

La escritura creativa como espacio que restituye a la ausencia Creative writing as a space that restores absence

Juan Carlos Bisdorff¹

Resumen

El presente trabajo narra mi propia experiencia como coordinador de un proyecto de escritura vinculado a la temática del terror. Esta iniciativa fue desarrollada en el Instituto San Miguel, en la ciudad de San Miguel de Tucumán, durante el cursado de la materia “Didáctica específica y Residencia docente en Lengua y Literatura”, en el año 2018, siguiendo los lineamientos de los núcleos de aprendizaje prioritarios del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y los diseños curriculares de la provincia de Tucumán.

La metodología de taller de escritura se complementó con una serie de actividades previas para impulsar a los y las estudiantes del segundo año del nivel secundario a asumir un papel importante como hacedores de un género que testimonie la autoría de sus propias palabras y pensamientos.

Los resultados de esta propuesta educativa transformadora nos dan la posibilidad de repensar nuestras propias prácticas de enseñanza para encauzarla hacia un

Summary

This present paper narrates my own experience as coordinator of a writing project linked to the theme of terror. This initiative was developed at the San Miguel Institute, in the city of San Miguel de Tucumán, during the course of the subject “Specific Didactics and Teaching Residence in Language and Literature”, in 2018, following the guidelines of the cores of the basic cycle’s priority learnings of the Ministry of Education of the Argentine Nation and the curricular designs of the province of Tucumán.

The writing workshop methodology was complemented by a series of previous activities to encourage second-year students of secondary school to assume an important role as doers of a genre that bears witness to the authorship of their own words and thoughts. The results of this transformative educational proposal give us the possibility of rethinking our own teaching practices to route it towards a collective project that appeals the interests of the class group in the

proyecto colectivo que apele los intereses del grupo-clase en el aula. classroom.

Palabras Claves: taller de escritura; autoría; práctica artesanal; creatividad. **Key Words:** writing workshop; authorship; artisanal practice; creativity.

Fecha de Recepción: 30/04/2020
Primera Evaluación: 26/06/2020
Segunda Evaluación: 19/07/2020
Fecha de Aceptación: 27/07/2020

Introducción

Los diseños curriculares de la pcia. de Tucumán incentivan el desenvolvimiento de la metodología de taller. Esta iniciativa, en tanto propuesta del proyecto curricular institucional, implica una manera particular de reorganizar el tiempo y el espacio para posibilitar instancias de aprendizaje significativo, focalizadas en las prácticas sociales del lenguaje (lectura, escritura y oralidad).

Desde el área Lengua y Literatura, los núcleos de aprendizajes prioritarios del ciclo básico, en relación a la lectura y la producción escrita, incitan a la apertura del taller de lectura y escritura en el aula. A través de la intervención del docente, desdoblado en el rol de coordinador, los y las estudiantes deberán participar asiduamente desplegando sus saberes en esta práctica que reviste un carácter estético, artístico y cultural. A partir de este espacio, se puso en marcha el proyecto de escritura que se incluye dentro del *curriculum* institucional modelado por la docente co-formadora, durante mi trayecto de residencia docente en el área específica previamente mencionada. Esta práctica social, de régimen optativo, estuvo dirigida a estudiantes del segundo año del ciclo básico como equivalente al formato de evaluación tradicional.

Es por eso que, a partir de los aportes de Hernández Martín y Quintero Gallego (2002), trataremos de distinguir cuál fue el modelo didáctico de la composición escrita que perduró en el contexto áulico para realizar el proyecto de escritura orientado a la temática de la novela de

terror. En ese sentido, los autores enfatizan que los tres macroprocesos del modelo de escritura (planificación, traducción y revisión) que señala Flower y Hayes (1980) detentan un carácter jerárquico y recursivo. Desde esa orientación, destacaremos cuáles fueron las dificultades que tuvieron los integrantes del grupo que estuvieron bajo mi coordinación y qué estrategias pusieron en juego para resolver los problemas concernientes a dicha actividad.

Por último, concebimos al taller de escritura como un dispositivo pedagógico que se vincula con la práctica artesanal; hace del lenguaje su arcilla (Andruetto y Lardone, 2014) y potencia los deseos de los y las adolescentes a expresarse y de experimentar la sensación de la ausencia y dejarse llevar por ese murmullo que es retenido en la obra (Foucault: 1996).

La metodología de taller: una propuesta educativa transformadora

El auge de los talleres literarios en Argentina se evidenció en la década de los '70; momento clave para la expansión de la pedagogía del "texto libre", en contraposición de aquel enfoque retórico orientado a la enseñanza de la composición. Se opone, entonces, el modelo tradicional que concibe a la escritura como un proceso retórico (Alvarado, 2006:16) que comprende tres competencias (*inventio*, *dispositio* y *elocutio*)¹ de la

perspectiva que incentiva la libertad de expresión, cuyo máximo exponente, en nuestro país, fue Luis Iglesias.

La inclusión de la retórica en la enseñanza de la composición se debe a que ésta la revestía de un marco prescriptivo, anulando las potencialidades del estudiante, principalmente lo referido a su creatividad. Esta práctica estaba más enfocada en el estudio de las figuras retóricas y su correspondiente aplicación, es decir, giraba en torno a la técnica de la *elocutio*. Contrariamente, en las postrimerías de la década del '70, la *inventio* de la retórica antigua encargada de conjurar el entramado argumentativo que el orador debía pronunciar, así como la de identificar las partes del discurso y los *loci communes* de cada una de ellas, se resemantiza. La invención, acompañada de la actividad vivencial del sujeto, logra horadar ese significado primitivo y encorsetado a un mecanismo disciplinario para abrirse al poder de la imaginación.

A partir de consignas que sean estimulantes, sugerentes y proclives a sufrir transformaciones (Berbel, 2012) para evitar la monotonía, y afianzada por una correcta formulación de las mismas, podemos potenciar la creatividad. Según Alvarado (2006: 39), esta propuesta de régimen lúdico plantea "(...) una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje".

Por ende, podemos esgrimir que la escuela tradicional se valía de esta práctica

como un dispositivo de dominación que coartaba la potencialidad creativa del estudiante, es decir, que, en términos de Agamben (2011:257), se caracterizaba por su "capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos". Los aportes de la Escuela Nueva reivindicarán el valor artesanal de la escritura circunscripta a la metodología del taller como un dispositivo pedagógico que aspira a un enfoque liberador.

Siguiendo la expresión "trípode de hierro"² que asigna Terigi (2008:64) a las tres disposiciones que definen a la escuela media, podemos reflexionar que no sólo basta con haber conseguido la obligatoriedad de la escuela secundaria fundada en términos legales, a través de la Ley de Educación Nacional (ley 26.206), sino también es necesario, frente al imperativo de la inclusión, innovar ante esa inmutabilidad de un sistema rígido, cuyas disciplinas se encuentran estancas. La idea del taller permite superar esa visión deficitaria que se tenía del estudiante, pues posibilita una situación de participación donde los y las adolescentes toman la palabra y juegan con el lenguaje. Es a partir de este ámbito lo que nos conducirá a desenterrar esa tendencia meramente acumulativa del saber enciclopédico para orientar la enseñanza a la construcción de significados.

Proyecto de escritura: "Historias de

terror en Tucumán”

El taller de escritura como instancia que descomprime los marcos prescriptivos esgrimidos por la institución educativa tiene como objetivo proponer una modalidad que tenga en consideración las subjetividades de los y las adolescentes. Es por esta razón que este trabajo pone en escena la experiencia vivida durante mi trayecto de formación en el marco de las observaciones y prácticas docentes. Las mismas se efectuaron en un instituto privado de la ciudad de San Miguel de Tucumán, desde junio a diciembre de 2018, en la asignatura Lengua y Literatura.

Esta última instancia del plan de estudios del profesorado en Letras entreteje todos los saberes aprendidos por el estudiante, como una especie de regreso reflexivo tendiente a trazar futuros escenarios que admitan el diseño de nuevas alternativas para el mejoramiento de la educación. En ese sentido, el objetivo principal de la materia “Didáctica específica y residencia docente en Lengua y Literatura” es la consecuente ruptura epistemológica producto de la confrontación misma del estudiante entre los saberes y representaciones que trae consigo previamente antes de tener contacto con el aula. La cátedra propone esta perspectiva, construyendo su especificidad a partir de la confluencia de los diversos aportes derivados de las Ciencias del lenguaje, los estudios literarios, las teorías críticas del *curriculum*, las teorías del aprendizaje, los estudios cognitivos y la sociología de la educación.

El presente estudio se construye a partir de la narración de mi propia experiencia

como coordinador del proyecto de escritura creativa “Historias de terror en Tucumán”, perteneciente al programa diseñado por mi docente co-formadora, quien colabora junto a sus otros colegas en el desarrollo de propuestas extracurriculares como antesala a la feria del libro que organiza la institución.

Uno de los ejes centrales para el desarrollo de la escritura creativa en el espacio áulico fue acercarle a los y las alumnos/as toda una serie de propuestas que apelen a sus propios intereses, así como despertarles ciertas resonancias afectivas, a través de consignas como la realización de “inventarios de lugares de la provincia de Tucumán”. Así, nació el título de la novela de terror *El parque infernal*, asumiendo no sólo el rol de coordinador sino también la dirección editorial.

La elección de la temática “terror” fue la que mejor se adaptaba a los intereses de los y las estudiantes ante la oferta de diversos textos de los más variados géneros, durante el transcurso del ciclo lectivo. Los enfoques de orientación cognitiva ponen el acento en el contexto, ya que condiciona la composición escrita al considerarse ésta una actividad eminentemente social, diferenciándose así de los modelos didácticos orientados al producto, sobre todo de aquél que encauza la escritura en consonancia con los postulados de la gramática tradicional (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2002:87-95). La lectura de cuentos de Edgar Allan Poe y las proyecciones de historias de terror narradas por *youtubers* como Dross o

escenas de películas como *El conjuro 2* de James Wan, motivaron la generación de ideas para su respectivo traslado a la escritura.

En ese sentido, los autores de *El parque infernal* se apropiaron de todo ese entramado semiótico para reorientarlo hacia sus propios intereses, imprimiéndolo el sello de sus propias acentuaciones. Así, el capítulo final “Un recinto secreto” pone en circulación la aparición de un personaje sacado de la escena de *El conjuro 2*; la monja que, en la cinta del director taiwanés, representa al demonio Valak, aquí se multiplica para conformar una horda satánica oculta en el corazón del parque 9 de julio. Asimismo, en el capítulo segundo, la aparición de un espíritu a los protagonistas, durante todo el trayecto nocturno en colectivo, rememora la misma secuencia terrorífica narrada por Dross en “Algo perseguía al camión en la ruta del desierto”, disponible en youtube.

De esta manera, el acceso del sujeto a la cultura escrita sólo es posible en contextos de interacción, específicamente en procesos de socialización secundaria como la escuela. Por esta razón, consideramos que es necesario recrear las prácticas de enseñanza, instalando en el aula la modalidad del taller de escritura creativa para lograr que los y las participantes puedan internalizar las convenciones del género particular que se está produciendo o bien ser conscientes de la posibilidad de transgredirlo. Además, repensar estas prácticas a contrapelo de lo instituido permite al estudiante lograr una mejor apropiación de las reglas gramaticales y sintácticas y de los

diferentes procedimientos propios del discurso literario, como así también la adquisición de criterios de revisión para ser empleadas en futuras producciones. Para ello, el docente deberá propiciar el encuentro intersubjetivo, a través de consignas que logren trascender el mundo privado de los y las estudiantes para que sean canalizados en un diálogo constructivo y dinámico, tendiente a la confrontación de ideas y a la expresividad de vivencias y experiencias (Valery, 2000:42-43).

Sin embargo, esta situación de reflexión contextualizada que promueve la escritura, principalmente en el subproceso de revisión de los borradores, debe ser complementada por instancias de descontextualización, planificadas por el docente, para reflexionar sistemáticamente sobre algunos de los contenidos curriculares que se desprenden de esta actividad. De esta manera, el taller que aludimos parte primero de la reflexión sobre el lenguaje hasta su posterior sistematización, de modo que, siguiendo los lineamientos curriculares de la provincia de Tucumán, “se contextualiza (...) la situación de reflexión, se resignifica la enseñanza desde una perspectiva deductiva, se parte del uso, de la resolución de dudas gramaticales y ortográficas, para la posterior sistematización de los contenidos”. De esta manera, pudimos resolver todas las dudas y dificultades suscitadas en el proceso de revisión y, a su vez, le permitió a los autores ampliar conceptos sobre los procedimientos del discurso literario y efectuar nuevas

planificaciones y traducciones.

Al referirnos a los operaciones que se ponen en juego en el discurso literario, estamos suponiendo todo lo relacionado a la configuración del narrador y su grado de focalización; al tiempo de la narración y el posicionamiento que asume el narrador respecto de la historia que está narrando; a la construcción del espacio diegético a través de segmentos descriptivos y cómo, de alguna forma, se relaciona significativamente con las marcas temporales, la caracterización de los personajes y los hechos que protagonizan (Marsimian, 2014:73); entre otras operaciones. En ese sentido, la activación de los subprocesos de relectura y edición, supervisados por el docente-coordinador, les permitió a los dos escritores mejorar la calidad del texto, apropiarse del objeto de conocimiento y enriquecer su propio lenguaje interno (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2002: 95).

Esta reflexión sobre el lenguaje es la que promueven principalmente los NAP para ofrecer situaciones de enseñanza contrarias a esa metodología que priorizaba el carácter verbal del docente, en tanto poseedor de la *ἐπιστήμη* [epistémē], y concebía al estudiante como un sujeto pasivo u objeto paciente que memoriza y repite el constructo teórico del que narra. Por esta razón, las instancias de producción permiten abordar este eje esgrimido por los NAP, como así también la dignificación de la propia autoría de la palabra y pensamiento del adolescente; pilar fundamental que sostiene la noción de subjetividad e identidad lingüística y social del sujeto, y que, como docentes, debemos

potenciar al tratarse de un derecho humano inalienable (Requejo, 2002:15-16). Por último, escribir es someterse a la práctica de la ausencia, es dejarse llevar por el murmullo del lenguaje que irrumpe en la página en blanco para quedar retenida en el umbral de la literatura (Foucault, 1996: 74).

Modelo didáctico de la composición escrita

Hernández Martín y Quintero Gallego (2002) consideran que es necesario transformar las prácticas de enseñanza sobre la composición escrita que se han difundido en nuestras escuelas y cuyos efectos todavía siguen definiendo el quehacer del aula. Para ello, los autores trazan una genealogía sobre los distintos modelos explicativos sobre la composición escrita, agrupados en tres grandes enfoques que dan cuenta sobre el desarrollo de la misma:

- I. Modelos orientados al producto.
- II. Modelos orientados al proceso.
- III. Modelos de orientación cognitiva.

El enfoque más tradicional fue el modelo que concebía a la escritura como un producto terminado, susceptible de ser evaluado por el docente. Éste atendía únicamente a criterios exclusivamente lingüísticos, convirtiéndose la enseñanza de la gramática como objeto de estudio fundamental para ser aplicado en la composición escrita. Las producciones de los y las estudiantes tienen como único destinatario al profesor que evalúa

las cuestiones formales y estructurales del producto. La modalidad del taller de escritura rompe con esa lógica, ya que, según Alvarado (1988:21), "(...) el docente no es más el único lector de los escritos de los alumnos, (...) y cada autor deberá tener presente esa diversidad de lectores en el momento de la producción". La escritura supone posicionarse en un nivel de abstracción mucho más consciente y analítico, pues demanda al estudiante que asuma el rol de ser el propio arquitecto del contexto de comunicación para poder ser comprendido por los lectores potenciales, a quienes imagina y convoca a lo largo del proceso de traducción que va del subtexto al texto (Valery, 2000:41).

Por otro lado, el modelo orientado al proceso supone el seguimiento por parte del alumno de una serie de etapas que deben respetarse linealmente. Este modelo no indaga sobre cómo es que el sujeto emplea estos subprocesos. Por esta razón, nuestras prácticas docentes deben orientarse a los modelos cognitivos que conciben a la escritura como un proceso cognitivo y social. Este modelo explicativo constituido por los subprocesos de planificación, traducción y revisión se organiza en un sistema jerárquico, que da cuenta del carácter recursivo, interactivo y no lineal de esas operaciones, y enfatiza el carácter dialógico de la misma, en cuanto persigue un fin comunicativo (Hernández Martín y Quinteros Gallegos, 2002:94).

Siguiendo esta perspectiva, se advertirá sobre los componentes que estructuran el modelo de escritura de acuerdo al esquema diseñado por Flower y Hayes (1980:11)

El contexto de la tarea es el contexto específico en el que se desenvuelve la tarea de escritura, interviniendo en ella los diversos aspectos externos al escritor. En este caso, se incluye la asignación del tema, esto es, la temática del terror que deberá ajustarse a un determinado espacio que conjugue, por un lado, el poder convocante que arrastra ese lugar en la estructura psicoafectiva del adolescente, y, por otro lado, su posterior revalorización como un modo particular de definir al patrimonio cultural de nuestra provincia. También, intervienen, dentro de este contexto, la determinación de la audiencia y las propias motivaciones que activan al escritor a realizar la tarea, siempre y cuando, dicho trabajo esté interactuando con las propias motivaciones generadas por el docente para despertar el interés por esta práctica y avivar la chispa de la imaginación.

La memoria a largo plazo es una estructura que almacena diferentes tipos de información que de algún modo estarán relacionados con el tema, el conocimiento de la audiencia y los planes de escritura para orientar el proceso de producción. En ese sentido, el taller de escritura creativa que se impulsó en el aula no puede pensarse si no contemplamos las lecturas y las proyecciones audiovisuales que se ofrecieron a nuestros jóvenes escritores, y que fue determinante para la construcción de escenarios totalmente nuevos, en la medida que éstas adquirieron significatividad para ellos. Estos saberes integrados a la par

de aquellos que derivan de la propia historia personal del sujeto y los conocimientos previos sobre los distintos procedimientos del discurso literario o la distinción de las convenciones de un género particular, entre otros saberes, constituyen un esquema mental que intervendrá en los tres macroprocesos implicados en la escritura.

Por último, los procesos cognitivos involucran tres subprocesos que se despliegan, como ya habíamos mencionado, de manera recursiva y no lineal:

➤ **Planificación:** Los escritores emplearon la información que provee la memoria a largo plazo y el contexto de la tarea. Al ser ambos los encargados de tomar las riendas de la redacción, tuvieron que confrontar sus esquemas e ir seleccionando las ideas relevantes que dirigirán la producción de su novela de terror. También, la conformación de planes para la generación de ideas consistió en buscar la misma, a partir de alguna experiencia sugestiva almacenada en la memoria a largo plazo que ambos compartían. Al tener ya definido el espacio, el parque 9 de Julio, gracias a una consigna de escritura efectuada previamente al inicio del proyecto, solo les faltaba determinar el trasfondo siniestro que iba a envolver a ese lugar. Finalmente, decidieron dotar al rosedal, uno de los sitios emblemáticos del parque, de un oscuro y enigmático secreto que los adultos se habían reservado para sí como un intento de evitar el pánico y propagar la maldición a otras latitudes libres del ritual satánico convocado por las monjas. La escena del demonio Valak que aparece en *El conjuro 2* fue el disparador de la escritura y permitió a los escritores

trazar sus propias metas para ser constantemente exploradas durante todo el proceso de redacción. El objetivo principal era estirar lo máximo posible la intriga. Por ende, el análisis del montaje de una escena de *El conjuro* que efectuó el *youtuber* Nicolas Amelio Ortiz, quien produce Zepfilms, los orientó para estirar el suspenso como si éste fuera una banda elástica, tal como lo definía el cineasta Quentin Tarantino.

➤ **Traducción:** Consiste en transformar todo ese esquema mental en un discurso verbal desplegado en la escritura. Debemos aclarar que no estamos ante la versión definitiva del texto escrito, sino que todo este acto de trasgresión sobre la página en blanco es el resultado de varias instancias de reescritura, lo que desencadena nuevas planificaciones y traducciones.

➤ **Revisión:** El objetivo principal es releer de forma individual y grupal el texto producido para corregir errores, mejorar cuestiones de estilo, detectar posibles contradicciones y reflexionar sobre algunos procedimientos que han generado dificultades en la escritura. A modo de ilustración, los escritores, valiéndose de la hibridez del género, como antesala a los hechos narrados en la novela, incorporaron el género periodístico para despertar un mayor interés al destinatario. Sin embargo, la columna periodística presentaba algunos errores respecto al formato y al estilo. Como respuesta a esta problemática, se realizó una situación de descontextualización para reflexionar sistemáticamente sobre la estructura

de la noticia y sobre la elección del léxico adecuado que se suele observar en la sección de policiales de *La Gaceta de Tucumán*.

Estos tres macroprocesos requieren del control consciente del escritor para poder cumplir con los objetivos planteados al inicio de la tarea y convertir ese proyecto en un monumento que testimonie su propia autoría.

Conclusión

La modalidad del taller de escritura creativa es un arma poderosa para descomprimir los rígidos esqueletos de ese modelo didáctico que concebía a la escritura como un dispositivo de dominación. Para ello, fue necesaria la intromisión de las técnicas de la retórica para dar un marco prescriptivo al proceso de composición. Su objetivo se basaba en coartar el poder de la creatividad, atendiendo únicamente a criterios exclusivamente lingüísticos, cuya norma por excelencia era la gramática tradicional.

Por este motivo, aconsejamos a los y las

docentes a desterrar estas prácticas que obstruyen el desarrollo de la subjetividad del estudiante para dar la bienvenida al taller de escritura creativa. Ésta habilita y dignifica la palabra del adolescente y actúa como un dispositivo pedagógico que se vincula con el oficio del alfarero, pues hace del lenguaje su arcilla.

La narración de mi propia experiencia como coordinador del proyecto de escritura, "Historias de terror en Tucumán", diseñada por mi docente co-formadora, sirve como modelo para reflexionar sobre las experiencias de escritura de nuestra propia historia personal como estudiantes y las que actualmente imperan en el itinerario escolar. A partir de esta construcción retrospectiva que contrastamos con el presente, podemos crear nuevas alternativas que ayuden a mejorar la educación y reorientar nuestras prácticas hacia un enfoque liberador que conciba a la escritura como un proceso cognitivo y social.

Notas

(1)Estudiante de la Carrera del Profesorado y Licenciatura en Letras. Actualmente, me desempeño como ayudante estudiantil en la materia "Lengua y Literatura Latinas I" y me dedico a la investigación. Formo parte del proyecto PICT 2015-3748, financiado por la AGENCIA. Además, soy socio adherente de AADEC, donde efectúo un relevamiento sobre los estudios clásicos producidos en la provincia de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán. biseas@gmail.com

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* (Roberto J. Fuentes Rionda, trad.) en *Revista Sociológica*, año 26, número 73 (pp.249-264).
- ALVARADO, M. (1988). "De la "composición tema..." al taller de escritura" en M. A. Díaz Röner.

(ed.), *Talleres de escritura: Con las manos en la masa* (pp. 5-24). Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.

ALVARADO, M. (2006). "Enfoque en la enseñanza de la escritura" en M. Alvarado (coord.), *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

ANDRUETTO, M. Y LARDONE, L. (2017). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

BERBEL, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. Barcelona, España: Alba Editorial.

FLOWER, L. Y HAYES, J. R. (1980). "The dynamics composing. Making plans and juggling constraints. En: L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing. Interdisciplinary Symposium on cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association Publishers.

FOUCAULT, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona, España: Paidós.

REQUEJO, I. (2002). "Lenguaje y educación: Las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia. Aportes y debates desde la Lingüística social". *Revista digital Umbral 2000*, volumen 8, pp. 1-17. Recuperado de <http://www.adilq.com.ar/requejo.pdf>.

MARSIMIAN, S. (2014). *Herramientas para enseñar a leer y escribir cuentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

QUINTERO GALLEGO, A. Y HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2002). *La composición escrita: proceso de enseñanza*. Recuperado de https://www.academia.edu/31044720/A_COMPOSICION_ESCRITA_PROCESO_DE_ENSEANZA_ANUNCIACION_QUINTERO_GALLEGO_AZUCENA_HERNANDEZ_MARTIN

TERIGI, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" en *Propuesta educativa* (pp 63-71). Buenos Aires, Argentina: FIACSO Argentina.

VALERY, O. (2000). "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky". *Educere*, 3(9), 38-43.