

## **BASES METODOLÓGICAS PARA LOS PROCESOS DE LENGUAS EXTRANJERAS POR CONTENIDOS EN LA ESO**

**Christopher Scott-Tennent**

*Universitat Rovira i Virgili*

An experimental content-based process model has been designed, within the framework of the new Spanish comprehensive secondary education, for developing, through the study of non-linguistic content (expressed in the target foreign language), learners' capacity to use the FL. The learner also applies subsidiary cognitive and academic skills which will be transferable to the rest of the curriculum. A substantial (and fully documented) empirical study obtained evidence regarding the experimental model's potential to generate satisfactory and beneficial processes in the classroom, working with average students in a representative state secondary school. This article sets out the methodological basis upon which the experimental model was successfully applied.

### **INTRODUCCIÓN**

La enseñanza y aprendizaje de lenguas no propias mediante contenidos no lingüísticos, que denominaremos *EMC*, se ha venido practicando a gran escala, sobre todo en EEUU y Canadá (con la denominación de "Content-based teaching"), durante los últimos diez años como mínimo, aunque no en un contexto de lenguas extranjeras (LE), sino de segundas lenguas (con las cuales convive el hablante).

Como especialista en el campo de adquisición de lenguas no propias y en la metodología de su enseñanza a la vez que profesor de enseñanza secundaria responsable del seminario de lengua inglesa (durante ocho años), siempre consideraré que por un lado los conocimientos científicos actuales sobre la adquisición de lenguas no propias apuntan hacia el enorme potencial de este tipo de modalidad de enseñanza y aprendizaje (E-A): y que por otro lado, se podía ajustar perfectamente al diseño curricular y las necesidades de la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

La consecuencia de esa firme convicción fue la articulación de un modelo de E-A que respondiera a esos dos criterios. Dicho modelo sigue, por afinidad natural, un modelo curricular de procesos (Stenhouse, 1984), por lo que se ha denominado EMC<sub>p</sub>. La EMC<sub>p</sub> ha sido aplicada en el aula de enseñanza secundaria, siendo objeto de un sustancioso estudio empírico (Scott-Tennent, 1993). Los (cuantiosos) datos obtenidos en dicho estudio han confirmado que se pueden generar procesos claramente satisfactorios y beneficiosos a través de la EMC<sub>p</sub>.

Naturalmente, la adecuación de la EMC al contexto específico de la ESO requirió una extensa investigación teórica previa, y un considerable trabajo previo de diseño curricular, elaboración de unidades didácticas experimentales, realización de una prueba piloto, etc. Fue necesaria, entre otras cosas, una respuesta a ciertas incógnitas planteadas inicialmente, en cuanto a la clase de contenidos a estudiar, el nivel mínimo previo necesario de competencia en la LE (de los discentes), la naturaleza de los procesos a realizar (participantes, procedimientos, materiales, etc), y el sistema más adecuado de evaluación. La investigación teórica previa fue interdisciplinaria, incluyendo elementos de lingüística, lingüística aplicada, psicolingüística, psicología, y psicopedagogía. De ahí la conveniencia de haber consultado, en algunas ocasiones, con especialistas en estas materias. Algunos aspectos de este trabajo previo ya han sido publicados.<sup>1</sup> También han sido divulgados en diversas jornadas pedagógicas.<sup>2</sup>

La modalidad de E-A experimentada (EMC<sub>p</sub>) se define por las siguientes características:

1. La LE no es objeto de estudio, sino que se adquiere al utilizarla, para finalidades comunicativas pero también cognitivas (y en esto se distingue de otros enfoques comunicativos más conocidos). Mediante el procesamiento interactivo de la información (expresada en la LE) el alumno construye un esquema cognitivo del contenido objeto de estudio. Este esquema cognitivo consiste en un conjunto estructurado de conceptos interrelacionados, entrelazados con sus correspondientes destrezas y procesos cognitivos y su correspondiente lenguaje específico.

2. Se pretende, al mismo tiempo que el alumno adquiere la capacidad de usar la LE y también conocimientos sobre el contenido objeto de estudio, contribuir a otros objetivos curriculares generales: sobre todo en el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas y académicas (transferibles a otras áreas del currículo). Entre ellas destacaremos la capacidad para el pensamiento conceptual (cuya aparición suele producirse justamente en la adolescencia); y la competencia en los procesos lingüísticos de informar, generalizar, y juzgar.

Cabe destacar algunos aspectos metodológicos distintivos de la EMC<sub>p</sub>, p.ej.:

- la utilización de textos auténticos (no producidos ni adaptados para estudiantes del inglés como LE)

- la unidad primordial de significado no es la palabra, ni la oración, sino el texto en su totalidad

- se ejerce un menor control prescriptivo (respecto a ciertas modalidades convencionales) sobre la actuación lingüística del alumno.

Se ha observado que, si bien muy pocos profesores de lenguas extranjeras en España conocían la EMC cuando se inició este proyecto, se ha ido generando un creciente interés al respecto. Actualmente existen algunos profesores que la aplican en el aula en la enseñanza secundaria, e incluso publican sus experiencias (aunque de

manera más informal, sin tanto rigor y profundidad).<sup>3</sup> También existe un seminario permanente en la Universitat Autònoma de Barcelona que se dedica exclusivamente a este campo. Por lo tanto, este artículo, que sienta las bases metodológicas de la EMC<sub>p</sub>, puede interesar no sólo a los especialistas del correspondiente campo de la lingüística aplicada, sino también a muchos profesores de la enseñanza secundaria, y quizás a algunas autoridades educativas.

## EL CONTEXTO DE LA E-A

El modelo de EMC<sub>p</sub>, en consonancia con la filosofía educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pretende cambiar el papel anterior del discente, de recipiente pasivo de una información preseleccionada y, frecuentemente, preanalizada. Ha surgido un creciente interés en el sector profesional por este tipo de modelo, y se han registrado algunas manifestaciones de su idoneidad para la ESO.

Resulta muy difícil prever un perfil completo de los discentes que iniciarán esta etapa; será necesaria una evaluación inicial para obtener estos datos. Sin embargo, se puede anticipar algunas probables condiciones significativas para la EMC<sub>p</sub>. Se calcula que en su Educación Primaria, estos discentes tendrán como mínimo unas 200 horas lectivas de lengua inglesa: y podrán transferir a la LE algunas destrezas y estrategias adquiridas al trabajar previamente en contenidos académicos en su L1 (y L2 en el caso de algunas comunidades).

Sin embargo, estarán acostumbrados a satisfacer sus necesidades cognitivas y sociales por medio de su L1 (y/o L2). Sería recomendable, pues, discutir con estos discentes todos los posibles beneficios que puede aportarles el estudio de una LE, y concretamente a través de un modelo de E-A que podría diferir bastante de los que conozcan previamente. Con este debate ya se daría un buen ejemplo de una característica primordial del modelo (curricular) de procesos: la reflexión de los participantes sobre lo que se hace, cómo, y por qué.

## LA PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El tratamiento previo de aspectos lingüísticos en la presentación de los contenidos sería contrario a algunos principios fundamentales de la EMC<sub>p</sub>. Por el contrario, en vista de su enfoque constructivista en cuanto al aspecto ideacional del contenido, sería aconsejable partir de una primera tarea de predicción explícita, realizada en forma de esquema, en la que el discente indicase qué conceptos principales cree que configuran el nuevo contenido, intentase definirlos y a ser posible, relacionarlos entre sí. Sólo haciendo explícitas sus ideas y siendo consciente de ellas, logrará modificarlas.

Si se realiza esta tarea en pequeños grupos, se puede producir ya un mapa conceptual bastante significativo (sobre todo si se concluye con una puesta en común); y una curiosidad hacia el nuevo contenido que predispone al discente a procesar la información (expresada, naturalmente, en la LE) para comprobar sus hipótesis al respecto, o bien modificar y ampliarlas.

Se trata de fomentar desde el principio el protagonismo del discente, y su progresiva concienciación respecto a la construcción y estructura de sus esquemas cognitivos. Esta concienciación se puede potenciar todavía más haciendo una reflexión retrospectiva sobre esta primera predicción al concluir la unidad didáctica.

## EL PROCESAMIENTO DE LOS TEXTOS

En la EMC, se deben procesar textos (orales o escritos) que han sido producidos con la finalidad de expresar un contenido, no concebidos como objetos lingüísticos. No se podrá saber de antemano qué aspectos de cada uno de los tres subsistemas del lenguaje (Halliday, 1975) –ideacional, interpersonal, o lingüístico-textual– podrán desbordar el “procesador central con capacidad limitada” (Alonso y Mateos, 1985) del lector oyente en cada texto. En vista de esta consideración, no es aconsejable un tratamiento de puntos lingüísticos anterior al procesamiento: ni se debe basar tampoco la gradación y secuenciación de los contenidos (o de los textos) en criterios exclusivamente lingüístico-textuales.

Lo más coherente dentro de la EMC<sub>p</sub>, sería basar esta gradación y secuenciación principalmente en el grado de dificultad de las tareas o actividades que comporta; en razón de la cualidad y cantidad de operaciones mentales que tiene que llevar a cabo el discente, aplicando sus facultades cognitivas, conocimiento del mundo, y capacidad de LE para codificar, estructurar y expresar la nueva información.

Es recomendable tener en cuenta algunos factores determinantes del procesamiento. Uno puede ser los tipos de texto implicados (narrativo, descriptivo, argumentativo). Otro puede ser los tipos de información: cumulativa, contradictoria, o complementaria. Otro factor es la tarea académica asociada al procesamiento: las dos categorías fundamentales serán “reconocimiento y reorganización de datos” e “inventiva y descubrimiento personal”.

La presentación previa de un texto es una fase importante que pone en marcha su procesamiento y lo afecta. Además, en ella el discente puede adquirir unos hábitos de ‘metaprocésamiento’ que le permitirán, a la larga, abordar el procesamiento de cualquier texto con una mayor eficacia. Los “organizadores previos” de Ausubel (1985) constituyen un ejemplo del tipo de técnicas útiles para esta finalidad. Es importante que se enfoque la lectura o audición en función de un determinado objetivo, pudiendo prescindir de todo aquello (en el texto) que no contribuya a él.

Cuando se crea oportuno, se puede facilitar el procesamiento. Por ejemplo, se puede guiarlo mediante preguntas referidas a puntos seleccionados estratégicamente, que orienten al lector oyente en su comprensión del texto (en vez de comprobar si éste lo ha comprendido o no, como suele suceder cuando no se diseña estas preguntas adecuadamente).

Como norma general, se debe buscar la diversidad en las vías por las que se recibe (y expresa) el contenido ideacional (auditiva + visual, verbal + no-verbal, etc). Así habrá más vías de acceso para su recuperación posterior de la memoria, puesto que tendrá más conexiones con el resto de la red cognitiva. Este tipo de táctica no sólo facilitará el aspecto ideacional, sino que a la vez favorecerá la adquisición de la LE.

## LA INTERACCIÓN

En la modalidad de EMC, la lengua está integrada con su uso de forma completamente natural, evitando un defecto constante de modalidades anteriores: la finalidad arbitraria del uso de la LE (en función de las formas lingüísticas o funciones comunicativas cuyo dominio per se constituía el objetivo de la clase). Las experiencias de LE provienen de la interacción (entendida como la participación de los discentes en actividades comunicativas y cognitivas), generada por materiales de clase seleccionados en función de su interés intrínseco y las oportunidades que ofrezcan para resolver problemas.

Esta interacción podría constituir una experiencia desorganizada; pero si se lleva a cabo en forma de proceso organizado, se optimizarán las oportunidades de aprendizaje y su aprovechamiento. Opino –con Stenhouse (1984)– que un *modelo de procesos* es el más indicado en las áreas del currículo que se centran en el conocimiento y la comprensión más que en un entrenamiento; a pesar de las demandas que hace sobre la competencia del profesor, y de la dificultad de la evaluación en vista de la inexistencia de resultados predeterminados. Para la concreción de esta clase de modelo, resulta imprescindible la definición del proceso (y de los procesos) a seguir, fundamentada como mínimo en los *modos de interacción*, los de *participación* y los *procedimientos* implicados.

La interacción determina cómo recibe el discente los datos sobre la LE en el “input” (muestras de la LE recibidas), y es más importante (para la adquisición de la LE) que la naturaleza de éste (Allwright, 1984; Breen, 1984:159; Ellis, 1985:13). Lo que realmente motiva la adquisición de una LE en primer lugar es el deseo de entender y hacerse entender, y la satisfacción de conseguirlo. Pero muchas actividades de LE supuestamente “interactivas” se realizan dentro de un vacío cognitivo y afectivo: el lenguaje se exhibe entonces como una especie de comportamiento funcional, de una manera tan poco realista como sucede en los ejercicios basados en estructuras lingüísticas que pretenden representar un comportamiento gramatical. Si la interacción se produce dentro de un contexto cognitivo y afectivo, ya no será simulada, sino real. En esto difiero de la noción popular de que la interacción, para que se pueda considerar auténtica, ha de ser espontánea, consistir en discurso no planificado. El aprendizaje de LE es un campo de actividad humana que no suele admitir este tipo de prescripciones tajantes.

La modalidad de EMC<sub>p</sub> no persigue objetivos comunicativos, ni lingüísticos, ni psicocognitivos, ni “otros” (socialización, autonomía educativa del discente, ...), sino la unión de todos ellos, resaltando su interdependencia y apoyo mutuo.

Para definir los procedimientos es preciso responder a la pregunta: ¿qué es lo que se hará en el aula? Pero al tratarse de un modelo de procesos, los participantes no se deben limitar a hacer: es de igual importancia una constante reflexión sobre lo que se hace, y más aún sobre cómo se hace.

Otro factor primordial es la organización de las tareas: cuanto mejor organizadas estén, con más facilidad se estructurarán en unidades significativas y mejor será la codificación de los significados. También se debe cuidar siempre la forma de plantear la tarea al discente, y expresar adecuadamente este planteamiento.

En cuanto a la naturaleza de la tarea, se ha optado por un predominio del tipo “resolución de problemas planteados” (mayoritariamente no-lingüísticos), en el que pueden intervenir además formas lógicas, aritméticas, diagramáticas, etc, que pue-

den actuar como lenguajes alternativos facilitadores de los procesos cognitivos y comunicativos. Esta posibilidad se puede convertir en una táctica generalizada con discentes de escasa capacidad de LE.

Es recomendable integrar las destrezas comunicativas en las tareas sin dejar de tener en cuenta sus características propias, respetando una naturalidad de la relación entre medios y finalidad del lenguaje. El receptor de la comunicación puede ser el profesor, pero es más positivo que ésta se dirija a otros compañeros discentes. La exposición oral ofrece una experiencia especialmente rica. La producción escrita, debido a la naturaleza de la EMC<sub>p</sub>, también puede dirigirse a los compañeros de clase (pero entonces se debería asegurar su corrección lingüística): la EMC<sub>p</sub> permite además cubrir una amplia gama de tareas académicas de producción escrita.<sup>4</sup>

El aspecto social de la interacción suele ser explicitado en el diseño curricular mediante el recurso pedagógico del trabajo en grupo. A grandes rasgos, el trabajo individual se puede considerar más apto para las actividades cuyo objetivo principal es la adquisición de destrezas y conocimientos; mientras que la actividad en grupo resulta especialmente apta en las tareas de creatividad o de resolución de problemas planteados, en las que genera un proceso de negociación muy beneficioso. Las destrezas textuales o metatextuales también se desarrollan muy bien mediante el debate en pequeños grupos. En cambio, algunas actividades no se prestan al trabajo en grupo, o bien requieren ciertas condiciones, modificaciones o variaciones.

Las “macrotareas” (cuya extensión cubre varias sesiones lectivas) se suelen caracterizar por un predominio del elemento creativo sobre la resolución de problemas planteados. En este caso, es preferible que los grupos sean heterogéneos. Esta clase de actividad precisa de unas directrices organizativas adecuadas para su buena marcha.

## OBJETIVOS DE LOS PROCESOS

La finalidad del modelo EMC<sub>p</sub> no es la de *producir un determinado uso de la LE*, sino la de inducir el desarrollo de *una capacidad de usarla*: la cualidad dinámica del lenguaje exige un elemento de creatividad en su uso que desaconseja cualquier intento de predeterminarlo. Se establecen en este modelo dos procesos de auténtica comunicación que pueden ser paralelos o complementarios: 1) entre el discente y las fuentes de información, y 2) entre los discentes.

El primero se basa en el procesamiento de la información, mayormente no-lingüística (evitando una atención excesiva a la LE en sí, que puede reducir la comprensión de los textos). Las tareas o actividades de procesamiento deben tener la finalidad explícita de analizar esta información. Este análisis puede ser interpretativo y/o explicativo: su naturaleza exacta será el criterio que determinará la secuenciación y gradación de las tareas de procesamiento, pasando a ser entonces la supuesta complejidad lingüística de los textos sólo un factor entre varios que intervienen.

Conviene aplicar los conocimientos adquiridos mediante este procesamiento y análisis de la información. Esta aplicación puede implicar una producción de LE por parte de los discentes, con la opción de que pueda dirigirse a sus compañeros. Este último tipo de tarea es comunicativa en el sentido más estricto de la palabra, ya que el discente empleará unos exponentes de la LE en un determinado contexto y para una determinada finalidad.

En la EMC<sub>p</sub> se estructuran los objetivos inmediatos para poder conseguir, como resultado natural del proceso global, aquellos efectos más profundos y duraderos, los objetivos a largo y medio plazo: el desarrollo de la capacidad cognoscitiva del discente mediante la ampliación de su red conceptual interna (sobre todo en cuanto a contenidos relacionales), la creación del hábito de analizar información y desarrollar una capacidad crítica, etc. Los resultados concretos e inmediatos de cada proceso representan un paso más hacia la consecución de estos objetivos, quizás más ambiciosos, pero también más beneficiosos para el discente.

## LA CORRECCIÓN DE LA 'LE' EN LA PRODUCCIÓN

La incidencia del error lingüístico en la competencia de LE del discente, y su correspondiente óptimo tratamiento durante el aprendizaje, es un tema que sólo puede suscitar respuestas hipotéticas. Algunos especialistas consideran que las realizaciones antinormativas de LE acabarán por deformar y disminuir la competencia del discente si no son corregidas a tiempo. Otros opinan que el hecho de intentar corregirlas explícitamente no sólo no aportará beneficio alguno (con la única posible excepción del discurso planificado, susceptible de ser controlado conscientemente), sino que resultará contraproducente, creando una sensación de ansiedad y frustración en el discente, además de desviar su atención del intento de transmitir o transferir un mensaje (más fundamental para la adquisición de la LE).

Otro criterio más prudente consiste en afirmar simplemente que estos errores nos ofrecen pistas o intuiciones en cuanto al funcionamiento interior del proceso de adquisición de la LE, y que demuestran una contribución activa por parte del discente a dicho proceso. Este esfuerzo se verá mermado si el discente no se muestra dispuesto a formar hipótesis sobre la LE y su funcionamiento, y verificarlas experimentando con ella, a pesar del riesgo de incurrir en errores. Por lo tanto, será positivo debatir este punto con los discentes, defendiendo este criterio más moderado.

Resultará beneficioso para el discente que haya una cierta medida de corrección en el aula, pero aplicada de forma muy juiciosa a fin de optimizar su efectividad. Entonces, ¿cuándo y cómo será recomendable corregir la producción de la LE?

Un primer aspecto del “¿cuándo?” es el de ¿corrección sistemática o puntual?. Es evidente la mayor conveniencia de la corrección puntual. En cualquier modalidad de EMC, existe la obligación de juzgar la producción del discente siempre dentro de su marco contextual original: la contextualización del lenguaje es un principio fundador del enfoque de la EMC, en el cual el lenguaje siempre se observa en acción, generado y determinado por algún acto cognitivo.

Por otra parte, es recomendable que la corrección no sea indiscriminada, sino todo lo contrario; es decir, selectiva. Incluso, en ciertas actividades, se puede optar por no realizar ninguna corrección; especialmente en las tareas o actividades de comunicación (sobre todo si el medio es oral). En la producción escrita será más necesario velar por la corrección lingüística cuando esta producción se convierta en un “input” para otros discentes. Para desarrollar la capacidad de producción escrita, ésta se debe realizar siguiendo un proceso; en consecuencia, la corrección será más eficaz en forma de proceso paralelo.

La producción del discente podrá incluir también desaciertos en cuanto al contenido no-lingüístico, y de procedimiento. No es posible atribuir más importancia a una clase de error u otra, puesto que esta modalidad de E-A se basa en la interacción entre el contenido, los procedimientos, y la LE. Además, se puede dar el caso de que una corrección se refiera a dos aspectos (o incluso a los tres) a la vez. Otro posible caso es la detección de un desacierto que no podemos atribuir con toda seguridad a un aspecto u otro.

En vista de esta última posibilidad, y de las características primordiales de un modelo de procesos, se puede responder a la cuestión de ¿cómo corregir? recomendando una táctica generalizada de identificar el origen y la causa del error. Por otra parte, el protagonismo del aspecto psicocognitivo en la EMC<sub>p</sub> sugiere la conveniencia de un enfoque más cognitivo también en cuanto a los errores. Principalmente, esto implicará dar al discente la oportunidad de detectar y/o resolver sus propios problemas y desaciertos, además de ciertas estrategias concretas de corrección. Por ejemplo, la estrategia de dar una pista al discente siempre activará más su concienciación (respecto al problema/error) y sus procesos cognitivos que la de darle una explicación.

## LA EVALUACIÓN

Probablemente debido a la dificultad del tema, se puede observar con frecuencia una clara insuficiencia en lo referente a las cuestiones de evaluación incluso en descripciones muy completas y rigurosas de modelos de E-A de LE. En modelos relativamente poco experimentados (como p.ej., modalidades de EMC) se acentúa todavía más esta carencia, como es de esperar. Este hecho se ve reflejado en la literatura que trata cuestiones de EMC.

Una pregunta clave, que se plantea (sin respuesta) en esta literatura, es: ¿qué protagonismo relativo debe atribuirse al *uso adecuado de la Ln*, frente al *dominio del contenido*? (profundidad y precisión en su tratamiento, organización de las ideas, etc). Pues bien, los procesos de EMC<sub>p</sub> se basarán en una interacción de los tres aspectos; la LE, el contenido y el componente psicocognitivo. En una unidad didáctica, puede predominar cualquiera de ellos según se considere conveniente. Ahora bien, el papel relativo de cada uno de ellos es invariable: *el contenido proporciona la base motivacional y cognitiva* sobre la que actuará el discente valiéndose de dos instrumentos; la LE y las diversas capacidades psicocognitivas.

Resulta importante que haya un grado mayor o menor de actuación formativa en cuanto al uso de estos instrumentos, pero debe ser una actuación informativa, no prescriptiva. Resultaría negativo imponer maneras de adquirir y usar la LE, o de aplicar las facultades psicocognitivas. Por lo tanto, la evaluación sobre estos dos aspectos será formativa, consistiendo en un constante intercambio de información al respecto, entre los discentes y también entre el discente y el docente.

La evaluación sumativa, cuya necesaria objetividad requiere unos criterios mucho más prescriptivos, se centrará entonces en el conocimiento del contenido, las ideas que lo conforman y su estructura conceptual. Resulta coherente en un modelo de EMC<sub>p</sub>, pues los procesos se establecen en función de la finalidad de llegar a este conocimiento: es el objetivo terminal explícito. Además, la consecución de este obje-

tivo se puede medir con bastante exactitud, especialmente si el contenido es muy estructurado; frente a la práctica imposibilidad de medir la adquisición de la LE (o de las facultades psicocognitivas).

Dicha adquisición tendrá lugar al ejecutar los procesos de E-A: y aunque no se mida directamente, se puede potenciar induciendo la reflexión del discente sobre lo que hace y su interés en hacerlo mejor. La forma más evidente de lograrlo es mediante una participación explícita de los discentes en el proceso de evaluación formativa, que podrá incluir la autoevaluación (elemento imprescindible, por otra parte, para una plena autonomía de aprendizaje). La notoria dificultad del adolescente para reflexionar sobre la propia conducta aconseja realizar la autoevaluación inmediatamente después de concluir un proceso; y quizás guiarla mediante preguntas que se refieran a los aspectos que hayan conformado el proceso (objetivos, contenidos seleccionados, procedimientos, y participación).

Si el docente estudia los puntos de vista expresados en la autoevaluación, tendrá una información valiosa que le permitirá establecer el intercambio formativo de información, además de modificar los procesos, y precisar mejor la evaluación sumativa. En tal caso, se contemplaría la evaluación formativa como *una parte integral de la EMC<sub>p</sub>*. Parte del debate formativo podría consistir en la identificación de las posibles diferencias entre la percepción del discente de su propio rendimiento y la del docente; especialmente si la autoevaluación incluye elementos de autocalificación.

Se puede añadir otra dimensión enriquecedora (además de la autoevaluación) a la participación explícita del discente en la evaluación formativa: la evaluación de otros compañeros discentes (coevaluación). Su presencia es particularmente indicada en las tareas o actividades basadas en un predominio de objetivos comunicativos: p.ej., en las exposiciones orales, y las escritas, que se dirijan a los compañeros de clase más que al profesor.

## Notas

1. *Revista de Estudios Hispánicos* de la Universidad de Amsterdam (1996) y *Actas del Congreso de AESLA* (1995), entre otros.
2. Por ejemplo, de la Associació de Professors d'Anglès de Catalunya.
3. Por ejemplo, en el boletín de la Associació de Professors d'Anglès de Catalunya.
4. Resumen de/reacción ante una lectura; relacionar teorías y datos; síntesis de múltiples fuentes, etc.

## Bibliografía

- Alonso, J. y M.M. Mateos "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación." *Infancia y Aprendizaje* 31/32 (1985): 5-19.
- Allwright, R.L. "The Importance of Interaction in Classroom Language Learning." *Applied Linguistics* 5/2 (1984).
- Ausubel, D.P. "Learning as Constructing Meanings." *New Directions in Educational Psychology*. Ed. N.J. Entwistle. London: The Farmer Press, 1985

- Breen, M.P. *Process in Syllabus Design and Classroom Language Learning*. British Council, 1984.
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Oxford UP, 1985.
- Halliday, M.A.K. *Learning How To Mean*. Elsevier North Holland, Inc., 1975.
- Scott-Tennent, C. *Procesos de lengua inglesa por contenidos en la etapa 12-16: "Content-Based Teaching"*. Tesis doctoral no publicada. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 1993.
- “Bases psicológicas y lingüísticas para la adquisición de lenguas extranjeras mediante el estudio de contenidos no-lingüísticos en la ESO.” *Actas del XIII Congreso de AESLA*, 1995.
- “La adquisición de lenguas extranjeras mediante contenidos en la ESO.” *Revista de Estudios Hispánicos* [Universidad de Amsterdam] (1996).
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.