

## DISCURSO EXPOSITIVO EN TEXTOS ESCOLARES INFANTILES

Lucía Fraca de Barrera  
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”  
Instituto Pedagógico de Caracas  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

### **Introducción:**

Dentro de las distintas dimensiones del abordaje discursivo, algunos analistas han determinado cinco tipos de organización de la materia lingüística, a saber: narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación. (Charaudeau 1993, Ciaspucio 1993, Sánchez 1992, entre otros). De éstos, si bien la narración es considerada como “una materia discursiva primaria” (Barrera 1995-7) a la que se ha dedicado buena parte de la investigación textual, es poco lo que se ha otorgado al resto.

En cuanto al orden expositivo, tipo discursivo que nos ocupa, lo que se ha hecho ha estado dirigido hacia la búsqueda de los mecanismos de comprensión, más que hacia los procesos para su producción. En relación con la primera, Sánchez M. (1996:68) ha señalado que “la construcción del significado depende estrechamente de las palabras escritas y de la capacidad del lector para identificar las relaciones establecidas en el texto”. En cuanto al segundo, cabría precisar además, que el escritor deberá dejar claramente determinadas las relaciones de las ideas presentes en el texto para facilitar la construcción del significado por parte del lector.

Es necesario añadir que el orden expositivo constituye el tipo de materia discursiva empleado en el medio académico y escolar y constituye por excelencia el tipo de discurso pedagógico, definido por Martínez (1994:73) como “una manera de representar el conocimiento en forma selectiva y gradual, dependiendo de las intenciones del locutor y del conocimiento y necesidades del interlocutor”. Sin embargo, este tipo de discurso, manejado en el medio escolar, no es conocido ni producido de modo sistemático por los niños antes de ingresar a la escuela. De tal manera que, al llegar a ella, el niño se involucra en un proceso de comprensión y producción discursiva sin estar preparado para ello. Es, entonces, en el medio escolar donde el niño deberá desarrollar las competencias necesarias para producir coherente y adecuadamente este tipo de discurso. Al respecto, autores como Martínez (1994), Vigotsky (1978), Sánchez (1993), Sánchez (1992) y Fraca (1998), entre otros, han señalado la necesidad de que el conocimiento, uso y organización de este tipo de discurso se hagan explícitos mediante prácticas pedagógicas formales. De este modo, tanto docentes como estudiantes conocerán e interiorizarán la estructura informativa que subyace a ellos.

De lo dicho anteriormente se desprenden dos requerimientos: por un lado, contribuir a la investigación discursiva de este tipo de orden, y por el otro, dirigir, elaborar y aplicar

estrategias pedagógicas dirigidas al desarrollo de competencias discursivas relativas a la exposición.

El trabajo que se ofrece intenta responder a ambos planteamientos. En primer término se presentará un estudio comparativo de dos muestras expositivas infantiles, tomadas de niños de segundo grado de la Escuela Básica venezolana. Luego, se mostrará cómo una propuesta integradora para el desarrollo de las competencias de la lengua escrita en el medio escolar (Fracá 1994-7) puede favorecer el conocimiento e internalización de este tipo de orden discursivo.

Para el logro del primer objetivo, se analizarán los textos infantiles a partir de las dimensiones lineal y global. Dentro de la primera se considerarán los patrones de progresión temática y las relaciones de cohesión. En el abordaje global, se han considerado la superestructura, la macroestructura y la intencionalidad textual, a partir de las claves lingüísticas referidas a la interacción escritor/lector. Para el segundo objetivo, en el desarrollo de la ponencia se dará información relativa a la instrucción didáctica de carácter textual.

### **El orden expositivo: producción y comprensión.**

Como todos sabemos, el orden expositivo tiene como propósito fundamental el informar y presenta entre sus características más resaltantes las de:

1.- Ser autosuficiente, pues la información debe contextualizarse a sí misma dentro de la organización textual.

2.- Poseer un plan de elaboración textual que vendría a ser la representación mental del conjunto de estrategias destinadas a ejecutar las operaciones necesarias para textualizar el significado que se desea comunicar.

3.- Contener una selección de ideas que conforman parte de las relaciones de significados de lo que se desea informar, así como la consideración de organización superestructural y macroestructural encargadas de darle coherencia global al texto.

4.- Contener progresión temática la cual sería como una especie de orden semántico textual interno que establece las relaciones entre la información nueva (rema) y la conocida (tema).

5. Presentar relaciones de cohesión que le permitan proporcionar el tejido del texto y que se realiza mediante enlaces lexicales y gramaticales.

Por último se define el texto expositivo, siguiendo a Alvarez, (1994: 9) como un tipo de discurso cuyo objetivo es el de ofrecer un tema cualquiera al receptor de una manera clara y ordenada... Requiere de un conocimiento global de la cuestión que se pretende explicar, y exige un desarrollo progresivo y articulado de las ideas que contribuyen a su manifestación.

De lo anterior se desprende que, para la elaboración discursiva expositiva, se hace necesaria la consideración previa de un “constructo lingüístico” (conocimiento global, desarrollo progresivo y articulación de ideas). Este permitiría tanto al escritor como al lector, seleccionar las diversas estrategias para textualizar el significado, y para comprenderlo.

### **La muestra.**

Los textos seleccionados provienen de niños de segundo grado de la Escuela Básica (Caracas, Venezuela). Estos han sido tomados de dos grupos diferentes que denominaremos grupo A y grupo B. El grupo A, estuvo conformado por niños que seguían un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna de manera tradicional: es decir, que no habían recibido ningún tipo de práctica pedagógica de carácter textual ni el abordaje pedagógico seguía ningún modelo didáctico de avanzada. El grupo B se encuentra inmerso dentro de un proyecto pedagógico denominado “Propuesta integradora para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita”, que hemos venido desarrollando desde 1993 en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (CILLAB), conjuntamente con los colegios “Hebraica”, “Moral y Luces” y “Cristóbal Sinai” de Caracas.

Ambos grupos pertenecen a familias de clase media y clase alta.

Los textos de los niños que conforman la muestra fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes parámetros:

1. que respondieran al propósito: informar sobre un animal y describirlo;
2. que se correspondieran con el orden seleccionado: texto informativo-descriptivo;
3. que evidenciaran un conocimiento del tópico por parte del escritor: haber investigado sobre el animal o que sea el animal favorito;
4. que estuvieran compuestos por lo menos por más de un párrafo.

Luego de la aplicación de estos criterios, la muestra definitiva quedó integrada por 30 textos, quince del grupo A y quince del B. En el cuadro 1 aparece la lista de los textos que fueron analizados.

La situación de producción textual se realizó durante el horario regular de clase. La escritura de los textos fue incentivada de la siguiente manera:

**Grupo A:** Al grupo A se le interrogó acerca de su animal favorito y qué sabían de él. Luego se le pidió la elaboración de un texto en el que se proporcionara información sobre el animal.

**Grupo B:** Como ya se señaló, este grupo se encuentra inmerso en un proyecto de desarrollo de competencias textuales. El texto que debían escribir conformaría luego un libro sobre animales titulado “**Atlas de los animales de Venezuela**”. Para ello, los niños realizaron las siguientes actividades:

1. determinación de la intención y del propósito del texto que debían escribir;
2. escogencia del tópico y del animal sobre el cual iban a informar;
3. investigación sobre el tema: animal que cada niño había seleccionado voluntariamente;

4. lectura y análisis en el aula de textos informativos relativos al tópico. Esto se hizo con la finalidad de que los estudiantes se pusieran en contacto con textos de igual orden y de que estudiaran su organización y estructura, así como los enlaces y el léxico;

5. elaboración y composición de los textos a partir de las etapas de escritura señaladas por Flower y Hayes (1981), en las que se consideran la planificación textual, la transcripción o escritura y la revisión o reescritura;

6. escritura del texto final y con el dibujo correspondiente tal y como ellos querían que apareciera en el libro.

### **Análisis e interpretación de los datos:**

A continuación se describirá cada uno de ellos:

#### 1. Aspectos físico-formales:

En cuanto a la longitud textual, la diferencia es notoria, pues de los quince textos del grupo A trece están estructurados en un solo párrafo, aun cuando los aspectos considerados para su elaboración (definición del animal, descripción, alimentación, reproducción entre otros) hayan sido los mismos para ambos grupos.. Pareciera que, para la mayoría de los niños de este grupo, la noción de texto es igual a la de párrafo. Sin embargo, la situación cambia radicalmente para los textos de grupo B. En ellos el promedio de longitud de párrafos fue de 6, y se evidencia la presentación en párrafos separados de cada uno de los aspectos considerados como ideas principales. Esto pareciera evidenciar en ellos la existencia de un plan textual previo a la escritura, dado por supuesto mediante estrategias instruccionales de carácter textual.

#### 2. Relaciones interpersonales:

Como ya fue señalado, las relaciones entre el escritor y el lector se establecen de manera implícita o explícita. Ambos saben que la transmisión de información constituye el propósito fundamental en este tipo de orden discursivo. Sin embargo, en algunos textos, tal intención se hace explícita mediante indicios interpersonales que traspasan el contenido del texto. A continuación veremos cómo ambos grupos evidencian este tipo de relaciones.

Grupo A, texto A 6:

“Varias marcas de perros como estas dos que voy a describir”

El ejemplo muestra la intención de escribir sobre algo y le anuncia al lector su finalidad. De los 15 textos del grupo A, este fue el único que presentó explícitamente el propósito de informar.

Para el caso del grupo B, los niños sabían de antemano quiénes serían sus lectores. Además, en su práctica cotidiana de elaboración textual están habituados a determinar, antes de planificar sus textos, para qué lo van a escribir y a quién se van a dirigir. Esto trajo como consecuencia que los niños colocaran tanto en la introducción como en el cierre indicios lingüísticos dirigidos al lector. Estos elementos fueron del tipo “te hablaré de”, “te escribo sobre”. Asimismo, emplearon formas verbales del tipo “agarras”, “tomas”, “abres”, entre otras. Estas formas podrían de algún modo tratarse como un “tú” que a su vez involucra al yo-emisor. Dentro de la bibliografía consultada, no se halló información sobre esto, excepto en Véliz et al. (1997), referida a formas discursivas que revelan el

modo como el emisor se relaciona con el receptor, pero en textos narrativos. Sin embargo, las muestras analizadas presentaron marcas correspondientes al **yo**, nosotros que enunciamos, hacia un **tú**, ustedes, receptores, y a un **él**, objeto de la enunciación. Ello evidencia que el niño cuando produce textos informativo-descriptivos, establece intuitivamente relaciones entre su yo escritor/enunciador y un tú, receptor del significado.

Veamos algunos ejemplos. En la introducción aparecen frases como:

Texto B 2: “Les voy a escribir sobre la danta, les voy a decir...”

Texto B 3: “Hola, les voy a hablar sobre el Puerco Espín”

En los textos, se encuentran cierres en los últimos párrafos, como los siguientes:

Texto B 4: “Yo quiero que no lo maten”

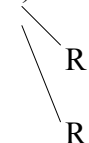
“Yo estoy haciendo un libro”

Texto B 7: “Por eso yo les recomiendo”.

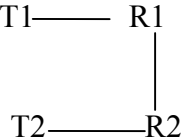
### 3. Coherencia local:

3.1. La progresión temática: En ella se presentaron los siguientes patrones:

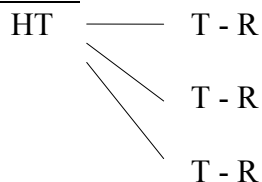
■ Constante: repetición del mismo tema con varios remas (T R) –



■ Lineal: encadenamiento tema-remas, conversión del rema o parte de éste en tema... T1 — R1



■ Hipertema: subdivisión de un tema -general- en varios subtemas.



**Cuadro 1**  
**Patrones de progresión temática (PPT)**

| <b>GRUPO A</b> |                                          | <b>GRUPO B</b> |                                                                    |
|----------------|------------------------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>Texto</b>   | <b>Patrones de PPT</b>                   | <b>Texto</b>   | <b>Patrones de PPT</b>                                             |
| A 1            | Constante                                | B1             | Constante, lineal                                                  |
| A 2            | Constante y lineal                       | B2             | Constante y lineal                                                 |
| A 3            | Lineal                                   | B3             | Introd. de tópico, constante                                       |
| A 4            | Lineal y constante                       | B4             | Constante, lineal.                                                 |
| A 5            | Un hipertema con subtemas<br>Constantes  | B5             | Introd. del tópico, lineal, constante.                             |
| A 6            | Constante                                | B6             | Introd. del tópico, lineal, constante.<br>Tematización del emisor. |
| A 7            | Constante                                | B7             | Introd. del tópico, lineal, constante.                             |
| A 8            | Constante                                | B8             | Lineal, constante, tematización de<br>causa/efecto.                |
| A 9            | Constante                                | B9             | Introd. del tópico, lineal, constante,<br>tematización del emisor. |
| A 10           | Constante                                | B10            | Introd. del tópico, lineal, constante,<br>cambio de tópico.        |
| A 11           | Constante                                | B11            | Introd. del tópico, lineal, constante,<br>tematización del emisor. |
| A 12           | Constante                                | B12            | Introd. del tópico, constante, hipertema<br>con dos subtemas.      |
| A 13           | Constante                                | B13            | Introd. del tópico, constante, lineal                              |
| A 14           | Hipertema con dos subtemas<br>constantes | B14            | Introd. del tópico, lineal, constante.                             |
| A 15           | Constante                                | B15            | Introd. del tópico, lineal, tematización<br>del emisor.            |

Como puede notarse, el patrón más empleado dentro del grupo A fue el constante, con dos textos compuestos por un hipertema cada uno y dos subtemas también constantes. Para los textos del grupo B, la situación cambió un poco, pues los textos presentan patrones de progresión mucho más extensos y más complejos. Asimismo, se introducen tematizaciones discursivas de causa-efecto y de tematización del emisor que no se evidenciaron en los textos del otro grupo.

Ambos grupos emplearon con mayor frecuencia los patrones temáticos lineal y constante. En relación con esto, Combettes y Tomassone (1988, citados por Villegas 1996:52) señalan que este tipo de progresión es propia de las descripciones y de los textos informativos. También son frecuentes en textos infantiles y en narraciones que giran en torno a un personaje central. Sin embargo, los niños del grupo B manifestaron un conocimiento mucho más explícito sobre la relación entre el empleo de los distintos

patrones temáticos y la organización superestructural, pues colocaron un párrafo introductorio que anuncia el tópico, seguido de proposiciones de contenido informativo en las que predominaban los patrones constantes y lineales con la incorporación de algunos hipertemas. Éstos eran, luego, sucedidos por patrones de cambio de tópico por recomendación, relaciones de causa/efecto y tematización discursiva de cierre. Esto de algún modo podría establecer relaciones entre el nivel global y el local, pues los patrones temáticos reflejarían la organización superestructural del discurso expositivo, específicamente para los textos analizados.

### 3.2. Enlaces cohesivos

#### 3.2.1. Enlaces Lexicales:

Siguiendo a Halliday y Hasan (1976) y a Martínez (1994), en este apartado se describirán los elementos formales lexicales presentes en los textos infantiles.

La reiteración: indica que de algún modo se presenta la repetición de una idea o concepto. Sin embargo, hay diversas maneras de hacerlo. Entre ellas se encuentran la repetición propiamente dicha, la sinonimia, la superordenación y la generalización.

De acuerdo con los textos analizados, tales enlaces se presentaron en ambos grupos. Sin embargo, en los textos del grupo A estos elementos fueron bastante escasos y en la mayoría de los textos sólo se presentaba uno de estos recursos cohesivos. Por ejemplo, si en un texto se encontraba una generalización como “El perro es un animal carnívoro”, ya no se presentaba otro tipo de reiteración. En cambio, en los textos del grupo B hubo mayor riqueza de elementos de este tipo, así como una frecuencia mayor en su uso. Además, las mismas reiteraciones de generalización, por ejemplo, podían considerarse como más elaboradas, Así, tenemos reiteraciones por generalización del tipo “**El cóndor** es propio de los picos andinos... Esta **ave** se alimenta de carroña”.

3.2.2. Enlaces gramaticales: entre los enlaces cohesivos de esta naturaleza que se encuentran en español están: la referencia, la sustitución y la elipsis. En relación con su uso cabe señalar que en los textos del grupo A, éstos casi no se presentaron, pues en las producciones escritas de estos niños hubo poco empleo de anaforizaciones y de elipsis. En la mayoría de los textos se presentaron referencias personales anafóricas como “**Los caballos los** podemos encontrar...”. Para los del grupo B, los enlaces cohesivos de carácter gramatical fueron más numerosos y mucho más complejos. Esto se evidencia en ejemplos como “Es importante porque yo quiero que no **lo** maten, y yo estoy haciendo mi libro con el **venado matacán** y así aprendí sobre **él**”. De igual modo ocurre para el caso de las elisiones. En los textos del grupo A, las elisiones estuvieron referidas sólo a los núcleos de sintagmas nominales sujetos, como por ejemplo en “No solo comen perrarina, sino también algunos comen carne de animales”. Las elisiones en los textos del grupo B fueron más complejas y se referían a otros sintagmas nominales.

En resumen, podemos señalar que, en cuanto al uso de elementos cohesivos de carácter gramatical, los textos del grupo A muestran poca frecuencia de ellos y en la mayoría de los casos sólo se presenta un tipo por texto. Por el contrario, en los textos del grupo B se evidencia un mayor trabajo de elaboración cohesiva. Ésta se puede sustentar sobre la base de la mayor frecuencia en el uso de esas distintas formas dentro de los textos y en el mayor empleo de ellas por los niños. Nótese en el siguiente ejemplo: “Hay varios tipos de alcatraces, vuelan en manadas, viven en las costas en un conjunto de islas”.

## 3.3. Otros elementos cohesivos:

Entre otros elementos de cohesión que se han considerado para el análisis se encuentran las conjunciones y frases de enlace.

**CUADRO 2**  
**Conjunciones y otros elementos de enlace**

| Conjunciones | GRUPO A | GRUPO B |
|--------------|---------|---------|
| y            | 28      | 85      |
| o            |         | 3       |
| pero         | 3       | 4       |
| sino         | 4       |         |

| Otros elementos de enlace | GRUPO A | GRUPO B |
|---------------------------|---------|---------|
| También                   | 2       | 3       |
| Así que                   | 1       | 1       |
| No sólo                   | 1       |         |
| Cuando más                |         | 1       |
| Por eso                   |         | 5       |
| más o menos               |         | 1       |
| e inclusive               |         | 1       |
| De todo esto              |         | 1       |
| Ya que                    |         | 1       |
| Desde... hasta            |         | 2       |
| A menudo                  |         | 1       |
| Al igual que              |         | 1       |
| Es decir                  |         | 1       |
| Alrededor de              |         | 1       |
| Por lo que                |         | 1       |
| más que                   |         | 2       |



Como se desprende del cuadro (2), ambos grupos emplearon las mismas conjunciones. “Y” resultó ser la conjunción más empleada; sin embargo, la frecuencia de aparición fue mucho mayor en el grupo B (lo que puede ser explicado por la mayor longitud de los textos).

En relación con otros elementos cohesivos, el cuadro evidencia una mayor riqueza en los textos del grupo B. Frases como “De todo esto”; “por eso”; “Alrededor de”; “cuando más”, propias del texto expositivo y más cercanas al uso adulto, aparecieron en ese grupo.

#### La macroestructura

En lo concerniente a la macroestructura, cabe señalar que ésta se presentó casi fija dentro de cada grupo. La razón de ello puede deberse al tipo de orientación dada para la elaboración del texto.

Para el grupo A, la macroestructura en la mayoría de los textos estuvo integrada por:

Descripción del animal, sin ninguna alusión al lector acerca del propósito del texto.

Referencia personal: Si tiene o no el animal.

Reproducción.

Alimentación.

Hábitat.

Estos elementos macroestructurales no aparecieron todos en un mismo texto, sino que cada uno contemplaba solamente uno o dos de ellos. Ninguno presenta cierre, ni introduce elementos interpersonales que aludan a la audiencia. No parecen manifestar conciencia del lector.

Para el grupo B, la macroestructura contemplaba los siguientes contenidos:

Introducción: en donde se señalaba al lector lo que venía luego, es decir el propósito y contenido del texto.

Descripción del animal.

Hábitat.

Alimentación

Reproducción.

Recomendación

Cierre que funciona como conclusión.

Como se muestra, los textos del grupo B presentan una macroestructura mucho más compleja, pues la información se halla estructurada semánticamente en los elementos que consideraron como contenidos del texto. En este sentido, todos los textos emplearon las macroproposiciones que se muestran en el cuadro anterior.

#### La organización textual o superestructura:

Estudios realizados en torno a la organización textual (Sánchez 1993; Wright y Rosenberg 1993; Scardamalia y Bereiter 1986) han señalado que, si se asume que la memoria se encuentra conectada en una serie de redes, la información que el niño presenta

en sus textos también debe plasmar esa organización. Asimismo, estudios realizados en torno al proceso de desarrollo de la escritura de textos informativos han evidenciado que en el uso de las capacidades escriturales influyen dos factores: por un lado, la frecuencia en el manejo de este tipo de texto, y el tipo de instrucción escolar, por el otro.

Para el caso específico de los textos del grupo B, la organización textual estuvo muy vinculada a la praxis pedagógica y a la intencionalidad del escritor. En consecuencia, los niños de este grupo, antes de escribir, pasaban por un período de investigación documental sobre el animal seleccionado y debían determinar, antes de redactar el texto, los elementos para proporcionar información. Creemos que la intención del emisor y el conocimiento previo predeterminan de alguna manera la organización del texto que ha de producirse. De este modo, habría una interrelación entre conocimiento previo, intención comunicativa y plan textual. En tal sentido, en estos textos se evidencia un plan textual expositivo: Introducción, Desarrollo y Cierre (como hemos mostrado).

Por el contrario, para el caso de los textos del grupo A, la organización textual no se evidencia de manera explícita, sino que los textos presentan características de los animales tal y como iba surgiendo la información a medida que se iba escribiendo. El proceso de producción de estos textos no partió de un plan textual *a priori*, sino que fueron producidos de “primera mano”. En ellos es difícil determinar el plan discursivo expositivo, pues no parecen partir de una planificación textual o constructo previo.

### **Conclusiones:**

1. La investigación en el desarrollo de competencias para la lengua escrita se ha centrado casi exclusivamente en el orden narrativo, por lo que se hace necesaria la implementación de estudios relativos a los tipos de textos que tienen su base en otros órdenes del discurso, entre ellos el expositivo y el argumentativo, por ejemplo. Tal requerimiento parte del hecho de que estos textos son los más empleados en el ámbito escolar y los menos incorporados en planes y programas de didáctica textual.
2. El abordaje investigativo del discurso escolar infantil debe tener en cuenta las prácticas educativas y las estrategias instruccionales empleadas para su comprensión y producción.
3. Aun cuando los textos de ambas muestras presentaron elementos discursivos comunes, el estudio determinó que los niños que se encontraban inmersos en una pedagogía textualista evidenciaron en sus textos una clara conciencia de la relación escritor/lector, un propósito definido de escritura, un plan textual elaborado antes de la composición discursiva y la manifestación de un contenido macroestructuralmente vinculado.
4. Por ello recomendamos en el aula la aplicación de planes y programas destinados al desarrollo de competencias discursivas, no sólo para los textos informativos aquí descritos, sino también para otros órdenes discursivos, tales como la argumentación y la instrucción. Este estudio comparativo que hemos ofrecido da evidencia de ello.

## Referencias

- CIAPUSCIO, G. 1994. *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- CHARAUDEAU, P. 1993. *Grammaire*. París: Hachette.
- FLOWER, L. Y J. HAYES. 1981. A cognitive process theory of writing. *College composition and education*. 31: 132-149.
- FRACA DE B., L. 1998. *Aproximación al Análisis de Textos Expositivos Escolares*. II Coloquio Nacional de Análisis del Discurso. Mérida, 24 al 27 de junio. Universidad de Los Andes.
- HALLIDAY, M.A.K. Y R. HASAN 1976. *Cohesión in English*. Londres: Logman.
- MARTÍNEZ, M.C. 1994. *Instrumentos de Análisis del Discurso Escrito*. Cali: Universidad del Valle.
- SÁNCHEZ, I. 1992. *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de Ascenso para Titular. Caracas: Instituto Pedagógico.
- SANCHEZ, M. E. 1996. El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona. 8: 67-76.
- SCARDAMALIA, M. Y C. BEREITER. 1986. Research on written composition. En M.C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*, Nueva York.
- VILLEGAS, C. 1996. *Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo*. Tesis de Maestría. Caracas: Instituto Pedagógico. (Inédita).
- VIGOTSKY, L. 1978. *Mind in society*. Londres: Harvard University Press.
- WRIGHT, R. E. Y SH. ROSENBERG. 1993. Knowledge of text coherence and expository writing: a developmental study. *Journal of Educational Psychology* (85) 1: 152-158.