



De vidrieras a contrapublicidades: una propuesta situada de enseñanza de la escritura en el nivel secundario

Ana Atorresi*, Omar Gingins** y Daniela Reyes***

Introducción

En este trabajo, dos estudiantes del último tramo del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro, Daniela y Omar, y la profesora de Prácticas de Enseñanza, Ana, realizamos una propuesta de enseñanza de la escritura basándonos, por un lado, en un diagnóstico obtenido de la lectura de documentos curriculares y, por otro, en puntualizaciones de la sociolingüística y la semiótica respecto de las características de la escritura. Durante todo el trabajo estamos acompañados por una estudiante más, Cynthia Bietti.

En líneas generales, el diagnóstico –por supuesto parcial– indica que los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2012) (NAP, de ahora en más) y el Diseño Curricular rionegrino para el área de Lengua y Literatura (2017) (DCRN, en adelante) prescriben una enseñanza de la escritura enfocada en clases de ámbitos de práctica o de tipos de géneros o textos y que considera que escribir es una actividad predominantemente verbal. Además, el DCRN se centra particularmente en la escritura de textos como productos finales individuales. Esta escritura prescripta contrasta con prácticas vernáculas, inherentemente provisorias, multimodales, procesuales y colectivas, que realizan los estudiantes (y los

* Ana Atorresi es Profesora Asociada Regular de la Universidad Nacional de Río Negro, en la materia Prácticas de Enseñanza del Profesorado en Lengua y Literatura.

aaatorresi@unrn.edu.ar

** Omar Gingins es Profesor en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Río Negro.

nishe.gingins@gmail.com

*** Daniela Reyes es Profesora en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Río Negro.

reyesdaniela19@gmail.com

docentes) apelando al uso de nuevas y viejas tecnologías de la comunicación, en el ámbito de la vida cotidiana y –al menos por el momento– en los “márgenes” de las situaciones de clase (Eisner e Iparraguirre, 2018).

Dada la relación necesaria probada entre saberes previos y nuevos sobre la escritura (Hayes y Flower, 1980; Beaugrande, 1982; Scardamalia y Bereiter, 1992; Candlin y Hyland, 1999), una parte de los altos índices de desgranamiento en la escuela secundaria rionegrina podría deberse a esta desconexión entre prácticas de escritura vernáculas y prácticas de escritura escolares tradicionales [1]. En atención a esta problemática, presentamos el diseño de una propuesta de escritura para cuarto año de la asignatura Taller de Comunicación [2]. Con el afán de apartarse de los problemas observados en los diseños curriculares, la propuesta ofrece un set de textos con las siguientes características:

- a) están emparentados por prácticas sociales reconocibles por los estudiantes y no por características textuales reconocidas por los investigadores;
- b) en ellos se imbrican el modo verbal y el modo visual (que pueden extenderse al modo audiovisual) y no son solo verbales;
- c) están escritos procesual y colectivamente y no, como es obvio, de una vez y monológicamente.

Organizamos nuestra exposición de la siguiente manera. En el primer apartado analizamos los NAP y el DCRN en relación con tres aspectos: el lugar o peso de las clasificaciones, el lugar o peso de la dimensión verbal de la escritura y la concepción de la escritura como producto o proceso. A partir del análisis, posicionamos la propuesta didáctica que describimos en el segundo apartado. En el último punto, presentamos los resultados que esperamos alcanzar tras la implementación.

1. La escritura prescripta para la escuela secundaria

1.1. El lugar de la clasificación

Los diseños curriculares de los años 90 intentaron enmendar una enseñanza de la lengua y la literatura enfocada en que los estudiantes diferenciaron clases: clases de palabras, clases de modificadores, clases de oraciones, clases de figuras retóricas, clases de narradores (Bombini, 2004). Con este fin, postularon el llamado “enfoque comunicativo”, tomando préstamos –no siempre solidarios– de diferentes corrientes lingüísticas para proponer la enseñanza de las funciones de los textos (Maqueo, 2006).

Una de las críticas realizadas posteriormente a este enfoque se centró en que, en su búsqueda por mostrar diferentes funciones, equiparó los textos “funcionales” (recetas, noticias, cartas de solicitud) con los textos literarios, diluyendo la especial complejidad de los segundos (Fernández, 2011). Los NAP, acordados entre 2004 y 2012, vinieron a salvar esta situación al configurar dos grandes ámbitos de prácticas de lectura y escritura: el de los textos literarios y el de los textos no literarios.

Otra de las críticas al enfoque comunicativo es que derivó en la enseñanza de nuevas clasificaciones; principalmente, de tipos de textos o géneros (Bombini, 2006; Cuesta, 2013). Estas clasificaciones, por lo general derivadas de la lingüística textual, se mantienen en los diseños curriculares posteriores a los de los 90, aunque no en todos los casos para prescribir su enseñanza. Por ejemplo, en los NAP del Ciclo Orientado, el ámbito de la escritura de los textos no literarios presenta un criterio clasificatorio interno que no supone, necesariamente, la enseñanza de tipologías: por un lado, los textos propios del ámbito del mundo de la cultura y la vida ciudadana y, por otro, los textos propios del ámbito de estudio. En el primer ámbito de práctica, se agrupan textos de géneros argumentativos: reseñas, cartas de lector, artículos de opinión y, en el segundo, informes, entradas de enciclopedia y otros géneros en los que predomina el tipo explicativo o expositivo, lo cual no prescribe de modo excluyente clasificar géneros o enseñar partes de textos. Por ejemplo, el conjunto de los géneros argumentativos se caracteriza por la *función* de “presentar el tema y fijar una posición personal; idear argumentos consistentes y adecuados que sostengan la posición tomada para convencer a los lectores” (NAP, 2012, p. 6); en la misma línea, lo que podría haber sido una larga clasificación de estrategias se elude mediante el uso del hiperónimo “recursos”, asociado a *propósitos* (“utilizar recursos *para expresar* la propia opinión distinguiéndola de la información, *para conectar* las ideas y *presentar* la conclusión, *para citar* distintas voces”). Finalmente, por estar basada en ámbitos de práctica, la clasificación de los NAP puede considerarse abierta a captar modificaciones de las prácticas sociales que redundan en modificaciones de los géneros/tipos de textos.

El DCRN, vigente desde 2017, se aparta en gran medida de los avances curriculares observados en los NAP y ostenta un afán clasificatorio. Da al género el rol de eje “estructurante de los saberes” (p. 144), lo justifica como superación de un “modelo de tipologías textuales” que habría primado en el diseño precedente y cuyos resultados “no fueron los esperados para los que enseñamos lengua desde hace varios años” (DCRN, 2017, p. 141). Sin embargo, cae en clasificaciones tipológicas. A modo de ejemplo, consideremos el tratamiento de la historieta: uno de los propósitos del DCRN es que los estudiantes identifiquen sus “diferentes *tipos* tanto en lo temático (ciencia ficción, humor, infantil, etc.) como en

relación al estilo (manga, caricatura, realista, urbano, ect [sic]) y en el tipo de lenguaje que utiliza (fotográfico, dibujo, collage, etc.)” (DCRN, 2017, p. 159). O bien el abordaje de la entrevista, uno de cuyos objetivos es "El reconocimiento y diferenciación de diferentes *tipos* de entrevistas, como por ejemplo periodística, laboral, testimonial, encuestas, semblanza, para poder establecer sus especificidades a la hora de leer o producir entrevistas" (DCRN, 2017, p. 159).

Por lo tanto, uno de los propósitos de nuestra propuesta de enseñanza de la escritura en la escuela secundaria rionegrina implica eludir la centralidad de las clasificaciones tipológicas de géneros del DCRN manteniendo, al mismo tiempo, contenidos prescriptos en Taller de Comunicación.

1.2. El lugar del modo verbal

La dimensión verbal de la escritura es la que más se destaca en los estudios y en la enseñanza de la lectura y la escritura, históricamente y en la actualidad, y existe una amplia gama de herramientas para describir y prescribir tipos y características particulares de textos escritos (Lillis, 2013). En esta línea, tanto en los NAP como en el DCRN predomina la visión de la escritura como modo pura o casi puramente verbal, lo que relega otros modos también presentes en ella, desde la materialidad de la inscripción hasta lo visual de la letra (color, diseño, tipografía, imagen). El trabajo creciente sobre la multimodalidad desafía el énfasis en encuadres monomodales y, en particular, el énfasis en lo verbal como modo primario, y apunta al considerable trabajo comunicativo que la variedad de dimensiones modales ejercen sobre la comunicación (Kress, 2010).

Los NAP presentan algunas referencias a la multimodalidad de la escritura. Por ejemplo, reconocen el modo visual y la combinación de tecnologías en la escritura hipertextual: “las herramientas del procesador de texto se suman a las de otros programas de edición que ponen de manifiesto la complejidad propia de la escritura hipertextual: la posibilidad de insertar mediante vínculos otros textos, imágenes, audios, videos que amplían, profundizan y/o complementan la información del texto base” (NAP, 2012, p. 4). No obstante, lo verbal predomina: en la mayoría de las menciones, lo visual es como una forma de reescritura: sintetiza o complementa.

Por su parte, el DCRN concibe el lenguaje visual como un objeto de localización pasiva, negando la dimensión productiva de la multimodalidad. Por ejemplo, propone como saberes: “La *identificación* de los recursos expresivos utilizados en diferentes soportes (verbales, visuales, gráficos) [...]” (DCRN,

2017, p. 159) o “El *reconocimiento* de los recursos de la argumentación (verbales, lógicos, visuales) que aparecen en diferentes géneros de opinión [...]” (DCRN, 2017, p. 160).

En suma, como hemos señalado al inicio de este apartado, en los documentos curriculares analizados, se concibe la escritura como predominantemente verbal, sin atender a que los jóvenes realizan prácticas de literacidad que se plasman en blogs, grafitis, *fan fiction*, videos, *whatsapp* y cuadernos, y que incluyen activamente inscripciones, imágenes, sonidos y colores. Desde nuestro punto de vista, asumir la multimodalidad de la escritura en articulación con las prácticas de literacidad cotidianas permite acceder a una gama amplia de intereses y saberes de los estudiantes a partir de los cuales aportarles saberes nuevos. Por lo dicho, en nuestra propuesta de enseñanza procuramos dar un lugar central a la multimodalidad.

1.3. Entre procesos y productos

A fines de los años 70, surge en los países anglosajones un fuerte interés por conocer los procesos cognitivos implicados en la producción escrita. Los enfoques psicológicos asumidos en esos estudios buscan dar cuenta de distintos modelos de la composición escrita en función de las concepciones de los sujetos sobre la relación entre escritura y conocimiento (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992; Kellogg, 2008). Otros modelos prestan mayor atención a cómo incide en la escritura la situación o contexto en el que se halla inmerso el escritor (Hayes, 1996; Pittard y Martlew, 2000), pero en ambos casos la escritura se asume como un proceso. Derivaciones de los estudios seminales en aulas de clase llevaron –aunque con cierta cuota de aplicacionismo– a que los diseños curriculares postularan la enseñanza de la escritura como un proceso, a veces con foco en lo individual y otras veces con foco en lo social-contextual. De acuerdo con esto, en los NAP advertimos que la escritura es concebida de forma individual y también contextual ya que se prescribe “La participación en *situaciones* de escritura -*individuales* y *grupales*- de una amplia variedad de textos” (NAP, 2012, p. 6). Aquí, la escritura tiene carácter colaborativo y también, el objetivo de socializar versiones de textos escritos, dando y recibiendo revisiones de otros: “Compartir estas primeras versiones y tomar en cuenta las observaciones de los lectores (docentes, pares) para reelaborar el texto a fin de lograr la mejor versión final posible” (NAP, 2012, p. 7). Desde el momento en que proponen diferentes versiones revisadas, los NAP conciben explícitamente la escritura como un proceso recursivo con una fuerte carga de (auto)monitoreo: “revisando durante el proceso de escritura cuestiones tales como: mantenimiento del tema, [...] la puntuación y la ortografía” (NAP 2012, p. 7). Finalmente, para los NAP, la escritura tiene una función social, por lo cual se promueve su circulación: “compartir sus

producciones [...] y relacionarse con diversos circuitos de socialización, incluidos aquellos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (NAP, 2012, p. 2).

Por su parte, el DCRN desestima la complejidad procesual y recursiva de la escritura y el hecho de que la escritura circula socialmente. Prueba de lo primero es que se plantea recurrentemente el enunciado “planificación y escritura” como si se tratara de un solo momento indiferenciado y lineal. Prueba de lo segundo es que lo que se escribe debe destinarse a grupos escolares: el documento postula la “planificación y escritura de cuentos policiales, de enigma para ser leídos en el grupo escolar o en otros grupos escolares” (DCRN, 2017, p. 150), la “planificación y producción de cuentos para libros viajeros y recopilaciones del grupo escolar, para ser leídos a otros grupos” (p. 147) y la “planificación y escritura de crónicas de viajes o de aventuras para ser recopiladas como historia del grupo escolar y ser leídas a otros grupos” (p. 151). Además, al introducir con el mismo sintagma (“planificación y producción”) todos los géneros, deja de lado planificaciones, puestas en texto y revisiones específicas: esbozar un guion para escribir una historieta; leer fuentes para planificar un ensayo; seleccionar tipografías para diseñar una noticia, etc. Finalmente, la “producción y escritura” pretende la circulación de los textos sin implicar, previamente, el proceso de revisión por parte de pares y expertos. Así, la socialización de los textos no tiene un fin productivo: el “otro” no se involucra, sino que opera de público. En atención a lo analizado, nuestra propuesta de enseñanza concibe que la escritura es un proceso, que este proceso es dialógico y que lo escrito circula en diferentes contextos sociales.

2. La propuesta

2.1. Generalidades

En el campo de la sociolingüística, se observa un interés creciente en enfoques dinámicos del análisis de los textos. Theresa Lillis (2013) y Janet Maybin (2017) reseñan muy diversos trabajos que buscan capturar los cambios, direccionalidades y relaciones de los textos a través del espacio y el tiempo, en lugar de centrarse en propiedades fijas y estables. En efecto, los textos son propensos a ser transferidos, recortados, ampliados, vinculados por diferentes usuarios en diferentes contextos. En una de las expresiones que toma esta línea, Berkenkotter y Hanganu-Bresch (2011) plantean el concepto de *set de géneros* para señalar una agrupación de textos relacionados no por rasgos estructurales, sino mediante un propósito o función común. Tratando de aproximarnos a esta línea, nuestra propuesta de enseñanza incluye un *set* de textos que están emparentados por funciones sociales que reconocen la mayoría de los usuarios y no por características textuales sistematizadas por investigadores.

Los textos que componen nuestro *set* son, por un lado, ocho fotografías de fachadas de locales comerciales bariloenses que venden ropa para mujeres u hombres y que comprenden sus marcas (en sus dimensiones verbal y multimodal), sus vidrieras (lo que exhiben y sus decorados) y los interiores que se vislumbran a través de ellas. Por otro lado, ocho publicidades de marcas de ropa y cosméticos para mujeres u hombres. Finalmente, ocho contrapublicidades (Pacheco Rueda, 2010) elaboradas durante intervenciones callejeras por el grupo anticonsumo Proyecto Squatters [3]. Se trata de textos de tres géneros orientados a la adquisición de bienes.

Estos textos se caracterizan por combinar diferentes modos para conformar el mensaje global. Los dos más destacables son el verbal y el visual. A pesar de que el texto verbal parecería constituir el anclaje, los recursos visuales complementan y completan el significado haciendo que funcione como *relevo* (Barthes, 1995). El papel del lenguaje visual se manifiesta en diferentes tipos de imágenes (fotografías, filetes, dibujos), en los materiales y tecnologías implicados en la producción (metal, pintura, madera, talla, ploteo) y en las tipografías, como veremos. Además, las fachadas, las publicidades y las contrapublicidades indexan recursos que se adscriben dialógicamente a expresiones culturales preexistentes o contemporáneas (vanguardias artísticas, minimalismo, trap, cine masivo, arquitectura en madera) que no podrían manifestarse sino a través de la implicación de diferentes modalidades. Por último, los textos escogidos están escritos procesualmente en consonancia con sus respectivos modos de producción (desde el artesanal-colectivo de ciertas vidrieras hasta el industrial y en serie de las publicidades).

El propósito global de la propuesta consiste en trazar un recorrido que recupere la escritura comunitaria expresada en los carteles del corpus, se traslade al análisis publicitario en su dimensión macro, para retornar a las prácticas locales y situadas desde la perspectiva del productor mediante el abordaje de la contrapublicidad. A lo largo de la secuencia, los textos serán recontextualizados con el aporte de otros textos procedentes de las manifestaciones culturales arriba mencionadas, a fin de evidenciar más profundamente el foco en las dinámicas textuales.

2.1. Fachadas en Bariloche

La propuesta nace a partir de un conjunto de fotografías de fachadas de tiendas de ropa barilocheñas tomadas por el grupo. Al analizarlas, decidimos conformar un corpus centrándonos en las vidrieras que presentaran una construcción de género estereotipada y sexista. Las tiendas seleccionadas tienen los siguientes nombres: “Bendito Capricho” (ver Imagen 1), “Santo Pecado”, “Y ahora... ¿qué me pongo?”, “No te combina”, “¿Dónde estás Romeo?”, “Gataflora” (ver Imagen 2), en el caso de ropa para mujeres, y “Zeus”, en la tienda de ropa masculina.

Elaboramos una secuencia en la que cada vidriera se analiza en particular para ser posteriormente puesta en relación con las restantes. Al examinar cada caso, partimos del mensaje verbal: lo que connotan y denotan los oxímoron “santo pecado” y “bendito capricho”, por ejemplo, o el adverbio y la deixis en “¿Y ahora qué me pongo”? A continuación pasamos a tratar la materialidad de la escritura: los significados que indexan y qué recorte de consumidores suponen la tipografía, el color, el tamaño, el material del letrero y el marco. Finalmente, abordamos los restantes aspectos de las fachadas: la presencia de escenografías, la forma de exhibir prendas, los tipos de maniquíes, el mantenimiento general, para relacionarlos con las manifestaciones culturales a las que apela y el segmento de público al que apunta.



Imagen 1. La tipografía mayúscula de cuño monumental combinada con una variedad manuscrita, las letras doradas de metal sobre fondo verde vintage, las columnas y la exhibición de pocas prendas en juego con el minimalismo indexan a una consumidora antojadiza de ropa que se asume como tal y puede permitírselo.



Imagen 2. El insulto –que se aborda apelando al *Diccionario Integral del Español Argentino*, fragmentos seleccionados de artículos sobre la histeria y fotos de manifestaciones feministas– es mitigado mediante una tipografía mayúscula manuscrita en color rosa, la sustitución de la “o” por una flor y el fondo que simula césped, elementos hogareños y hasta infantiles.

Una vez que todas las vidrieras de ropa para mujeres se analizan en forma individual, se ponen en relación todos los estereotipos de mujer: antojadiza, indecisa, insatisfecha, impulsiva, consumista, pasiva, etc., para abordar a continuación el local de ropa masculina Zeus, el cual presenta tipografía mayúscula que simula ser tallada en piedra y gruesas columnas “dóricas” en mampostería. Se examinan representaciones artísticas y masivas de Zeus a lo largo de la historia y con esto se promueve el contraste de los mundos discursivos construidos por las fachadas barilochenses para mujeres y hombres, respectivamente.



Imagen 3. Parte superior de la fachada del local barilochense Zeus.

2.2. Publicidades en masa

Para nuestra propuesta, seleccionamos publicidades gráficas de grandes marcas de ropa y cosméticos destinadas, obvia y separadamente, al público femenino y al público masculino. El objetivo es que los estudiantes observen, en comparación con las fachadas barilochenses, ciertas regularidades (sexismo, figuras retóricas verbales y visuales, “citas” de manifestaciones culturales diversas) y discontinuidades (planificación mediante estudios de marketing, producción en serie, tecnicismos como “elastano”), en atención a la diferencia de escala entre los pequeños comercios locales y las empresas multinacionales. Conjeturamos que los estudiantes tienen más familiaridad con la publicidad audiovisual y buscamos que produzcan procesualmente textos gráfico-verbales, por lo que tomamos nuestro corpus de revistas y campañas gráficas. Pretendemos guiar una interpretación de los componentes visuales y verbales de cada texto para que los estudiantes reconstruyan el proceso de producción textual y los discursos sociales que alojan sus significados. En esta instancia de la propuesta, sobre la base de un análisis adaptado de Chouliaraki y Fairclough (1999) y una pauta, solicitamos a los estudiantes que escriban un análisis crítico de un texto publicitario dado.

2.3. Contrapublicidades y productores de textos multimodales

La contrapublicidad es una manifestación de diversos colectivos en contra de los propósitos perseguidos por la publicidad de las grandes cadenas multinacionales (Pacheco Rueda, 2010). Para desarrollar la propuesta de escritura de contrapublicidades y abordar la perspectiva de los productores, orientamos la observación de las particularidades de la contrapublicidad mediante un video que muestra fugazmente el *modus operandi* de *Proyecto Squatters* [4]. Asimismo, mencionamos las técnicas empleadas en la contrapublicidad, atendiendo a la modalidad que afectan, ya sea textual, como modificar, eliminar, agregar texto, o visual, como pintar, dibujar, agregar, tapar o montar imágenes. Enfatizamos en que algunas de estas técnicas son propias de movimientos artísticos previos, como el collage o fotomontaje en artistas canónicos dadaístas como Hannah Höch o Raoul Hausmann. De este modo, hacemos notar que la intervención contrapublicitaria no sólo requiere el análisis del mensaje de la publicidad original para construir un contramensaje coherente, sino también un trabajo de elección de materiales y técnicas para escribir.

A partir de que proveer a los y las estudiantes un conjunto de publicidades impresas en formato A1 y A2, la propuesta de escritura consiste en que, en grupos de a tres o cuatro, realicen intervenciones contrapublicitarias recuperando las nociones trabajadas. Para ello será necesario que exista una fase de planificación en que seleccionen la publicidad, analicen el mensaje global, programen el contramensaje y evalúen las técnicas y los materiales a emplear.

Como instancia de socialización de las producciones, se propone una exposición en el aula de los carteles intervenidos y una posterior colocación en algún espacio público del colegio. Esta exhibición implica una segunda propuesta de escritura: la curaduría.

3. Resultados esperados

Esperamos que las fachadas, publicidades y contrapublicidades seleccionadas, así como las actividades de lectura y escritura propuestas, constituyan un punto de partida que valore las perspectivas de los estudiantes sobre la literacidad y que al mismo tiempo los involucren en la construcción de nuevas perspectivas críticas, no solo sobre los lenguajes, sino también sobre sus usos, en particular, los sexistas. Tenemos también la expectativa de que la propuesta aporte a la observación de diferentes planos de relación entre los textos y los contextos –los textos comerciales de la ciudad, los masivos y los textos de resistencia– y que promueva la producción procesual y colectiva de textos multimodales

genuinamente significativos para los y las estudiantes de secundaria. Evaluaremos la pertinencia de la propuesta en relación con el grado de cumplimiento de estas expectativas.

Notas

[1] Según el anuario estadístico educativo de la DiNIE, en 2019 la tasa de deserción del nivel secundario de Río Negro fue de 21,5%.

[2] El Diseño Curricular de Río Negro del nivel secundario organizó el área de Lengua y Literatura en dos asignaturas: Lengua y Literatura y Taller de Comunicación. A medida que se avanza en la escuela secundaria, se incrementan las horas de Taller de Comunicación y se reducen las de la otra asignatura, al punto de que, en quinto año, no se dicta Lengua y Literatura.

[3] Disponible en <http://proyectosquatters.blogspot.com/>

[4] Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rGhNvImULmA>

Bibliografía

- Barthes, Roland (1995): "Retórica de la imagen". *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, Paidós, pp. 29-34.
- De Beaugrande, Robert (1982): "Psychology and composition: past, present, and future". M. Nystrand (Ed.). *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. New York, Academic Press, pp. 211-267.
- Bereiter, Marlene y Scardamalia, Carl (1987): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*. Nro. 58, pp. 43-64.
- Candlin, Christopher y Hyland, Ken (Eds.) (1999). *Writing: text, processes and practices*. New York, Longman.
- Cuesta, Carolina (2013): "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Literatura: teoría, historia, crítica*, Año 15, Nro. 2, julio, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 97-119. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>
- Fernández, Andrea (2011): "Lengua, Literatura, enseñanza y propuestas editoriales para la escuela secundaria: obstáculos e interrogantes". Analía Gerbaudo (Dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario, Homo Sapiens.
- Hayes, John y Flower, Linda (1980): "Identifying the organization of writing processes". L. Gregg y E. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- Hayes, John (1996): "A new framework for understating cognition and affect in writing". M. Levy y S. Ransdell. *The science of writing*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-27.
- Pittard, Vaness y Martlew, Margaret (2000): "Socially-situated cognition and metalinguistic activity". A. Camps y M. Millán (Eds.). *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 79-102). Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Lillis, Theresa (2013): *Sociolinguistics of writing*. Edimburg, Edinburgh University Press.
- Maybin, Janeth (2017): "Textual trajectories: Theoretical roots and institutional consequences". *Text & Talk*, Año 37, Nro. 4, mayo, Alemania, Mouton de Gruyter, pp. 415-435.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London/New York, Taylor & Francis.
- Chouliaraki, Lilie y Fairclough, Norman (1999): *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburg, Edinburgh University Press.
- Berkenkotter, Carol y Hanganu-Bresch, Cristina (2011): "Occult Genres and the Certification of Madness in a 19th-Century Lunatic Asylum". *Written Communication*, Año 28, Nro. 2, abril, EEUU, SAGE Publications pp. 220-250. Disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088311401557>
- Pacheco Rueda, Marta (2010): "El discurso disidente de la contrapublicidad verde". *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, Año 3, Nro. 1, Madrid, Ediciones Complutense, pp. 55-82. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/view/PEPU0909120055A>

Documentos consultados

Consejo Federal de Educación (2012): *Núcleo de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria*. Lengua y Literatura.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos del Gobierno de Río Negro (2017): *Diseño Curricular Versión 1.0*. Lengua y Literatura.