

LA PLANIFICACIÓN EN EL ACTO DE COMPONER POR ESCRITO EN LENGUA EXTRANJERA

JUANA MARINKOVICH y PILAR MORÁN

Universidad Católica de Valparaíso

Durante los últimos años se han realizado numerosos estudios respecto a los procesos de componer por escrito en lengua materna. Los hallazgos e implicaciones de dichos trabajos han servido de base a estudios similares en lengua extranjera, los que contienen propuestas de enfoques pedagógicos. El presente trabajo constituye una etapa más en la búsqueda de antecedentes para comprender el proceso de componer por escrito, específicamente en inglés como lengua extranjera. Este estudio se centra en el subproceso denominado 'planificación' y en su concreción en un grupo de estudiantes que ha estado sometido a instrucción formal en expresión escrita en dicha lengua.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se ha realizado una gran cantidad de estudios respecto a los procesos de componer por escrito en lengua materna. Los hallazgos e implicaciones de dichos trabajos han servido de base a estudios similares en lengua extranjera, los que contienen propuestas de enfoques pedagógicos (Zamel 1983). Las investigaciones en esta área se han centrado en las similitudes existentes entre escritores de L₁ y L₂, sin prestar debida atención a las correspondientes diferencias. De estas indagaciones ha surgido una serie de categorías y de términos relacionados, tales como 'inexpertos', 'terminales' y 'expertos', aplicados a escritores de una lengua extranjera.

En un intento por aportar a la problemática en cuestión, Morán y Marinkovich (1989) examinaron las estrategias de revisión que utilizan en sus escritos estudiantes inexpertos, terminales y expertos, tanto en español como en inglés, y concluyeron que, en general, la diferencia de código no es significativa a nivel de cambios de superficie. Sólo en el caso de los terminales en lengua materna se hace evidente la superioridad de éstos sobre los de lengua extranjera para realizar cambios en el formato textual.

El presente trabajo constituye una etapa más en la búsqueda de antecedentes para comprender el proceso de componer por escrito, específicamente en inglés como lengua extranjera. Interesa en este trabajo centrar el estudio en el subproceso denominado 'planificación' y en su concreción en un grupo de estudiantes que ha estado sometido a instrucción formal en expresión en dicha lengua.

Marco de referencia

En términos generales, la 'planificación' se entiende como la "predeterminación de un curso de acción dirigido hacia la consecución de una determinada meta" (Hayes-

Roth y Hayes-Roth 1979). Este subproceso se encuentra claramente incorporado al modelo de la 'teoría de los procesos cognitivos' de Flower y Hayes (1980), que plantea:

- 1) un conjunto de condiciones externas a la tarea que forma parte del problema retórico (la exigencia de la tarea, la audiencia y las metas del escritor) y/o del texto reproducido;
- 2) la incidencia de la memoria de largo plazo en el conocimiento del tópico, en la percepción de ciertos rasgos propios a una audiencia determinada y en la generación de planes;
- 3) el hecho de que el proceso de producción escrita esté constituido por un conjunto de subprocesos, a saber, planificación, transcripción y/o producción y repaso (que implica evaluación y revisión). Estos subprocesos se encuentran sometidos a 'monitoreo', el que determina el tiempo que emplea el escritor en cada etapa.

Sobre la base de estas especificaciones, se puede sostener que el componer por escrito es un proceso de "construcción de una estructura (el texto) a partir de materiales (convenciones), de acuerdo a un plan constantemente cambiante (especificación de intenciones)" (Smith 1982:118).

Ahora bien, la 'planificación' se realiza en varios niveles, de los cuales la planificación lingüística a nivel de oración es un componente importante del proceso de expresión escrita, aunque el escritor sea experimentado. Efectivamente, los escritores ocupan además tiempo en atención a la creación y estructuración de sus planes retóricos, ya que éstos no sólo consideran la audiencia y la tarea sino también sus propias metas personales. Es así como una condición importante para llegar a ser un escritor experimentado consiste en saber cómo interrelacionar una planificación a nivel de oración con una planificación retórica, la cual se ocupa de buscar el método para transformar intenciones y conocimientos en expresión escrita.

La creación de una representación generalmente abstracta requiere de varios subprocesos y estrategias. El modelo de Flower y Hayes distingue tres de estos subprocesos: 'generación', 'fijación de metas' y 'organización', los que se describen a continuación.

En relación con el subproceso de generación de ideas, se sostiene que las personas tienen pocas dificultades para generarlas en la conversación debido a que existen muchas claves externas para recuperar información. Al escribir, por el contrario, estas claves están ausentes la mayoría de las veces.

El segundo subproceso de la planificación es la fijación de metas. Éste, aunque poco estudiado, es muy importante para la planificación del texto. Las metas que los escritores se plantean son de procedimiento y substanciales y, usualmente, se dan en forma simultánea. El aspecto más importante en relación con la fijación de metas es que éstas son creadas por el escritor. A pesar de que algunos planes y metas bien internalizados pueden recuperarse intactos de la memoria de largo plazo, la mayoría de las metas se generan, se desarrollan y se revisan mediante el proceso mismo de generar y organizar nuevas ideas, lo cual ocurre durante todo el acto de componer. De la misma forma en que las metas guían al escritor para que éste genere ideas, estas últimas conducen a metas más complejas que tienen la capacidad de integrar el contenido y el propósito.

Los estudios de Flower y Hayes acerca de la fijación de metas sugieren que tanto este proceso como el problema retórico son importantes para 'ser creativo', lo que a su

vez es un factor decisivo para establecer una diferencia entre malos y buenos escritores. Los mismos autores plantean que el establecimiento de metas está presente durante todo el proceso de componer por escrito.

La organización es el tercer aspecto del proceso de planificación. Cuando la estructura de las ideas existentes en la memoria del escritor no se adapta a la tarea retórica, este subproceso colabora con el escritor en dar una estructura significativa a las ideas. El subproceso de organizar parece jugar un rol importante en el pensamiento creativo y en el descubrimiento o definición del problema retórico debido a que dicho mecanismo es capaz de agrupar y generar nuevos conceptos por sí solo. Más específicamente, el subproceso de organizar permite al sujeto la identificación de categorías de ideas, la búsqueda de ideas superordinadas que proyecten el tópico sobre el cual se desea escribir y la identificación de ideas subordinadas que desarrollen el tema en cuestión. En otro nivel, el subproceso de la organización también posibilita tomar decisiones más estrictamente textuales acerca de la presentación y la ordenación del texto, es decir, los escritores identifican textos primarios y secundarios, ideas importantes y patrones de presentación. Sin embargo, organizar es mucho más complejo que la mera ordenación de puntos; de hecho, todas las decisiones y todos los planes retóricos para llegar a la audiencia afectan el proceso de organizar ideas en todos los niveles debido a que éste está guiado generalmente por metas mayores, las cuales han sido establecidas durante el subproceso de fijación de metas.

EL ESTUDIO

El propósito de este estudio es investigar, en una primera etapa, qué sucede en un escritor cuando se le solicita pensar en voz alta sobre el proceso de componer por escrito un texto argumentativo, especialmente en el momento de planificar. La elección del tipo de texto por elaborar responde a las características inherentes a la estructura de un argumento, cual es, la secuencia lógica que subyace a la posición tomada. Por lo tanto, facilita la detección del plan de acción seguido.

MÉTODO

Sujetos. Participaron en este estudio dos grupos de cuatro estudiantes de Pedagogía en Inglés, identificados como A, B, C y D. El Grupo 1 ha completado su instrucción en lengua inglesa escrita (tres semestres de 4 horas semanales cada uno). El sujeto A ha cursado 8 niveles de Idioma Inglés; los restantes, 6 niveles. El Grupo 2 ha egresado de la carrera de Pedagogía en Inglés y sus miembros se encuentran realizando su tesis de grado. Los sujetos se presentaron en forma voluntaria para participar en el proyecto, motivados por el deseo de comprender su propio proceso de escribir.

Procedimiento. El estudio se realizó en dos etapas: una introducción al experimento, en que se explicó el procedimiento a seguir y se desarrolló la sesión de ensayo, y una sesión de composición sobre los temas asignados. La técnica general utilizada consiste en la expresión en voz alta de lo que los sujetos estén escribiendo, leyendo o pensando. En este caso, en la primera sesión, se instruyó a los sujetos en dicha metodología y se les solicitó, a manera de ensayo, que compusieran en voz alta, durante 15 minutos, el tema "¿Deberían recibir los niños la misma educación que las niñas? ¿Por qué?" No se excluyó

el registro escrito de alguna nota que deseara tomar el informante. Esta tarea fue grabada y luego transcrita. Una semana después, se desarrolló la misma actividad en una segunda sesión, ahora en torno al tema "Algunos sostienen que la tecnología no ha liberado al hombre sino que lo ha esclavizado. Discuta". El tiempo asignado fue de 10 minutos. Una vez finalizada la actividad, los sujetos escucharon sus protocolos y explicaron sus conductas al investigador, siguiendo la pauta que se detalla en la sección correspondiente. Los estudiantes trabajaron siempre en el laboratorio de idiomas bajo la supervisión de un investigador, pero sin que éste asumiera un rol participativo.

Con respecto al procedimiento aplicado, cabe destacar que esta actividad, a nuestro juicio, proporciona más información que el análisis retrospectivo de los productos escritos. Existen dudas, sin embargo, acerca de si componer en voz alta es semejante a componer en forma natural (Faigley y Witte 1981). De todas formas, el análisis de los protocolos aún parece ser una metodología válida para revelar los pensamientos de los escritores, puesto que los investigadores sostienen que no existe evidencia de que la verbalización en voz alta cambie el curso o la estructura de la tarea que se está estudiando (Hayes y Flower 1983).

La introspección, a pesar de las críticas de la psicología actual, sigue siendo un método útil en el área de la resolución de problemas, en donde las investigaciones se apoyan en el análisis de protocolos en voz alta. Se exige al sujeto que describa en voz alta sus operaciones mentales a medida que se progresa en la resolución de un problema. Posteriormente, dicho informe verbal se codifica en términos de estados y operaciones mentales.

Criterios de análisis: Las grabaciones de los protocolos se transcribieron y codificaron según la pauta contenida en el cuadro siguiente:

CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS PARA LA CODIFICACIÓN
DE LOS PROTOCOLOS ORALES
(versión modificada de Raimés 1987)

-
1. Pausa (detención: silenciosa o verbalizada)
 2. Comentarios (opinión)
 3. Pregunta que se hace el escritor
 4. Repetición (palabra, frase, oración)
 5. Revisión (adición, elección de palabra, corrección gramatical)
 6. Toma de notas (esquema escrito)
 7. Lectura del tópico asignado
 8. Lectura de lo realizado
 9. Reparación (modificación en la secuencia de ideas).
 10. Evaluación (grado de satisfacción con la tarea desarrollada)
 11. Otros (tartamudeo, vacilación, parafraseo).
-

Una vez determinada la frecuencia de cada una de las categorías en los distintos sujetos, se calcularon los respectivos porcentajes en los grupos constituidos con respecto al total: Grupo 1: 478; Grupo 2: 125 (ver Tablas 1 y 2), como también el porcentaje que evidenció cada informante de dichos grupos del total de las once categorías de estrategias.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan en dos tablas y se los discute a continuación.

Tabla 1
FRECUENCIA DE CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS Y PORCENTAJES
EN EL GRUPO 1

Categorías Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total	%
A	83	1	2	23	33	0	0	0	5	1	8	156	32,64
B	27	0	3	2	11	0	0	0	1	0	1	45	9,41
C	92	16	0	11	48	0	1	4	1	0	1	174	36,40
D	61	7	0	11	21	0	0	1	0	0	2	103	21,55
Total	263	24	5	47	113	0	1	5	7	1	12	478	
%	55,02	5,02	1,04	9,83	24	0	0,2	1,04	1,50	0,2	2,51		100,000

Los datos desplegados en esta tabla muestran que, cuando el sujeto comienza a escribir sobre la temática sugerida, predominan dos categorías de estrategias: la pausa (55,02%), que se identifica como silenciosa y verbalizada, y la revisión de lo realizado (24%), ya sea como adición de contenido, elección de una palabra o corrección gramatical. Al pedir a los escritores que explicaran el porqué de las pausas, éstos coincidieron en señalar que estaban buscando más ideas, ordenándolas o precisando una palabra.

Estos resultados corroboran otros hallazgos en cuanto a que las pausas pueden corresponder a una planificación de lo que se va a decir inmediatamente (hipótesis lingüística) o a una resolución de problemas que no está necesariamente conectada con un enunciado o trozo del texto inmediato (hipótesis retórica).

Por otra parte, la aparición de la revisión es una constatación de que los escritores están incorporando, cuando planifican, los restantes subprocesos del componer por escrito, tales como la evocación, la escritura y la relectura.

A estas dos estrategias siguen, en menor porcentaje, la repetición (9,83%) y el comentario (5,02%). La primera es fruto de ajustes de superficie en la pronunciación; la segunda, una reflexión de lo que está sucediendo mientras se desarrolla el tema (e.g. "I think...").

El resto de las estrategias aparece con una mínima incidencia en el momento de composición en que se encuentran los sujetos. Sin embargo, resulta aquí interesante señalar lo que sucede con la estrategia 6 (toma de notas) que supone un plan o esquema previo, antes de iniciar el desarrollo del tema (en la versión de ensayo algunos estudiantes esbozaron breves esquemas). Al respecto, se puede inferir que si bien los sujetos no utilizan esta estrategia en forma explícita, ella aparece al iniciar su trabajo con la transcripción del tópico, el que van desarrollando inmediatamente por párrafos. Obsérvese, por ejemplo, la planificación de los siguientes sujetos en cuanto a la tarea de componer discurso sobre el tema de la relación entre el hombre y la tecnología:

A: "We can have two different points of view...". Luego: "First of all...". Aquí el escritor toma la posición a favor de la tecnología, la que se desarrolla hasta el final,

aportando los argumentos que la apoyan. No se alcanza a plantear el segundo punto de vista, que se entiende negativo.

B: Titula su trabajo "Technology: A world of advantages and disadvantages", donde plantea un breve desarrollo de la disyuntiva implícita en dicho título. Enseguida continúa refiriéndose alternadamente a los aspectos positivo y negativo.

C: Comienza con una declaración confusa de la contradicción entre la libertad y esclavitud del hombre frente a la tecnología. Sigue con el rol positivo de la tecnología en el ámbito de la enseñanza. Luego retoma el porqué la tecnología se ha transformado en un elemento de liberación, pero haciendo alcance a la esclavitud que lleva implícita. En lo que continúa, declara: "I have given two examples, the one of education and the one of the surrogate mothers and I think each one of them represents the two extremes of the problem of technology".

D: En primer lugar, expresa: "In my opinion, there isn't any reason to think that technology has made man a slave instead of making him free". Desarrolla posteriormente su posición positiva frente al problema, aportando ejemplos.

El hecho de que los sujetos no hayan podido continuar con el desarrollo se debió al límite de tiempo asignado.

Si se analizan los desarrollos expresados, se observa que el plan tiene un orden lógico en la producción de los discursos de A, B y D. No así en C, en donde la toma de decisión no se ha producido aún. No obstante, existen evidencias de intentos de planificación.

Estos hallazgos son congruentes con aquellos de Stallard (1974), Emig (1975), Pianko (1979), Flower y Hayes (1981), Zamel (1983), Raimés (1987), en el sentido de que los escritores planifican, pero generalmente no en forma de planes detallados. La planificación no es un estadio unitario sino un proceso mental al que los escritores recurren una y otra vez durante el acto de componer por escrito. De hecho, cuando los escritores se enfrentan a la tarea con cierta urgencia, manifiestan poca o ninguna preocupación por la exactitud de la expresión; les interesa, más bien, la generación de ideas, procediendo luego a la organización y corrección.

Por otra parte, al comparar los temas de la versión de ensayo con los de la definitiva, se aprecia que no hay coincidencias entre los sujetos. En ocasiones, la primera aparece mejor planteada que la segunda y viceversa. Esto muestra que la situación retórica es individual, acorde con el conocimiento y motivación del escritor.

A su vez, si se revisan los porcentajes de categorías usadas por cada sujeto, de las 11 establecidas, queda de manifiesto que A y C acumulan un 72% (8 del total) y B y D, el 54% (6 del total). Esto indica que los sujetos están haciendo uso de la gama de posibilidades del componer por escrito, aunque no acudan al esquema escrito previo, a la lectura del tópico y a la evaluación. La verbalización constituye, en este caso, el primer borrador, basado en el mapa cognitivo del escritor, sin preocuparse por el actor.

Por último, en lo que respecta al porcentaje de categorías que emergen en cada sujeto, sin distinción de tipo, se observa que el sujeto C hace mayor uso de éstas (36,40%), seguido por A (32,64%), D (21,55%) y B (9,41%). En todo caso, estos porcentajes no reflejan necesariamente la claridad del desarrollo argumentativo manifestada por los estudiantes.

Tabla 2
FRECUENCIA DE CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS Y PORCENTAJES
EN EL GRUPO 2

Categorías Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total	%
A	13	0	1	7	5	0	1	6	3	0	3	39	31,20
B	4	4	0	7	4	1	0	0	0	1	0	21	16,80
C	4	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	6	4,80
D	10	8	1	20	7	0	0	0	4	1	8	59	47,20
Total	31	12	2	35	17	1	1	6	7	2	11	125	
%	24,80	9,6	1,6	2,8	13,6	0,8	0,8	4,8	5,6	1,6	8,80		100,00

La Tabla 2, por su parte, muestra que en el Grupo 2 destacan las categorías 1 y 4: la de pausa (silenciosa o verbalizada) y la de repetición, siendo esta última la que presenta mayor número de ocurrencias. Más que palabras aisladas, en el estudio se comprobó que la repetición fue de frases, muy rara vez de oraciones. También se comprobó que predominaba la pausa verbalizada más que la silenciosa.

Se detectó también una diferencia significativa en el número total de categorías usadas por el Grupo 1 (478 en los alumnos terminales de Lengua Escrita Inglesa) y por el Grupo 2 (125 en los alumnos egresados de Pedagogía en Inglés). Estas diferencias pueden deberse al mayor desarrollo lingüístico que estos últimos alcanzaron desde que finalizaran sus cursos de Lengua Escrita Inglesa hasta el momento de este estudio. En el período transcurrido, tuvieron que cursar más asignaturas impartidas en esta lengua, tales como Literatura Norteamericana/Inglesa, Metodología de la Enseñanza del Inglés y dos niveles adicionales de Idioma Inglés.

El predominio de la estrategia de repetición en este grupo puede interpretarse como consecuencia de su uso frecuente en el discurso oral. Al respecto, es necesario tener presente que en estos alumnos se evidencia el hecho de que su entrenamiento se ha efectuado principalmente en inglés oral, como se percibe en los protocolos grabados.

Al igual que los resultados entregados por el Grupo 1, los del Grupo 2 confirman la hipótesis lingüística de que las pausas corresponden a una planificación del futuro discurso e, igualmente, la hipótesis retórica, según la cual las pausas no estarían en estrecha relación con el enunciado contenido en la oración que se intenta escribir a continuación.

Las categorías de estrategias 5, 2 y 11, a saber, la de revisión, la de comentario y la de vacilación (tartamudeo) o parafraseo, respectivamente, suceden a las dos anteriores en términos de frecuencia de uso. Con la revisión (13,6%) y la vacilación y el parafraseo (8,8%), se comprueba que el escritor está constantemente incorporando los subprocesos cognitivos al acto de componer. El proceso no lineal de componer está interceptado frecuentemente por 'procesos lineales menores', casi imperceptibles: se producen una escritura, una lectura y una reescritura permanentes.

La estrategia de comentario (9,6%) está estrechamente ligada a las dos anteriores por cuanto, además de la elección de la palabra y de la corrección gramatical, los

escritores demostraron haber emprendido la tarea asignada con espíritu crítico, reflexionando y emitiendo juicios de valor. Dos de los informantes (A y B) comenzaron su tarea escribiendo y verbalizando simultáneamente.

A: "It is a difficult matter to determine what facts make (the) man a slave of technology..."

B: "In my opinion... technology makes the world go faster..."

El informante C, por otro lado, toma distancia con respecto a la argumentación y comienza escribiendo:

"Some people think that... technology is... the great..."

Es importante señalar la diferencia existente entre los Grupos 1 y 2 en relación al uso de la estrategia de comentario. Lo dicho anteriormente —las asignaturas cursadas después de terminar con la cátedra de Lengua Escrita Inglesa, sumadas a la experiencia profesional, si bien breve— parece incidir profundamente en la manera en que estos alumnos resuelven problemas de escritura argumentativa.

En suma, en orden de mayor a menor frecuencia, las categorías usadas por este grupo son: la pausa, la repetición, la revisión, la vacilación y el comentario. Sigue luego la categoría de reparación o modificación de la secuencia de ideas, lo que corrobora el control continuo que ejercen los procesos cognitivos al escribir. Cabe señalar que la frecuencia de uso de la categoría de reparación es muy similar a la detectada en el Grupo 1.

El resto de las categorías (3, 6, 7, 8 y 10) parece no tener un lugar destacado en los procesos de composición de estos informantes, lo que los asemeja conductualmente a los del Grupo 1. Su frecuencia de uso es muy baja y parecen ser innecesarias para la tarea asignada. Sin embargo, es muy importante señalar que la categoría 6 (esquema escrito) está presente, si bien mentalmente, según lo declarado en las entrevistas.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten hacer ciertos alcances que requieren de mayor evidencia empírica para su confirmación o refutación. En primer lugar, el surgimiento de estrategias, especialmente de aquellas denominadas 'pausa' y 'revisión', en los protocolos orales de los grupos estudiados, pone de manifiesto que los escritores están en todo momento elaborando unidades de contenido en torno a una meta o plan. Prueba de ellos son los comienzos de los mismos protocolos que evidencian claramente las actividades asociadas a la fijación de metas y a la posterior organización de las ideas generadas. Por otra parte, la planificación en el acto de componer por escrito en tanto tarea de resolución de problemas compromete en forma significativa al escritor experimentado, lo que en el presente estudio corresponde a un sujeto con instrucción sistemática en lengua escrita en inglés. Además, los resultados obtenidos acerca de lo que el sujeto experimenta cuando planifica en lengua extranjera corroboran estudios similares llevados a cabo en lengua materna (Flower y Hayes 1981, entre otros). Por último, cabe asignar a los hallazgos presentados una especial relevancia en el quehacer de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, en la medida que ilustran los mecanismos del proceso de componer por escrito.

REFERENCIAS

- EMIG, J. 1975. The composing process: A review of the literature. En W.R. Winterowd (ed.), *Contemporary rhetoric: Conceptual background with reading*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- FAIGLEY, L. y S. WITTE. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication* 32: 400-414.
- FLOWER, L. y J. HAYES. 1980. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication* 31: 21-32.
- FLOWER, L. y J. HAYES. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32: 365-387.
- HAYES, J. y L. FLOWER. 1983. Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. En P. Mosenthal, L. Tamar y S.A. Walmsley (eds.), *Research on writing*. Nueva York: Longman.
- HAYES-ROTH, B. y F. HAYES-ROTH. 1979. A cognitive model of planning. *Cognitive Science* 3: 275-310.
- MORÁN, P. y J. MARINKOVICH. 1989. Estrategias de revisión en la producción del discurso escrito. *VIII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. Universidad de Santiago de Chile.
- PIANKO, S. 1979. A description of the composing process of college freshman writers. *Research in the Teaching of English* 13: 5-22.
- RAIMES, A. 1987. Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning* 37,3: 439-468.
- SMITH, F. 1982. *Writing and the writer*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- STALLARD, C. 1974. An analysis of the writing behaviour of good student writers. *Research in the Teaching of English* 8: 206-218.
- WEISS, R. 1980. Writing in a total curriculum: A program for crossdisciplinary cooperation. En T.R. Donovan y B.W. McClelland (eds.), *Eight approaches to teaching composition*. Urbana, Il: National Council of Teachers of English.
- ZAMEL, V. 1983. The composing processes of advanced ESL students: Six case histories. *TESOL Quarterly* 17: 165-187.