

Diseño de materiales para el desarrollo de la escritura bajo un enfoque de inteligencias múltiples para la enseñanza de lenguas

Beatriz Manrique

*Departamento de Idiomas Modernos
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia*

Resumen

El objetivo principal del artículo es presentar la aplicación del Enfoque de Inteligencias Múltiples al diseño de materiales para el desarrollo de la escritura en una segunda lengua. De igual forma, en el mismo se analiza material diseñado por el autor bajo la influencia del enfoque comunicativo y el enfoque de inteligencias múltiples, así como sus relaciones con los aspectos a considerar en el diseño de materiales de enseñanza de una segunda lengua: el individuo, los objetivos, la metodología, las actividades y la teoría de aprendizaje del lenguaje utilizada para el diseño.

Palabras claves: adquisición de una segunda lengua; desarrollo de escritura; diseño de materiales; enfoque de inteligencias múltiples.

Recibido: 12-02-96

Aceptado: 26-02-96

Applying Multiple Intelligence Approach to Materials Design to Develop Writing in a Second Language

Abstract

The aim of this article is to show how to apply Multiple Intelligence Approach to materials design. The author refers specifically in the article to materials used to develop writing in a second language. The design proposed is analyzed under the Communicative Approach to language learning and teaching as well as the Multiple Intelligence Approach trying to find their relationship to aspects to be considered when designing teaching materials for a second language: student/individual, objectives, methodology, activities and the language learning theory as the basis of the design.

Key words: materials design; multiple intelligence approach; second language acquisition; writing development.

La enseñanza de lenguas se ha caracterizado por presentar un sin número tanto de métodos como de materiales de enseñanza, todos aplicables en diferentes situaciones y con diferentes objetivos según el concepto de lenguaje y las teorías psicológicas y pedagógicas que los sustentan. Se podría mencionar, por ejemplo, el enfoque comunicativo donde se considera el lenguaje como comunicación, y por ende, presenta una base sociológica para la enseñanza de lenguas. Este enfoque considera que el alumno utilizará el lenguaje en un contexto social que le suministrará información y le indicará pautas y formas a seguir. Los materiales y actividades diseñados bajo este enfoque consideran central el suministro de información faltante (information gap) que es el centro de la comunicación (Richards, 1990).

De igual manera que en la enseñanza de lenguas se han desarrollado diferentes enfoques y métodos, en otros campos

científicos se han efectuado avances que influyen en la educación en general, como por ejemplo, la bilateralidad cerebral, la proposición de un cerebro triuno y de un enfoque de inteligencias múltiples. (VerLee, 1986; MacLean, 1990; Beauport, 1994).

El objetivo del siguiente artículo es presentar la aplicación del enfoque de Inteligencias Múltiples al diseño de materiales para el desarrollo de la escritura en una segunda lengua.

Enfoque de Inteligencias Múltiples

Los estudios sobre bilateralidad cerebral indican que existen tres modalidades básicas de pensamiento: visual, auditivo y cinestésico. Algunas personas pueden crear imágenes visuales claras, otras pueden percibir sonidos claramente y otras sentir las situaciones. Esto implica que para algunas personas algunas tareas serán más fáciles o más difíciles de llevar a cabo según la modalidad de pensamiento que éstas requieran; la mayoría de las personas posee la habilidad de combinar las modalidades según y sea necesario y cualquiera de las modalidades que se utilice para la solución de un problema, en cso de utilizar una sola, es válida aunque no sea la más adecuada (VerLee, 1986). Se han logrado identificar alrededor de veinte dimensiones de estas modalidades con relación al aprendizaje de lenguas. Entre estas se pueden mencionar: campo dependiente vs. campo independiente; procesamiento analítico vs. procesamiento global; cooperación vs. competencia; sensibilidad vs. intuición (Parry, 1984; Shipman and Shipman, 1985; citados en Oxford, 1989).

Asimismo, con relación al lenguaje, Reid (1987, citado en Lightbown y Spada, 1993) investiga la interacción entre los diferentes estilo de aprendizaje y el éxito en la adquisición de una segunda lengua y concluye que es conveniente animar a los estudiantes a utilizar todos los estilos disponibles sin juzgar o hacerles sentir que su estilo es inadecuado ya que, como Oxford (1989) señala, existe una estrecha relación entre

las dimensiones de los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.

Manrique (1995) afirma que el conocimiento de las modalidades de aprendizaje de un grupo dado es de gran utilidad tanto para el profesor como para los estudiantes ya que, por una parte, le permite descubrir al educador qué formas de pensar son más adecuadas para el estudio de un tema en particular y, así, enseñarlo mejor; cuáles modalidades son más utilizadas por los integrantes del grupo y utilizar materiales y tipos de ejercicios que estimulen el desarrollo de las modalidades menos utilizadas en el grupo, haciendo énfasis a la vez en las ya existentes. Por otra parte, beneficia igualmente a los estudiantes ya que estos podrán identificar de qué manera enfrentan un problema y desarrollar las otras modalidades, lo cual ampliará las oportunidades de éxito al desarrollar en ellos la habilidad de pasar de un sistema representativo a otro, según y sea necesario.

Estos beneficios permiten inferir la utilidad de toda esta información para el análisis y la evaluación de materiales de enseñanza. Muchas veces se descartan materiales porque el resultado de su aplicación no fue satisfactoria y, por lo tanto, se consideran inadecuados sin detenerse a pensar que quizás el sistema representativo utilizado o enfatizado por los mismos (modalidad visual, cinestésica, auditiva) no era el que el alumno manejaba con más destreza o quizás el sistema representativo enfatizado en el material no era el más apropiado para el desarrollo de este tema en específico.

A pesar de la importancia de la bilateralidad cerebral, los trabajos sobre funcionamiento cerebral de Sperry (1985) y la proposición de MacLean (1990) sobre un cerebro triuno indican que esta bilateralidad no es sino una de las múltiples funciones de nuestro cerebro. Estos estudios posteriores han dado lugar a la proposición de inteligencias múltiples entre los cuales destaca el modelo propuesto por Beauport (1994) basado tanto en los trabajos de Sperry y MacLean así como en el enfoque de física cuántica.

Beauport considera el cerebro como "un sistema de energías en vez de percibirlo como un sistema de parte fijas.

El cerebro visto como un sistema de energías se abre a la proposición de diferentes procesos de inteligencias que vibran en las ondas gruesas de lo finito hasta las ondas mas finas de lo infinito." (Beauport, 1994: 4). Como se observa en el modelo, (cuadro 1), las características de bilateralidad cerebral están presentes en las inteligencias propuestas para la neo-corteza.

Cuadro N° 1

| EL MODELO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (Beauport, 1994) | | |
|---|---|--|
| NEO-CORTEX | LIMBICO | REPTIL |
| <p><u>Racional:</u> Percibir la razón, la causa y el efecto de algo.</p> <p><u>Asociativa:</u> Percibir al azar, expandir información a través de relaciones fortuitas, asociar.</p> <p><u>Visual-imaginaria:</u> Percibir en forma de imágenes.</p> <p><u>Intuitivo:</u> Saber desde dentro, en forma directa.</p> | <p><u>Afectivo:</u> Ser capaz de ser afectado y desarrollar un acercamiento con una persona, lugar o idea.</p> <p><u>Motivacional:</u> Reconocer lo cercano y lo que le mueve a la acción.</p> <p><u>Estados de ánimo:</u> Ser capaz de crear estados de ánimo estimulantes y de pasar de uno a otro.</p> | <p><u>Básica:</u> Ser capaz de moverse hacia o alejarse de algo.</p> <p><u>Patrones:</u> Ser capaz de reconocer, crear y sostener patrones que afectan el comportamiento.</p> <p><u>Parámetros:</u> Ser capaz de reconocer, crear y sostener ritmos repetitivos.</p> |

La ventaja de un modelo de inteligencias múltiples es obvia: todo ser humano es inteligente de manera individual; es decir, cada uno presenta el desarrollo de una inteligencia de manera personal. Esto coincide con la definición de inteligencia de Gardener (1988) quien afirma que la inteligencia es un conjunto de habilidades para la solución de problemas - las cuales le permiten al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo; esto le permite establecer las bases para la adquisición de nuevo conocimiento (Gardener, 1988).

Existe una relación entre las inteligencias propuestas en el modelo. Hacer funcionar esta relación lleva al desarrollo integral del individuo; es decir, a la planificación y organización de ideas, a la proposición de soluciones, a la definición de lo que le afecta y al reconocimiento y/o creación de nuevos patrones en el hacer, lo cual es en suma el camino del aprendizaje en general. Manrique (1995) relaciona este modelo de inteligencias múltiples con la teoría de adquisición del lenguaje propuesta por Krashen y concluye que para la adquisición de una lengua deben involucrarse todas las inteligencias propuestas en el modelo de Beauport ya que conforman un sistema interdependiente.

Esta conclusión dio origen a un diseño de materiales para la enseñanza de escritura en una lengua extranjera cuyo objetivo final es desarrollar en cada individuo la capacidad de autoanálisis para ser capaz de detectar los posibles bloqueos localizados en las diferentes estructuras cerebrales (neocortical, límbico, reptil) que le impiden aprender a aprender, y en el caso específico que nos atañe, que bloquean el desarrollo de la destreza de escritura en una segunda lengua; es decir, asumir la participación activa en su proceso de aprendizaje.

Lo anterior coincide con una de las ideas centrales del enfoque comunicativo para el aprendizaje de una segunda lengua: toda lengua se adquiere a través de un proceso activo por parte del estudiante; ser activo en este proceso significa tener la oportunidad de internalizar y apropiarse de la información presentada según los parámetros del individuo y la utilidad que ésta tenga para el mismo.

Materiales

Utilizar material de lectura que sea relevante para los estudiantes es de suma importancia ya que ayuda a captar el interés y la atención de los mismos. Sin embargo, es necesario considerar igualmente otros factores.

En este diseño se utilizaron materiales no adaptados, genuinos para lograr autenticidad. Widdowson (1978, citado en Clarke, 1989) distingue entre 'genuino' y 'auténtico' y señala que lo 'genuino' es una cualidad absoluta del texto, inherente al texto mismo mientras que la 'autenticidad' se refiere a la relación que surge entre el lector y el texto y, por lo tanto, con la respuesta que surge de esta relación. Esta respuesta depende tanto de la experiencia del lector como de su actitud hacia el texto. Con la utilización de textos no adaptados se logra una relación real entre lector-texto lo cual da origen a respuestas reales.

Se utilizó también la posición de Hutchinson y Waters (1987) para la selección de materiales. Como estos autores señalan "The question should not be: 'is this text authentic?'. " but 'What role do I want the text to play in the learning process?'" (1987:159). En el diseño de materiales con el enfoque de inteligencias múltiples ambas posiciones son aplicables: el uso de materiales genuinos y el conocimiento del rol que juega el material a utilizar para lograr los objetivos de enseñanza propuestos.

Los textos elegidos incluyen artículos de revistas, capítulos de libros en diferentes áreas y ensayos cortos sobre diferentes temas de interés y de aporte informativo para lograr un cuestionamiento en el estudiante mismo. La mayoría de los textos son de autores británicos, lo que paralelamente permite al estudiante expandir su conocimiento cultural en general y de la cultura británica en específico. Se manejó además la idea de lecturas extensas para el desarrollo de la escritura bajo lo señalado por Williams y Moran (1988) "Extensive reading is claim to be an effective means of improving writing, enlarging vocabulary or generally improving language." (1988:225).

El enfoque de proceso en la enseñanza de escritura

Como es bien sabido, la escritura es una destreza lingüística que se desarrolla en la escuela y, en consecuencia, no es una actividad natural sino aprehendida. A través de la misma se manifiesta tanto el control o conocimiento que el escritor posea de la gramática de una lengua como la habilidad del mismo para relacionar de manera única la información de una estructura coherente y cohesiva.

Existen dos enfoques para la enseñanza de la escritura en lengua extranjera. Por un lado, se encuentra el enfoque de producto que se centra en el resultado obtenido a través de la presentación de modelos a seguir de cartas, resúmenes, ensayos sobre diferentes tópicos, etc. y enfatiza la precisión en la expresión, el uso correcto de la gramática, así como la puntuación adecuada y el vocabulario preciso. Y, por otro lado, se presenta el enfoque de proceso cuyo objetivo principal es refinar, desarrollar y transformar ideas de manera individual, lo cual enfatiza los pasos a seguir para obtener un producto.

Con este segundo enfoque los participantes no se concentran en partes aisladas del lenguaje como la puntuación o el uso correcto de una estructura dada, sino que por el contrario al no existir divisiones de esta naturaleza se produce una pieza escrita con una visión global del punto, tema o idea a desarrollar; es decir, toda la información que maneja el participante influye en la producción escrita. Desde el punto de vista de un enfoque de inteligencias múltiples, los diferentes tipos de inteligencias propuestos entran en juego para la producción, lo que conlleva al uso y desarrollo de las mismas. Por ejemplo, la discusión para la producción de ideas o la actividad de tormenta de ideas ayudará al participante a analizar ideas, asociar las mismas, expresar sus intuiciones con relación a ellas, prever sus resultados (inteligencias de la neocorteza). Asimismo, la discusión le

permitirá contactar con sus deseos y emociones en relación a una idea (inteligencias del límbico) así como su comportamiento en la participación en la discusión que camino toma, liderizar o seguir a otros, por ejemplo (inteligencias del reptil o básico).

Como consecuencia de lo anterior, la metodología de enseñanza utilizada como base para este diseño es el enfoque de 'procesos' aplicado al desarrollo de la escritura en general. Las unidades del diseño propuesto consideran el trabajo en grupo como centro para la discusión, la producción y el análisis de ideas en las diferentes fases del proceso de producción escrita.

Esta proposición de enfoque de proceso en la enseñanza de escritura tiene como punto de partida el mismo proceso que siguen los escritores para obtener un producto. Este proceso no es secuencial sino interrelacionado según y sea necesario; es decir, después de haber producido algunas ideas, el alumno puede comenzar a desarrollar su borrador y al mismo tiempo evaluar las ideas que está utilizando y/o producir otras, aunque se encuentre en la etapa de producción escrita, es decir, en el desarrollo del tema para obtener un producto final.

La investigación realizada por Weir (1988) aplicada a 940 estudiantes extranjeros, 530 estudiantes británicos y 559 empleados para detectar los problemas particulares que surgían en la producción escrita dio como resultado que los aspectos más importantes fueron: a. conocimiento sobre la materia objeto de estudio; b. expresión de las ideas de manera clara; y c. organización y desarrollo del trabajo escrito.

Estos resultados parecen demostrar la importancia del enfoque de proceso en la enseñanza de escritura ya que este enfoque no enfatiza la precisión sino la producción y la expresión de ideas de manera clara y la organización del producto lo cual coincide con los resultados obtenidos por Weir.

El objetivo subyacente a este enfoque de proceso en la producción escrita a nivel académico es ayudar al alumno a manipular, interrelacionar y evaluar ideas lo cual evita que el alumno muestre un conjunto de formas fijas utilizadas en un

modelo dado y presentadas en forma de producto final; en otras palabras, lograr un producto escrito obtenido de la discusión y manipulación de ideas a través de actividades inherentes al proceso (discusión de ideas, creación de borradores y evaluación) y no un producto escrito con patrones de un modelo presentado no relacionado, muchas veces, a su proceso de pensamiento. En otras palabras, se tiene entonces que este enfoque enfatiza los medios para producir un texto más que el resultado de la producción e incluye las siguientes fases:

- a. Discusión del tópico o trabajo a realizar (rehearsing).
- b. Obtención de un borrador de trabajo (drafting).
- c. Revisión o evaluación del producto obtenido (revision).

Entre las actividades relativas a la primera fase, producción de ideas o discusión del trabajo asignado, se encuentran: el desarrollo y la organización del grupo como tal; la decisión sobre el tópico a desarrollar; una tormenta de ideas sobre el mismo; la interrelación de las ideas obtenidas. Vemos, entonces, que la etapa de la producción de un texto escrito va desde la organización grupal, que implica obtención de posiciones de liderazgo, hasta el intercambio de ideas en la elección del tópico a desarrollar.

En las actividades para la segunda fase, la obtención de un borrador de trabajo (drafting), se pueden mencionar: redacción de ideas en el papel; expansión de ideas; regreso a la primera fase de decisión para la obtención de nuevas ideas o la verificación o el cambio de las mismas; realización de preguntas específicas para obtener más información sobre las ideas que se desarrollarían. En esta fase, el profesor puede realizar ejercicios de reducción o extensión de párrafos, así como asignar ejercicios de expansión de ideas contra reloj.

Las actividades relativas a la última fase, evaluación del producto tanto en su etapa media como final, pueden incluir eliminar y/o agregar ideas; estas evaluaciones pueden ser efectuadas por el grupo en general, por otros compañeros, a través de ejercicios de reescritura grupal o individual, y/o por el mismo profesor (Richards, 1990).

Actividades diseñadas

Toda actividad comunicativa tiene como fin último proveer información a través de la manipulación, producción o interacción en la lengua que se aprende al enfatizar el mensaje en sí y no la forma del mismo. Esto coincide con la definición propuesta por Nunan (1991) de 'tareas' "... a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form." (1991:10). Esta definición se consideró al diseñar las actividades lingüísticas de cada una de las unidades ya que el punto focal de cada actividad propuesta es el significado y no la forma, lo que permite al alumno percibir y responder a la totalidad de la situación presentada.

Además de la relación existente entre las actividades en cada una de las etapas del enfoque de proceso en la enseñanza de escritura, la mayoría de las tareas propuestas están relacionadas entre si ya que también se consideró el "Principio de Dependencia de Tareas" (Task Dependency Principle), mencionado por Johnson (1981), el cual simula lo que la realidad requiere del usuario; estas tareas consideran la experiencia propia del alumno ya que la experiencia no sólo hace más real el lenguaje utilizado sino que es en si misma el punto de partida y de llegada del enfoque de 'inteligencias múltiples'. Como Sturtridge (citado en Clarke 89) señala "the more remote the situation and the roles are from the experience of the learners, the more 'unreal' the language they use becomes." (1981:127).

Se propone un 'Pre-task' en cada una de las unidades diseñadas cuyo objetivo principal es despertar la motivación en el participante; esto es muy importante ya que el combustible de todo aprendizaje es el 'querer aprender' regido por la inteligencia motivacional del cerebro límbico. El segundo objetivo de esta actividad es situar al estudiante en el tema a desarrollarse en la unidad.

Los ejercicios diseñados tienen como centro el alumno ya que si es importante que los textos sean 'genuinos', como se mencionó en la sección de materiales, es así mismo importante el papel que éste juega en el proceso de aprendizaje. En un enfoque de 'inteligencias múltiples' para la enseñanza en general, el centro de la enseñanza y el objetivo final de la misma es el desarrollo del alumno como un todo, es permitir que el alumno descubra sus debilidades y decida que camino tomar para fortalecerlas, que hacer para lograr estos cambios, y, en caso contrario, aceptar las mismas y vivir con ellas como una decisión propia las cuales puede cambiar cuando así lo desee.

En otras palabras, lo ejercitado en clase debe ser una muestra de las necesidades externas e internas del alumno y no una prueba de que el alumno maneja conocimiento gramatical en forma aislada. Los ejercicios después de una lectura deben enfocarse en lo que realmente el alumno hace después de leer un texto; deben reflejar el valor comunicativo del texto. Esto significa que no es necesario la comprensión de cada detalle que aparece en el mismo. En palabras de Clarke (1989) "exercises must be meaningful and correspond as often as possible to what one is expected to do with the text" (1989:75). De todo lo anterior se podría inferir que realizar sólo preguntas de verdadero y falso, de simple reconocimiento de vocabulario o de control de comprensión básica son inadecuadas ya que estos tipos de ejercicios no reflejan ni la realidad comunicativa del texto ni la del alumno.

El diseño de materiales para la enseñanza de lenguas con la proposición de una teoría de 'inteligencias múltiples' (Beauport, 1994) va aún más allá de lo propuesto por Clarke (1989). Este diseño considera la globalidad o totalidad del estudiante como generador y controlador de su propio aprendizaje ya que como señala Manrique (1995) "el cerebro límbico procesará la información afectiva incluida en el mensaje lingüístico, la comparará con la información afectiva que posee y el individuo incluirá en su respuesta tanto el resultado de esta comparación como la información procesada por la neocorteza y por el cerebro reptil." (1995). Al

considerar esta información en el diseño de las unidades de enseñanza, además de incluir ejercicios significativos para el estudiante en base a una lectura realizada, se incluyeron ejercicios para desarrollar el pensamiento racional, la creatividad, la afectividad, el reconocimiento de patrones específicos de comportamiento en cada alumno que influyen en su aprendizaje y la inserción de nuevos patrones (si el alumno así lo desea). Es decir, se incluirán todas las inteligencias propuestas por Beauport (1994) en su modelo.

Otros resultados considerados en el diseño de las actividades propuestas se relacionan con los hallazgos de Rico y Clagett (1980) quienes señalan en su estudio que la característica de agrupamiento (clustering) realizada por el hemisferio derecho se aplica directamente al proceso de producción de una pieza de escritura y así afirman que "Clustering is a generative nonlinear and visual process which utilizes the image-predictive mode... Clustering ... draws on the right hemisphere's ability to generate a tentative whole from limited but relevant elements... (it) externalizes a thinking process already available to the human being (Rico y Clagett, 1980:16).

Este proceso de agrupamiento está relacionado con las inteligencias visual-imaginaria y la asociativa propuestas para la neo-corteza; así mismo, este proceso le ayuda al estudiante a descubrir lo que podría producir en forma escrita y, para su sorpresa, descubrir cosas que ya conoce, antes de comenzar a aplicar habilidades secuenciales de organización de párrafos que le encasillan y limitan su producción. Es importante señalar que este proceso de agrupamiento es igualmente útil para la organización de las ideas desarrolladas en cualquier lectura.

Conclusiones

Con el uso de estos materiales se espera que los alumnos alcancen los siguientes objetivos: concientizarse de su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general; sentar las bases para llevar a cabo el análisis de situaciones, la creación de soluciones, la definición de sus deseos y la aplicación de la solución elegida; proveerse de herramientas que le permitan detectar los bloqueos existentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje; contactar y desarrollar su creatividad en relación con la expresión en forma escrita; concientizarse de como sus aportes, a través de la discusión y la producción de ideas, influyen en los resultados alcanzados tanto en si mismo como en los otros participantes del grupo, es decir, como su participación incide en forma directa, para mejorar o deteriorar, algunas veces, el medio que le rodea.

Bibliografía

- Beauport, Elaine de (1994) **Las tres caras de la mente.** Editorial Galac. Venezuela
- Clarke, David (1989) **On Communicative Theory and its Influence on Materials Production.** Language teaching; Volumen 22 # 2.
- Gardener, Howard (1988) **Estructuras de la mente. La teoría de las Múltiples Inteligencias.** México, Fondo de Cultura Económica.
- Hutchinson and Waters (1987) **ESP: A learning-Centred Approach.** Cambridge, CUP.
- Lightbown and Spada (1993) **How Languages Are Learned.** Oxford, OUP.
- MacLean, Paul D. (1990) **The Triune Brain in Evolution.** Plenum Press, New York.
- Manrique, B. (1995) **El enfoque de inteligencias múltiples y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.** Revista Encuentro, Volumen 2; Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Nunan, David (1991) **Designing Task for the Communicative Classroom.** Cambridge Language Teaching Library
- Oxford, Rebecca (1989) **The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning.** Reporte para CAL, Center for Applied Linguistic. Washington, EDO-FL-89-07.

Richards, Jack (1990) **The Language Teaching Matrix.** Cambridge Language Teaching (CLT).

Rico, G. L. and Clagett, Mary F. (1980) **Balancing the Hemispheres: Brain Research and the Teaching of Writing.** Berkeley, California, Bay Area Writing Project.

Sperry, Roger W. (1985) **"Consciousness, Personal Identity and the Divided Brain"**. en *The Dual Brain* por Frank Benson and Eran Zaidel. Wilford Press.

VerLee Williams, Linda (1986) **Aprender con todo el cerebro. Estrategias y Modos de Pensamiento: Visual, Metafórico y Múltisensorial.** Ediciones Martinez-Roca; Barcelona.

Weir, Cyril (1988) **Academic Writing: Can We Please All the People All the Time?** ELT Documents; 129.

Wender, Anita and Rubin, Joan (1987) **Learner Strategies in Language Learning.** Prentice-Hall, International ELT. Language Teaching Methodology Series.

White, Ronald (1988) **Academic Writing: Process and Product.** ELT Documents 129.

Williams, E. and Moran, C. (1988) **Reading in a Foreign Language at Intermediate and Advanced Levels With Particular Reference to English.** ELT Document, 129.