

**Ana Martín Úriz y Rachel Whittaker, eds. 2005: *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. 197 pp.**

Ignacio M. Palacios Martínez  
*Universidad de Santiago de Compostela*  
iafeans@usc.es

Aquellos de nosotros a quienes nos interesa y preocupa todo lo relacionado con el aprendizaje y enseñanza de lenguas, y que por nuestra actividad diaria y profesional nos movemos entre la teoría y la práctica pedagógica, no tenemos por menos que celebrar y alabar la publicación de la obra que a continuación vamos a reseñar.

Tal como se deduce del título propuesto, el propósito final de este trabajo es medir la influencia de metodologías pedagógicas innovadoras en la enseñanza de la composición escrita; en otras palabras, se trata de analizar hasta qué punto la introducción de una innovación educativa, que en este caso se concreta en un determinado tratamiento de la didáctica de la expresión escrita, repercute en la enseñanza y al mismo tiempo en el desarrollo profesional de los profesores implicados.

El gran mérito e interés de esta obra se deriva de una combinación armónica y efectiva de los tres ejes principales en el avance de una disciplina científica: la investigación, la teoría y la práctica. Es evidente, y así es señalado por múltiples autores (McLaughlin 1987; White 1993; Nunan 1994), que un campo epistemológico no progresa sin una investigación que esté apoyada en una práctica real con una fundamentación teórica sólidamente constituida. La enseñanza de una lengua extranjera no supone una excepción al axioma anterior. Será a través de la investigación como podremos avanzar en la enseñanza del inglés y así, de este modo, estaremos en condiciones de llenar el vacío existente entre los múltiples modelos de aprendizaje de lenguas y la propia enseñanza de éstas, a la vez que se podrán extraer implicaciones directas para nuestro contexto particular. Por otra parte, es necesario destacar que esta monografía nos presenta los resultados de un proyecto de investigación donde han colaborado dos equipos de profesores pertenecientes a niveles educativos diferentes (Universidad y Enseñanza Secundaria) pero que han unido sus conocimientos teóricos y su formación docente e investigadora con el fin de diseñar y valorar los resultados de una experiencia de enseñanza de la escritura de carácter comunicativo en cinco grupos de alumnos de bachillerato de la Comunidad Autónoma de Madrid. Una cuidadosa planificación del tratamiento propuesto, la selección de una metodología adecuada y debidamente justificada para los objetivos que se persiguen, acompañadas de los principios de un marco teórico coherente y actualizado dan buena muestra de su elevado carácter científico y académico. Este marco teórico se encuadra básicamente dentro de las teorías cognitivas de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, con una atención especial al acto de escribir como proceso con todas las implicaciones que esto conlleva en la consideración del rol del escritor y del lector, así como de la propia naturaleza de la tarea escrita.

De las cuatro destrezas lingüísticas que tradicionalmente se distinguen en la enseñanza de lenguas extranjeras, es posible que en los últimos años la expresión escrita haya sido relegada de modo injustificado a un segundo plano. Con la llegada de los

enfoques comunicativos y por tareas con sus diversas ramificaciones e interpretaciones, el término *comunicación* se ha convertido en el punto de referencia que condiciona la actuación del profesor, tanto fuera del aula en el diseño de cursos y la programación de sus clases como dentro de la misma a la hora de poner en práctica todo un elenco de técnicas didácticas en consonancia con este objetivo final. Erróneamente se ha venido considerando que la comunicación en la lengua extranjera estaba asociada casi de manera exclusiva a la lengua oral, asumiendo que esta supuesta competencia comunicativa se extrapolaría posteriormente de forma natural a la lengua escrita. En la línea de este razonamiento, se daba por sentado que si un alumno era capaz de expresarse oralmente, automáticamente podría hacer lo mismo en el caso de la escritura. Por si fuera poco, a todo lo anterior se ha añadido la especial circunstancia de que en el nivel de bachillerato la prueba de idioma extranjero para acceso a la universidad española está basada en un texto de lenguaje no especializado con el que los alumnos tienen que enfrentarse, contestando a una serie de preguntas de lectura comprensiva y de opinión que requieren, en la mayor parte de los casos, una capacidad muy limitada y constreñida para expresarse por escrito. Este formato de la prueba de selectividad tiene repercusiones directas en muchas ocasiones en la enseñanza de la lengua escrita, favoreciendo una metodología que prima por encima de todo el resultado final, es decir, el producto, sin considerar en absoluto los procesos iniciales, intermedios y finales que lleva implícito todo acto de escritura.

Si en el panorama internacional de la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre todo en el ámbito anglosajón, la investigación en torno a la expresión escrita ha ocupado un lugar preferente a raíz de las propuestas de perspectivas metodológicas de carácter cognitivo con acento especial en el proceso (Zamel 1982, 1983; Raimés, 1983a, 1983b; White y Arndt 1991; Kroll 1996), no podemos decir lo mismo de nuestro contexto educativo. Lamentablemente no son muchos los trabajos de estas características de los que tengamos conocimiento salvo los de Cassany (1993, 1999), Manchón (1999), Manchón, Murphy y Roca (1997, 2000), y Neff *et al.* (2003, 2004), además de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación de las editoras de este volumen, Ana Martín Úriz y Rachel Whittaker, integrado también por María Barrio, Sandra Blanco Paetsch, Laura Hidalgo Downing y Luis Ordóñez de Celis, que se han concretado en varias tesis doctorales, publicaciones de interés, tales como Chaudron, Martín Úriz y Whittaker (2001); Martín Úriz, Hidalgo Downing y Whittaker (2001), Martín Úriz (2002), y proyectos de investigación financiados por el MEC y por otras autoridades educativas. Por todo lo anterior, estimo que este proyecto supone una contribución importante a la didáctica de la lengua escrita en nuestro país, constituyendo además un modelo de lo que puede ser la aplicación de una innovación educativa sencilla, sin derroche de grandes recursos materiales o económicos pero fiel a unos objetivos concretos y perfectamente asumibles, llevada a cabo de forma concienzuda y rigurosa.

Desde un punto de vista de su organización interna, se pueden distinguir tres partes bien diferenciadas: 1) los comienzos del proyecto, 2) textos, análisis y resultados, y por último, 3) los profesores en el proyecto. Cada una de estas tres secciones está conformada por tres, cuatro y dos capítulos respectivamente, sumando un total de nueve. Llama la atención que, a pesar de que son varios y en ocasiones diferentes los colaboradores de cada contribución, se trasluce una gran unidad y coherencia interna

con infinidad de citas cruzadas que ayudan a comprender mejor lo que se nos quiere exponer. Sin duda, todo ello es debido a una labor de edición considerable. Por otra parte, destaca el hecho de que muchos de los capítulos, sobre todo los que constituyen la segunda parte en la que se describen y analizan los resultados obtenidos, puedan ser leídos como contribuciones independientes que tienen sentido completo por sí mismos.

En el primer capítulo, Ana Martín Úriz hace una revisión panorámica de los modelos de composición que más influencia han tenido en la enseñanza-aprendizaje de la escritura en las últimas décadas, considerando con más detalle la escritura como proceso. Asimismo, se nos dan unas pinceladas sobre las tendencias que se perfilan para el futuro. Se abordan igualmente temas sumamente interesantes como la propia naturaleza de la escritura, el valor pedagógico de la composición escrita, el lugar de esta destreza en el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* y los modelos teóricos de composición. Dentro de este último apartado se dedica un espacio considerable a las teorías cognitivas basadas fundamentalmente en el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981). Las ocho páginas dedicadas a este planteamiento están plenamente justificadas porque los puntos de partida y final del proyecto se encuadran en el marco de este entramado teórico. A pesar de esto, se echa en falta, por un lado, una postura más crítica con los modelos cognitivos de la escritura y, por otro, una explicación más detallada de otros esquemas teóricos de composición alternativos como son los modelos expresivos y los sociales.

El capítulo segundo, firmado por las dos editoras generales y por el prestigioso investigador norteamericano en el área de adquisición de segundas lenguas, Craig Chaudron, nos da cuenta de la naturaleza y características de los centros, alumnos y profesores que estuvieron implicados en esta experiencia de innovación. Participaron cinco profesores de bachillerato con características diversas y concepciones diferentes de la enseñanza de la lengua extranjera, y se tomaron muestras de cinco grupos de un total de 93 alumnos. Todos los muestreos se llevaron a cabo en 1998 y se operó con el patrón de una pre tarea que los alumnos tenían que realizar antes del tratamiento y una postarea justo al final. En el primer ejercicio el tema elegido fue *Friendship*, y en el segundo, *Parents and Children*. El período de desarrollo del experimento tuvo una duración de alrededor de cinco meses, desde enero hasta mayo. Además de la propia recogida de muestras de interlengua, se realizaron observaciones periódicas de aula con el fin de obtener información de carácter cualitativo que completara los datos cuantitativos anteriores. En la p. 52 se nos dice que “no existe un grupo de control, puesto que se estimó, que con un número de participantes limitado, la comparación de los tratamientos innovadores intragrupos estaba justificado”. Sin disentir totalmente de la afirmación anterior puesto que los grupos de sujetos comparten una serie de rasgos comunes pero también difieren en sus contextos particulares, lo que llevó a tratamientos diferentes para cada clase, estimamos que la existencia de un grupo de control podría haber proporcionado resultados de interés para la investigación, pues ayudaría a comprender y a establecer un contraste claro entre aquellos sujetos que no recibieron ningún tipo de tratamiento o que eran instruidos en un tipo de enseñanza de la composición de corte tradicional con los demás grupos de alumnos que eran sometidos en mayor o menor grado, desde una perspectiva u otra, a la innovación en la enseñanza de la escritura. Sin duda, la consideración de un grupo de control hubiera aportado otra perspectiva a la obtenida, ya de por sí bastante completa.

El tercer capítulo, presentado por María Barrio Luis, aborda de forma pormenorizada las distintas fases seguidas en la sistematización de los datos con el fin de diseñar un corpus formal que recoja las composiciones escritas compiladas como base para la realización de análisis lingüísticos a distintos niveles. En un primer apartado de esta sección, la autora se refiere a la importancia y papel de la metodología de corpus en la lingüística, deteniéndose a considerar la investigación lingüística con corpus de estudiantes de lenguas o *learner corpora*. Sin duda, esta cuestión merecería un estudio más profundo, ya que se hace un recorrido demasiado rápido y superficial sobre los rasgos y tipos de corpus de aprendices, mencionando solamente de pasada algunos de los más interesantes como el *International Corpus of Learner English* (ICLE), iniciado por Granger (1998), el *Longman Learner's Corpus* (LLC), el *Hong Kong University of Science and Technology Learner Corpus* (HKUST), y el *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI), sin referirse a otros igualmente relevantes como el componente español del ICLE, compilado en la Universidad Complutense de Madrid, el *Santiago University Learner of English Corpus* (SULEC), el *Cambridge Learner Corpus* (CLC), el *EVA Corpus of Norwegian School English*, el *Uppsala Student English Project* (USE), el *Corpus-Based Analysis of Chinese Learner English Corpus* (CBACLE) y el *Japanese English as a Foreign Language Learner* (JEFL).

Una vez explicado el marco general en el que se sitúa el corpus de datos seleccionado, se pasa a comentar las fases de diseño, organización e informatización. Recogidas las composiciones, éstas fueron convertidas en formato electrónico, manteniendo todas las características de la muestra original en cuanto a su ortografía, gramática, saltos de línea, títulos, uso de mayúsculas, sangrado, etc. Asimismo, se explican de forma exhaustiva las variables que se han tenido en cuenta en la propia organización del corpus: tipo de aprendices, edad, curso de secundaria al que pertenecen, centro escolar, sexo, condiciones bajo las cuales se realizó la composición, género del texto y tema. El paso siguiente fue la codificación de todos los aspectos anteriores en la organización de los textos del corpus de tal modo que permitieran una recuperación y análisis informático detallado. Como colofón a este capítulo, la autora nos presenta un ejemplo del análisis de los elementos metadiscursivos existentes en los textos de los estudiantes como demostración de las múltiples posibilidades de este corpus. Aquellos investigadores que estén diseñando o pensando en la confección de una base de datos similar a la aquí propuesta encontrarán en este capítulo un buen número de consejos prácticos y orientaciones metodológicas que les ayudará a dar los pasos necesarios para poder acometer esta difícil y laboriosa empresa con unas mínimas garantías de éxito.

Con el capítulo cuarto cuya autoría, al igual que en el capítulo dos, corresponde a las editoras y a Chaudron, se inaugura la parte segunda que está dedicada, tal como anunciábamos más arriba, a la descripción y discusión de los resultados obtenidos. En este capítulo, en particular, se caracterizan las composiciones de los estudiantes atendiendo a criterios lingüísticos basados en datos empíricos, como son la extensión de los textos, la distribución de las palabras, la corrección gramatical, la riqueza léxica y el uso de los conectores. Para el análisis de los diferentes aspectos de los textos escritos de los estudiantes se han utilizado parámetros ya comprobados científicamente por investigadores anteriores en estudios similares a éste, mientras que a la hora de

establecer comparaciones estadísticas entre los resultados obtenidos para cada uno de los grupos se ha manejado la prueba t para variables independientes.

El capítulo siguiente firmado por las dos editoras junto con Laura Hidalgo Downing y Sandra Blanco Paetsch estudia el desarrollo y complejidad del sintagma nominal en el corpus seleccionado. Siguiendo a de Haan (1994), se clasificaron las frases nominales en cuatro grupos de acuerdo con su grado de complejidad, encontrándose una disminución estadísticamente significativa del número total de sintagmas nominales de la pretarea a la postarea. Por otra parte, del análisis de datos se deduce que la estructura de posmodificación que más utilizan los alumnos en cada grupo y tarea es la frase preposicional seguida de la cláusula de relativo. Por el contrario, la posmodificación con adjetivos y cláusulas finitas apenas se emplea. Este capítulo concluye con una serie de implicaciones didácticas interesantes entre las que destaca la necesidad de que se incluyan sesiones de generación de ideas en la preparación de una redacción, pues de este modo los estudiantes accederán más fácilmente a su marco conceptual. También se subraya la necesidad de hacer conscientes a los estudiantes de la relación sintáctica y semántica en la frase nominal a través de actividades de expansión de la misma.

El capítulo sexto, en el que también participan las editoras junto con Laura Hidalgo Downing, supone un punto de inflexión importante, puesto que se produce un cambio de orientación del nivel sintáctico al funcional y discursivo. En concreto, se examina la forma en la que los sujetos organizan el contenido conceptual de sus escritos y construyen el texto con un énfasis especial en el desarrollo de la coherencia textual. Para la evaluación de estos rasgos discursivos se utilizó muy acertadamente el baremo analítico de Jacobs *et al.* (1981) y se contó con la colaboración de tres evaluadores externos. Las categorías utilizadas fueron las siguientes: a) oración inicial/texto preliminar, b) idea principal, c) argumento, d) elaboración, e) conclusión y f) información irrelevante. Del estudio pormenorizado de esta información se deduce que alrededor del 84% de las composiciones contienen una idea principal, 97% presentan un argumento que apoya la proposición de la idea principal, el 69% de los alumnos incluyen además un segundo argumento y, por último, únicamente el 6,5% contiene información irrelevante, lo cual nos sorprende favorablemente. Igualmente, los datos anteriores también revelan que los alumnos desconocen el sentido de la conclusión, ya que está sólo aparece en la mitad de las composiciones. Asimismo, queda demostrada la existencia de una correlación directa entre la capacidad argumentativa y la madurez cognitiva de los discentes. Los autores concluyen resaltando la importancia de hacer conscientes a nuestros alumnos de la función de la textualidad en una composición y de la necesidad de estructurar la información de forma adecuada.

El metadiscurso es el tema central del capítulo siete, presentado por las mismas autoras del anterior, a las que en esta ocasión se suma la investigadora María Barrio. Siguiendo en la línea funcional y discursiva anterior, se intenta averiguar en qué medida el alumno hace uso de los recursos lingüísticos de los que dispone para interactuar con su posible lector. Éste es un elemento clave en las aproximaciones de la escritura basadas en el proceso. Se examina, entonces, la utilización de marcadores de metadiscurso y sus tipos, así como la posible variación entre la pretarea y postarea. Con este propósito, se distinguen siete clases de conectores de metadiscurso textual y cinco de naturaleza interpersonal. El análisis de los datos indica la existencia de un aumento significativo de marcadores entre la pretarea y la postarea sobre todo en las

subcategorías de marcadores ilocutivos, matizadores y marcadores de actitud. Por otra parte, las categorías más empleadas en el corpus son los marcadores lógicos seguidos por los de actitud. Entre los factores que pudieran ser responsables de la variación lingüística identificada entre las dos tareas se barajan las diferencias entre el tema del texto de cada una de ellas, ya que podrían condicionar las elecciones de formas lingüísticas por parte de los escritores. Entre las implicaciones didácticas de lo anterior merece una mención particular la necesidad de tener en cuenta a la audiencia a la hora de escribir las composiciones, mostrando la gran variedad de posibilidades expresivas existentes para los distintos tipos de metadiscurso.

En los capítulos ocho y nueve los profesores participantes en el proyecto y que llevaron a cabo la experiencia adquieren protagonismo. Luis Ordóñez nos presenta de un modo muy claro, práctico y sencillo un programa de escritura para secundaria desde el momento de su planificación hasta su desarrollo final, pasando por una exposición detallada de cada una de las sesiones de su puesta en práctica. Se hizo un seguimiento de un grupo de 22 alumnos de segundo curso de bachillerato que durante cinco clases de alrededor de cincuenta minutos practicaron aspectos tales como la identificación del tema y la opinión del autor, la escritura de oraciones tópicas o proposiciones básicas que organizan el mensaje escrito, la conclusión de párrafos y la caracterización de la estructura informativa de las diversas secciones que constituyen un texto. En este tratamiento los alumnos son gradualmente introducidos en toda una serie de técnicas de composición mediante un conjunto de actividades: la división de un pasaje en párrafos, la reorganización de secciones de una redacción que previamente han sido desordenadas intencionadamente, la identificación de determinadas unidades gramaticales y de una estructura retórica típica construida de lo general a lo particular.

En el último capítulo las propias editoras hacen una serie de consideraciones sobre la evolución de los profesores implicados en el proyecto en cuanto a sus actitudes y puntos de vista sobre la enseñanza de la escritura. Los datos recogidos claramente denotan que todos ellos se desarrollaron profesionalmente gracias a su implicación en la experiencia y además adquirieron nuevas percepciones sobre su trabajo como profesores de una lengua extranjera. Se volvieron mucho más críticos de sus propios métodos y se percataron de la enorme complejidad de su tarea. Llegado este punto, es posible afirmar que, frente a las opiniones de los docentes, no estaría de más recabar también la perspectiva de los alumnos sobre la innovación. ¿Cuáles eran realmente las actitudes y opiniones de los estudiantes antes y después del tratamiento? ¿Son conscientes de haber experimentado un progreso en su nivel de competencia escrita y en su formación como escritores? Finalmente, nos queda también la duda de saber hasta qué punto esta metodología de la lengua escrita podría extrapolarse del nivel de secundaria a estudiantes con un nivel más avanzado de inglés.

A lo largo de esta exposición se han ido señalando todos los méritos indudables de esta monografía al mismo tiempo que se han dejado entrever algunas de las leves carencias detectadas. A estas últimas habría que añadir pequeños detalles que en absoluto empañan su alta calidad científica. Entre ellas, se podría mencionar el hecho de que los datos aquí presentados están fechados en 1998 mientras que la publicación por el Servicio de ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid no ve la luz hasta 2005. Se nos antoja un periodo bastante largo entre la fecha de inicio de la investigación y su presentación formal a la comunidad científica en formato de monografía. Bien es

verdad, y así se señala de forma explícita en sendas notas a pie de página, que los resultados de los distintos estudios fueron expuestos y discutidos previamente en diversas reuniones científicas nacionales e internacionales. Asimismo, se echa en falta un índice conceptual y otro de autores que contribuirían a redondear este trabajo. Por último, nos gustaría señalar que, si bien la presentación formal y la expresión son impecables, se han detectado algunas inexactitudes en algún gráfico como el de la página 28, que en una segunda edición o versión serían fácilmente corregibles.

Por todo lo anterior, no nos queda más que animar a los docentes de inglés de los distintos niveles educativos, investigadores en el campo de la adquisición y aprendizaje de lenguas, y a los especialistas en la didáctica de esta lengua a consultar esta obra en la que encontrarán no sólo resultados interesantes sino también reflexiones llenas de significado e innumerables sugerencias para futuros trabajos.

#### Obras citadas

- Cassany, Daniel 1993: *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- 1999: *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Chaudron, Craig, Ana Martín Úriz y Rachel Whittaker 2001: 'La composición como comunicación: influencia en el desarrollo general del inglés como segunda lengua en un contexto de instrucción'. Carmen Valero Garcés, ed. *La Lingüística Aplicada a finales de siglo*. Alcalá de Henares. U. de Alcalá. 53-62.
- Flower, Linda y John Hayes 1981: 'A Cognitive Process Theory of Writing'. *College Composition and Communication* 32: 365-87.
- Granger, Sylviane 1998: *Learner English on Computer*. Londres y Nueva York: Longman.
- Haan, Pieter de 1994: 'The Noun Phrase in English: Its Structure and Variability'. *Anglistik and Englischunterricht* 29: 85-106.
- Jacobs, Holly L., Stephen A. Zingraf, Deanna R. Wormuth, V. Faye Hartfiel y Jane B. Hughey 1981: *Testing ESL Composition. A Practical Approach*. Rowley: Newbury House.
- Kroll, Barbara, ed. 1996: *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge UP.
- Manchón Ruiz, Rosa María 1999: 'La investigación de la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera'. Sagrario Salaberri Ramiro, ed. *Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: U. de Almería. 439-81.
- Manchón Ruiz, Rosa María, Elizabeth Murphy y Julio Roca de Larios 1997: 'An Approximation to the Study of Backtracking in L2 Writing'. *Learning and Instruction* 10.1:13-35.
- 2000: 'La influencia de la variable "grado de dominio de la L2" en los procesos de comunicación en lengua extranjera. Hallazgos recientes de la investigación'. Carmen Muñoz, ed. *Segundas Lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel. 277-297.
- Martín Úriz, Ana 2002. 'La composición en las aulas de bachillerato: proceso, comunicación y desarrollo lingüístico'. Gloria López Téllez, ed.. *Lenguas extranjeras: hacia un marco de referencia en su aprendizaje*. Madrid: MEC, Instituto Superior de Formación del profesorado. 41-82.
- Martín Úriz, Ana, Laura Hidalgo Downing y Rachel Whittaker. 2001. 'Desarrollo y complejidad de la frase nominal en composiciones de estudiantes de secundaria'. Ana I. Moreno y Vera Colwell, eds. *Perspectivas recientes sobre el discurso*. León: U. de León. CD ROM.
- McLaughlin, Barry 1987: *Theories of Second Language Learning*. Londres: Arnold.
- Neff, JoAnne, Emma Dafouz, Mercedes Diez, Francisco Martínez, Rosa Prieto y Juan P. Rica 2003. 'Evidentiality and the Construction of Writer Stance in Native and Non-native Texts'.

- Josef Hladký, ed. *Language and Function. Studies in Functional and Structural Linguistics* 49. Amsterdam: John Benjamins. 223–35.
- Neff, JoAnne, Emma Dafouz, Mercedes Diez, Rosa Prieto y Craig Chaudron 2004: 'Contrastive Discourse Analysis: Argumentative Text in English and Spanish'. Carol Lynn Moder y Aida Martinovic-Zic, eds. *Discourse Across Languages and Cultures. Studies in language Companion Series* 68. Amsterdam: John Benjamins. 267–83.
- Nunan, David 1994: *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Raimes, Ann 1983a: *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford UP.
- 1983b: 'Anguish as a Second Language? Remedies for Second Language Teachers'. Aviva Freedman, Ian Pringle y Janice Yalden, eds. *Learning to Write: First Language/Second Language*. Londres: Longman. 258–72.
- White, Ronald 1993: *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.
- White, Ronald y Valerie Arndt 1991: *Process Writing*. Harlow: Longman.
- Zamel, Vivian 1982: 'Writing: The Process of Discovering Meaning'. *TESOL Quarterly* 16.2: 195–209.
- 1983: 'The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies'. *TESOL Quarterly* 17.2: 165–81.

Received 12 July 2006

Revised version received 13 October 2006