

# El prisma de la palabra

## El modelo de Progresiones del Aprendizaje desde una perspectiva psicolingüística

**Candela Dindurra y Thomas Schonfeld**

Este trabajo abordará, desde una perspectiva psicolingüística, el tratamiento de la literatura en el contexto de la educación media y las implicancias que esta tiene como elemento constructor de conocimiento en alumnxs. Se realizará una introducción a las diferentes esferas disciplinares puestas en relación y se desarrollará una síntesis de estos conceptos, a la par de un análisis de caso, a partir de recursos cognitivos propios del modelo de progresiones.

\* \* \*

### Introducción

Las teorías sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje son, a esta altura, casi innumerables. A su vez, cada una de esas perspectivas ha estado ajustada a recortes e intereses disciplinares particulares. De ahí surge la dificultad –si no la imposibilidad– de construir una síntesis cohesiva dentro de un plano tan abarcativo: más aún si consideramos que la literatura, en sus múltiples consideraciones, es un elemento que permea la vida de los seres humanos desde tiempos remotos y que nos diferencia de otras especies (Pinker, 1994).

Sin embargo, esta problemática emerge sin tregua –aunque a veces sea en forma implícita– cada vez que nos preguntamos por los vínculos entre el lenguaje y eso que llamamos literatura. Sin perder de vista su formulación más general, proponemos abordar esta reflexión, específicamente, a propósito de la enseñanza de la literatura. Con este fin acudiremos a una de las áreas de conocimiento que más productivas han resultado a la hora de pensar las relaciones entre lenguaje y

literatura: la psicolingüística, disciplina que estudia la forma en que las personas comprenden, producen y adquieren el lenguaje.

Nos interesará presentar y problematizar, en particular, el concepto de “progresiones del aprendizaje”. En su libro *Progresiones de los aprendizajes. Educación secundaria, ciclo básico. Lengua y Literatura* (2020), D’Agostino, Piñero y Varela definen dicho concepto como los “recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales de la trayectoria escolar” (8). Se busca, así, llamar la atención sobre las condiciones de posibilidad del aprendizaje como un trayecto que asimila diferentes etapas (“progresos”). Estos recorridos, que se sostienen a partir de ciertas condiciones de posibilidad dependientes del trayecto de cada alumnx, establecerán un camino necesario para considerar el aprendizaje desde una perspectiva que no es lineal ni heterogénea, sino que asimila diferentes etapas (progresos) a partir de ciertos elementos propios del lenguaje y de la literatura.

Nuestro abordaje se remitirá, principalmente, a situaciones propias del marco curricular de “Lengua y Literatura” en el ámbito de la escuela media. En primer lugar, expondremos los lineamientos teóricos generales de este enfoque. Acto seguido abordaremos las coordenadas particulares sobre cuya base se han desarrollado estos conceptos. Por último, intentaremos poner a prueba la aplicación –y la aplicabilidad– de este modelo a partir de un caso de análisis específico: el conocido relato “A la deriva”, de Horacio Quiroga, cuya lectura se ha vuelto un verdadero clásico en estos ámbitos.

## 1. De la psicolingüística y la literatura

Es importante establecer el qué y el por qué. El marco oportuno para realizar nuestra consideración sobre el lenguaje en el ámbito educativo es el de la psicolingüística: conviene, de esta forma, realizar una breve reposición para comprender en profundidad el punto de partida de esta propuesta.

La psicolingüística es una disciplina que estudia la forma en que las personas comprenden, producen y adquieren el lenguaje. Aitchinson (1992) sostiene que la lengua aparece en los niños de todas las culturas aproximadamente a la misma edad y que este surgimiento no es producto de una necesidad ni una decisión voluntaria, sino que hay un factor biológico que se pone en funcionamiento en cuanto el ambiente se lo permite. Dado que la comprensión es uno de los focos de la investigación psicolingüística, podemos afirmar que la cognición, entre otras cosas, se refiere a la habilidad de leer y comprender textos, así como también a las habilidades que fueron usadas para construirlo (Jääskeläinen, 2012). A su vez, comprender una palabra implica comparar y acoplar un estímulo externo (escrito o hablado) con estructuras de información previamente representadas en la memoria del oyente. Esto quiere decir que, al momento de comprender, lo primero que sucede es que comparación del estímulo (que puede ser una palabra escrita u oída) con otros elementos ya almacenados y cuya representación está en la mente del oyente/lector. Entonces, se puede afirmar que la comprensión es en realidad la culminación de un conjunto complejo de subprocesos (este que mencionamos es solo uno de ellos) que ocurren de forma rápida y automatizada, y de los que no somos conscientes (Cuetos Vega & González Álvarez, 2020).

El interrogante que aparece ahora, en lo inmediato, tiene que ver con la naturaleza de la psicolingüística y la relación que existe entre ella y la literatura (preferentemente, al menos para nuestras intenciones, en la literatura de ficción). En consecuencia, nos preguntamos si los documentos de *Progresiones del Aprendizaje* retoman de manera explícita los descubrimientos de esta ciencia del lenguaje, y en caso contrario, establecer un análisis crítico que los evidencie.

## 2. De la psicolingüística y la educación

Si uno de los problemas disciplinares principales de la psicolingüística es la creciente preocupación por las dificultades en lxs niñxs y adolescentes para comprender textos, debemos entender brevemente qué implica leer y comprender. Uno de los objetivos de la enseñanza en el inicio de la educación primaria es que lxs niñxs aprendan a reconocer las palabras escritas de manera precisa y con el grado de automatización necesaria, para después llegar al estadio de la comprensión en el cual la lectura funciona como un medio para el aprendizaje. Esto significa que, una vez que este proceso está automatizado, lxs niñxs y adolescentes poseen la herramienta principal para su formación académica: la lectura.

Según Abusamra, China & Ferreres (2019), en un inicio, alrededor de los 4 o 5 años –o antes de la enseñanza formal– leemos de manera logográfica. Esto quiere decir que lxs niñxs se guían por ciertas claves visuales de las palabras y elementos contextuales para “adivinar” qué están leyendo. Después, al iniciar primer grado –y con este la formación en lectoescritura– lxs niñxs adquieren reglas de correspondencia entre las letras y el sonido. La capacidad de asociar la pronunciación con el significado permite progresivamente la comprensión, especialmente en

lenguas transparentes como el español.<sup>1</sup> Esta habilidad depende, a su vez, de la enseñanza explícita relacionada con la conciencia fonológica<sup>2</sup> y de las reglas de correspondencia. Por último y hacia el fin del primer grado, se empiezan a automatizar los procesos de comprensión que permiten una lectura más fluida y que activa la pronunciación y el significado cuando se reconoce la ortografía. Esta capacidad depende, por un lado, del almacenamiento de la memoria léxico-ortográfica y, por el otro, de la exposición que tiene la niñx a material escrito. Es por esto que el vocabulario es fundamental para la comprensión y la riqueza de este depende de la exposición a estímulos.

El estudio de la palabra está íntimamente ligado con la problematización de su enseñanza. Como sostienen Abusamra et al. (2019), es importante entender que unx niñx con habilidades de comprensión empobrecidas tendrá dificultades en el plano educativo y social. Comprender un texto supone un complejo proceso de integración activa en el que intervienen múltiples factores. Se ha definido la comprensión lectora como el resultado de una transacción entre texto y lector. El establecimiento de relaciones entre la información de superficie (lo que dice explícitamente el texto) y el conocimiento general del mundo del lector constituyen un punto crucial para la comprensión.

---

<sup>1</sup> Los conceptos de lenguas transparentes y lenguas opacas están vinculados con la correspondencia entre el grafema y el fonema. El español, por ejemplo, es una lengua transparente, ya que, en la mayoría de los casos, a una letra le corresponde un sonido. En las lenguas opacas, como el inglés o el francés por el contrario, un grafema puede pronunciarse de varias maneras.

<sup>2</sup> La conciencia fonológica es entendida como el descubrimiento que hace unx niñx de que el habla está compuesta de fonemas que pueden recombinarse para formar palabras. Es decir, la conciencia de la presencia de fonemas dentro de lo que antes era una corriente continua de habla (Dehaene, 2014).

Nos encontramos en este punto, entonces, con un entrecruce entre los tres ejes generales en los que se sintetiza esta propuesta: la vertiente psicolingüística como prisma para considerar la comprensión, la literatura como el medio existente e ideal para analizar estas relaciones, y la educación como el espectro en el que el proceso y sus resultados se evidencian en la superficie, desde casos y experiencias puntuales.

El modelo de múltiples componentes de la lectura (Cartoceti, Abusamra, De Beni & Cornoldi, 2016) supone que hay un área relacionada con el marco narrativo, el reconocimiento de los personajes, del lugar, del tiempo, así como del narrador, entendido como el esquema básico del texto; intencionalidad esquemática que también ubicamos dentro de una tradición narratológica<sup>3</sup>. Después, en una segunda instancia, están los elementos de procesamiento de estructuras sintácticas, la cohesión, que unx niñx pueda realizar inferencias y jerarquizar la información. De esta manera, lx lectorx crea un modelo mental dinámico, que se va modificando a medida que avanza la lectura.

La comprensión es una actividad dinámica que se extiende en el tiempo (de Vega, 1998). Por esto, actualmente, se sostiene que el proceso de actualización de la información permite codificar, adicionar o cambiar las representaciones que constituyen el modelo de situación del texto construido en la memoria de trabajo (Abusamra & Cartoceti, 2013). Esto supone varios procesos: asimilación y acomodación de información,

---

<sup>3</sup> La idea central de este trabajo podría explorarse en consonancia con diferentes estudios vinculados a los orígenes de la narratología, como los de Gerard Genette (1989) o Teun Van Dijk (2005). La problematización estructuralista sobre los discursos –junto con su producción y recepción– presenta la oportunidad de un estudio interdisciplinar puesto que se tiene como eje la misma materia prima de estudio: los rasgos o categorías textuales y sus relaciones para generar diferentes significados y experiencias.

corrección de información en la memoria, reactivación de información previamente almacenada en la memoria de trabajo y la evaluación de información nueva que desafía la construcción de un modelo en curso. Si un lector tiene dificultades para reconocer la información nueva o inconsistencias, no podrá actualizar el modelo de situación y no se logrará la comprensión total. Es así que las dificultades en la comprensión están asociadas a dificultades en la actualización.

### 3. Coordenadas de las Progresiones: lectura y escritura

En el año 2020, signado por los problemas pedagógicos y socioculturales que representó el advenimiento de la pandemia, desde la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del GCBA se puso en marcha el desarrollo del material sobre *Progresiones de los aprendizajes* (2020) orientado a la escuela media. Este material, pensado para las asignaturas troncales de los diferentes ciclos lectivos, instala la idea de que el aprendizaje de los contenidos debe considerarse en términos progresivos. En otras palabras, esto implica: (i) atender al planteamiento progresivo de los contenidos del marco curricular; (ii) tener en cuenta el progreso de lxs alumnxs para desarrollar estrategias que establezcan una trayectoria cohesiva de aprendizaje.

La perspectiva de las *Progresiones* se divide en dos ejes principales: lectura y escritura. Aquí, el concepto de "lectura" no se limita a la mera decodificación textual convencional, sino que presenta un abanico de oportunidades que inciden en las formas en que lxs niñxs se relacionan con el conocimiento: anticipar y problematizar contenidos, localizar información explícita, diferenciar conceptos e ideas, realizar inferencias y

establecer relaciones intertextuales<sup>4</sup> entre los diferentes materiales de lectura. Este conjunto de procesos desemboca en un progreso o pasaje de una lectura que está más apegada a una literalidad que a una más personal, más interpretativa, de una riqueza mucho mayor por el carácter múltiple de los elementos que se ponen en juego de manera simultánea (D'Agostino et al, 2020).

En segundo lugar, ubicamos la escritura como el nivel –el progreso– consecutivo a la lectura para problematizar el aprendizaje del lenguaje. La producción de textos –ficcional y no ficcional– es una actividad transversal a toda la escolaridad, y su desarrollo debe ser atendido con sumo cuidado a lo largo de los diferentes estadios progresivos. El material de *Progresiones* propone que “la escritura, aunque lo parezca a simple vista, no es un acto enteramente solitario. Las personas nunca escriben solo para sí mismas, porque siempre hay un lector supuesto” (2020: 46-47): un compañero en el marco de una actividad, un docente a partir de la entrega de un trabajo, un familiar que se instala de manera central en el proceso de aprendizaje del niño. Diferentes pueden ser los receptores que tiene la escritura, pero una es la necesidad principal ante la que la escritura aparece como respuesta; la necesidad de mirar y entender la realidad, de organizarla y darle sentido a partir de la

---

<sup>4</sup> Existe un apartado completo sobre la productividad de la lectura intertextual como modo de aprendizaje en el material de *Progresiones*. Las relaciones que pueden establecerse a partir del concepto genettiano de intertextualidad presentan una piedra de toque de amplia productividad para establecer y justificar estos procesos anteriormente enumerados. Las relaciones explícitas e implícitas entre textos, entonces, se perfilan como un elemento propicio a tener en cuenta a la hora de seleccionar un recorte que sea coherente en tanto a líneas de lectura similares, pero lo suficientemente diferente como para poder establecer y comparar las diferencias propias de producciones diferentes.



transmisión oral y escrita. De esta manera, la escritura se perfila desde diferentes puntos de vista a tener en cuenta por lx docente: el contextual (adecuación a situaciones específicas), el discursivo (coherencia y cohesión), el estilístico (uso de vocabulario y de recursos retórico-poéticos) y el normativo (respeto por reglas morfosintácticas y ortográficas de la lengua de turno). Estos ejes nos permiten analizar el proceso de escritura de textos atendiendo a las formas presentes en diferentes niveles y estrategias propias de la producción textual, como la socialización de textos, la planificación y la metodología.

El relato con el que trabajaremos para establecer tanto el análisis como la crítica de este marco de operatividad es "A la deriva", de Horacio Quiroga. La elección dista de ser fortuita: este cuento de Quiroga presenta varias cuestiones puestas en juego en este artículo. En primer lugar, el relato de Quiroga es una obra literaria trabajada con frecuencia en las aulas, sobre todo en los primeros años de la escuela media. La prosa de Quiroga, especialmente los relatos encontrados en *Cuentos de amor, de locura y de muerte* (2022 [1916]), presenta una oportunidad propicia para cuestionar la manera en la que la comprensión de los textos, a partir de diferentes propuestas docentes, opera y funciona en lxs niñxs. El problema de la selección está siempre latente para los profesionales del área, en especial para aquellos que dictan materias como Lengua y Literatura; el amplio abanico de posibilidades de selección de textos literarios de ficción presenta tanto versatilidades productivas como problemas a la hora de realizar recortes. No podemos limitarnos a considerar las selecciones únicamente en términos de tradición; es necesario, en todo caso, explorar previamente la productividad de los textos de manera planificada y siempre atendiendo

a las etapas en las que se inscriben. Y si bien la realidad es que este relato de Quiroga “funciona” en términos áulicos, también permite adentrarnos en el mundo del cuento desde sus características más elementales; lo mismo sucede, por ejemplo, con los cuentos de Edgar Allan Poe. Entonces, queda claro que las elecciones deben tener sentido y justificación: este es el caso de Quiroga, sobre todo un relato de riqueza tal como “A la deriva”. Desde su vocabulario específico –nivel palabra– hasta su complejidad narrativa –nivel estructural–, un relato como este nos permite analizar el texto en varias capas o estratos relacionados con el modelo de múltiples componentes esbozado con anterioridad.

#### **4. El modelo y un estudio de caso: Horacio Quiroga**

Uno de los puntos de partida tradicionales a la hora de tomar en consideración el análisis de un relato está vinculado con el contexto y las voces que allí aparecen; específicamente con el marco narrativo y el narrador. Esto nos permitirá vincular el andamiaje conceptual propio del modelo de de múltiples componentes y su influencia en las técnicas de inferencia y reconocimiento propias de lxs alumnxs, a partir de un estudio de caso específico: un relato de Horacio Quiroga. Ahora bien, existen diferentes perspectivas a partir de las cuales pueden considerarse estos elementos narrativos: según la persona gramatical, en una primera instancia del modelo; el tipo de narrador en la historia y el grado de participación en el relato, en un segundo estadio; y, finalmente, el estudio de la focalización narrativa. En el caso del cuento de Quiroga, se presenta un narrador en tercera persona gramatical, con una participación externa y de una focalización interna y fija en el protagonista, Paulino. En consonancia con la voz a partir de la que se

cuenta el relato, nos encontramos con el marco narrativo general del cuento: el tiempo, el espacio y los personajes en los que suceden las acciones. En “A la deriva” nos encontramos con un marco narrativo propio de la época de génesis del cuento y de la biografía de Quiroga: la selva misionera, en un tiempo que puede determinarse como lejano a la actualidad.

Podemos tomar este primer elemento para arrojar algo de luz sobre la naturaleza de las *Progresiones*: el marco narrativo se presenta como la composición entre el espacio, el tiempo y los personajes del relato. El trabajo sobre este concepto desde una primera instancia de análisis permite establecer un mapa general del cuento en lx alumnx; primero, a partir de inferencias vinculadas con otros elementos allí presentes; después, desde su aplicación en términos generales, según la estructura narrativa: el clásico inicio, conflicto y desenlace. Finalmente, se presenta en una instancia analítica de mayor grado, a partir del análisis de los cuentos según núcleos narrativos, como se propone en términos de una superestructura narrativa por autores como Teun Van Dijk (2005): el marco (lugar, tiempo y personajes) en relación con el llamado suceso narrativo (inicio, conflicto, desenlace) cuyas combinaciones a lo largo de un relato son denominadas episodios. De esta forma, entre más avanzada resulta la progresión, se requieren nuevos procesos cognitivos que llevan a una automatización de las inferencias a realizarse para la comprensión y el posterior análisis del texto.

En este sentido, las habilidades utilizadas para construir el mapa del texto –según el modelo de componentes múltiples esbozado con anterioridad– refieren a diferentes competencias de lectura y escritura según la etapa

en la que se encuentre la progresión. Adquieren cierta relevancia también algunas implicaciones que no son propias del texto en sí mismo, pero que se ponen en juego dentro del proceso de relaciones cognitivas: los conocimientos previos de quién lee. Un ejemplo de esto es el vocabulario o acontecimientos ya conocidos antes de la lectura del cuento. En este otro nivel de análisis del lenguaje, podemos detenernos en el vocabulario propio de este cuento de Quiroga que cuenta con la presencia de palabras (“yararacusú” o “Tacurú-Pucú”) que lxs niñxs de Ciudad Autónoma de Buenos Aires probablemente no conocen, pero que, mediante un proceso de inferencia, pueden interpretar, según el contexto narrativo, sus significados. Esto, a su vez, se vincula con el contacto que puede establecerse entre diferentes palabras autóctonas de contextos alejados de Buenos Aires, como el monte de Misiones, el marco en el que sucede este relato. Esta cuestión también es pertinente en lo vinculado al ámbito temporal: un ejemplo puntual es la mención de la caña, bebida alcohólica que remite a un momento histórico anterior al actual. A su vez, pueden clasificarse los personajes que aparecen en el cuento a partir de su función en el relato: Paulino es el protagonista –a quién le suceden los eventos– mientras que su esposa y su compadre –la primera de escueta aparición, el segundo en una simple promesa de encuentro– se instalan como personajes secundarios y ayudantes. Es un relato que también cuenta con un antagonista, siempre pensado en términos narrativos; la yararacusú, serpiente que motiva los acontecimientos, se presenta como una entidad natural de escueta aparición que reacciona ante las circunstancias instintivas de la selva. Este primer conjunto de elementos presenta ya un grado de aplicación teórica suficiente para comprender los acontecimientos del relato y

problematizar algunas categorías diegéticas. Vemos, entonces, cómo la comprensión total de algún componente textual resulta de la culminación de subprocesos; entre ellos, la realización de inferencias. Este mismo análisis se podría realizar con otros elementos: la figura del narrador, la temporalidad (historia y relato) del cuento o el análisis temática desde un punto de partida más ligado a la abstracción, en una instancia tal vez más avanzada.

Por otro lado, en un nivel teórico de mayor profundidad, nos encontramos con el concepto de género discursivo que, desde una perspectiva bajtiniana<sup>5</sup> presenta diferentes posibilidades para considerar producciones literarias a partir de puntos de vista que en un principio parecerían solaparse. El caso de "A la deriva" es característico y horizontal, y por lo tanto productivo para pensar un género discursivo desde el que se puede partir para la conceptualización de dicha categoría literaria: el cuento realista, que presenta características intrínsecas que se sostienen desde la verosimilitud realista y con una representación de la realidad en marcos referenciales medianamente conocidos. Este conjunto de características permite establecer puntos de contacto desde los que se problematice la ficción para dar el paso, luego, a géneros discursivos más complejos o específicos, como el fantástico, con sus múltiples modulaciones: otra instancia de estas etapas, a partir del progreso gradual, se habilita también en el uso de terminología ligada a

---

<sup>5</sup> Cfr. Bajtín, Mijaíl. "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

un marco teórico determinado que presente una consistencia en la que lx alumnx pueda desarrollarse.

La progresión, de esta manera, establece una causalidad lógica que paulatinamente habilita a la complejización del concepto de géneros discursivos, para pasar, en el futuro, a su trabajo directo con textos no ficcionales, como la reseña, el ensayo literario o la escritura de textos argumentativos. De hecho, la lectura fantástica de "A la deriva" se ha propuesto y problematizado, pero los argumentos resultan endeble una vez establecida la sucesión lógica de acontecimientos del relato: el momento único desde el que se sostiene dicha lectura llega hacia el final, sin ningún indicio determinado a la vista, en el momento en que el protagonista muere ante la vista soleada de la tarde misionera.

Podemos esbozar también un análisis ejemplar sobre cómo la lectura es una transacción entre el texto y el lector; es la culminación de las interacciones entre la información superficial, o aquello que resulta más evidente, y el conocimiento previo de lx individuo que procesa la lectura. Estos elementos presentados anteriormente entran en relación directa con el análisis de momentos puntuales del cuento. Por ejemplo, podemos detenernos en diferentes situaciones que no explicitan los eventos, pero que presentan las herramientas necesarias para comprender lo que está sucediendo. Retomamos el episodio mencionado anteriormente: Paulino le pide caña a su mujer para atenuar el dolor de la picadura: al beber caña del vaso y no sentir su ardor, Paulino la contradice diciéndole que le dio agua y no caña. Ella, espantada, regresa con la damajuana y "traga uno tras otro dos vasos, pero no siente nada en la garganta" (Quiroga, 2022: 198). La inferencia aquí se establece en la relación que existe entre el

estado del protagonista y los diferentes grados de comprensión del vocabulario: la confusión de Paulino es producto del imperante veneno de la serpiente. Otro ejemplo se da en la escena del final, con Paulino en su embarcación delirando por la fiebre: "Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino" (2022: 199). El río es caracterizado a partir de dicho color dorado por el reflejo que el sol extiende sobre su superficie, hecho que puede pasar desapercibido y cuyo detenimiento no solo aporta a la comprensión del estado mental del protagonista ante el paso del día, sino que resulta un punto de análisis clave para otras herramientas narrativas, como la construcción de los espacios o las descripciones indirectas que se basan en recursos poéticos, como la metáfora o la sinécdoque. La lectura, entonces, se presenta como algo dinámico: debe ser constante, ininterrumpida según las condiciones de posibilidad, atenta a los diferentes procesos que generan la comprensión progresiva y completa de diferentes elementos, como el marco narrativo.

Por último, el cuento de Quiroga presenta también la oportunidad de articular, desde la lectura y producción de textos (tanto de ficción como de no ficción), una problematización del lenguaje desde el estudio de la sintaxis. El rol del estudio de la sintaxis en las aulas de escuela media es ampliamente cuestionado por lxs niñxs, y ante ese interrogante creemos necesario reflexionar al respecto de qué respuestas pueden darse. Si bien el modelo de *Progresiones* no tiene en cuenta el análisis sintáctico como una herramienta esencial para el estudio de la lengua –solo se la menciona en contados casos, como una categoría de la que parten otros descriptores vinculados a la escritura– sostenemos que el estudio las clases de palabras y la sintaxis (en sus diferentes niveles de complejidad),

siempre en relación con la palabra escrita u oral, presenta grandes utilidades si es abordada desde un nivel reflexivo y no meramente mecánico. Lxs chicxs, si analizan desde un cuento trabajado, partirán desde cierta cercanía que les permitirá reflexionar sobre los procesos mediante los cuales nos comunicamos y pensamos. Esto ayudará a evidenciar la productividad del estudio sintáctico en el aula tomando como punto de partida el uso y la reflexión: podrá explicitarse el funcionamiento de las estructuras sintácticas que utilizamos como hablantes nativos y mejorarse la comprensión y la producción a partir de una autoconciencia de las opciones que existen para construir significados. También, por último, puede tomarse “A la deriva” como texto fuente para identificar sustantivos, adjetivos, verbos, verboides y adverbios, entre otras clases, con sus diferentes clasificaciones internas. Al mismo tiempo, se puede establecer su extensión (progresión) a normativa y adecuación: reglas ortotipográficas de acentuación y tildación, identificando palabras agudas, graves, esdrújulas, con hiato y con diptongo.

## 5. Conclusión

El modelo de *Progresiones* representa una muestra de la concepción que se tiene en la UEICEE del Ministerio de Educación acerca de cómo deberían funcionar las planificaciones docentes y en última instancia los avances de las habilidades de comprensión y producción de lxs estudiantes. El análisis de elementos como el marco narrativo y el narrador en el cuento específico de Quiroga nos permite repensar la manera en la que puede planificarse la experiencia en la escuela media en las áreas de Lengua y Literatura desde una perspectiva que tengan en



cuenta el desarrollo del lenguaje y del conocimiento en un plano amplio. Entonces, se toma como punto de contacto las formas en las que lx alumnx progresa en etapas y los contenidos se adaptan a ellas, en oposición a otras formas de concebir el aprendizaje. Mientras que, por un lado, evidencia vestigios de la ciencia del lenguaje, en cuanto a los niveles de comprensión y cómo se complejiza hasta culminar con, por ejemplo, inferencias; por otro lado, ponen de manifiesto elementos que son dejados de lado –como el caso del análisis sintáctico desde su uso y reflexión– fundamentales para el estudio y el desarrollo del lenguaje. Es así que se nos permite explorar una metodología que articula elementos propios de la psicolingüística, de la literatura y de la práctica docente en general para cuestionar nuevos modos de construir conocimiento.

### Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., China, N. y Ferreres, A. 2019. "Capítulo 4: De aprender a leer a leer para aprender. Un abordaje cognitivo de la lectura y la comprensión de textos". En L. Bakker & J. Rubiales. *Neuroeducación y diversidad. Herramientas para potenciar las diferentes maneras de aprender*. Akadia.
- Aitchison, Jean. 1992. *El mamífero articulado: introducción a la psicolingüística*. Alianza.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. 2016. "Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: El efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos." *Interdisciplinaria*, 33(1), pp. 111-128. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272016000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272016000100007&lng=es&tlng=es).
- Cartoceti, R. & Abusamra, V. 2013. "El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos". *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, Vol. 5 No. 2. 2013, 1-10.

- Cuetos, F. & De Vega, M. 1998. "Capítulo 8: Procesamiento del discurso". En *Psicolingüística del español*. Trotta Ediciones.
- Cuetos Vega, Fernando, & Julio González Álvarez. 2020. "Tema 4. Procesamiento de palabras". En *Psicología del Lenguaje*. Editorial Médica Panamericana.
- Dehaene, Stanislas. 2014. *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Traducido por María J. D'Alessio. Siglo XXI.
- D'Agostino, M.; Piñero, M.; Varela, E. 2020. *Progresiones de los aprendizajes. Educación secundaria, ciclo básico. Lengua y Literatura*. CABA: Ministerio de Educación.
- Genette, Gerard. 1989. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Jääskeläinen, Iiro. 2012. *Introduction to Cognitive Neuroscience*. Amazon.
- Pinker, Steven. 2012. *El instinto del lenguaje: Cómo la mente construye el lenguaje*. Traducido por José M. Igoa González & Alejandro Pradera. Alianza.
- Quiroga, Horacio. 2022. "A la deriva". En *Cuentos completos*. Seix Barral.
- Van Dijk, Teun. 2005. *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.