BLOQUE III: La evaluación en AICLE

- ¿Qué evaluamos en AICLE?
- ¿Por qué evaluamos en AICLE?
- ¿Cómo evaluamos en AICLE?
- ¿Con qué evaluamos en AICLE?

Copyright 2026

¿Qué evaluamos en AICLE?

Cuando pensamos en la **evaluación en AICLE** y en la educación bilingüe, resulta muy interesante valorar los **posibles problema**s que pueden, y que de hecho van a surgir durante su implementación.

Por ello a continuación presentamos los más relevantes, organizados en torno a cuatro grandes interrogantes:

¿Qué?; ¿Por qué?; ¿Cómo?, y ¿Con qué? evaluamos en AICLE?



Es muy **importante** entender que **cuando evaluamos** en **AICLE**, estamos **valorando** aspectos relacionadosno solo con el **contendio**, si no también con la **lengua** en sus distintos niveles (estructuras, lenguaje de interacción, lenguaje académico... etc), y no solo la corrección o precisón

Copyright 2026

gramatical.

Puede resultar **fácil** caer en el **error** de dar **demasiado peso a la lengua**, **o** de **no dotarlo del valor suficiente**, por ello insistimos nuevamente en la importancia de un cuidadoso **análisis** del componente **lingüístico** presente en cada una de las áreas que se vayan a instruir bajo un enfoque CLIL.

Copyright 2026

¿Por qué evaluamos en AICLE?

Resulta obvio pensar que de un modo u otro, en todos los ámbitos en los que se desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje, llega un punto en el que hay que medir, valorar el progreso desde el punto de partida.

De igual modo, es **necesario conocer** el **punto en el que el sujeto de aprendizaje termina** el camino emprendido a la hora de adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

¿En qué punto nos encontramos?, ¿cuánto nos falta todavía por aprender? Tenemos que ser capaces de determinar hasta qué punto se ha logrado un progreso adecuado. Estos son, a muy granes rasgos los motivos por los que debemos evaluar en AICLE.



Una vez más, conviene **enfatizar** la idea de que esta **evaluación debe** existir un **equilibrio** suficiente **entre contenido y lengua**, de modo que ambos sean evaluadios, **pero** a la vez **garantizando**, según la normativa vigente en Aragón, que uno no va a afectar negativamente en la valoración del otro.

***ORDEN ECD/823/2018, de 18 de mayo**, por la que se regula el **Modelo BRIT- Aragón** para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. **Artículo 24.** Evaluación de las Asignaturas En Lengua Extranjera. [...] **La competencia lingüística del alumnado sólo se podrá considerar como elemento positivo en la evaluación** y calificación de las mismas, teniendo en cuenta los principios de la metodología AICLE y las adecuaciones incluidas en sus correspondientes programaciones didácticas.*

Copyright 2026

¿Cómo evaluamos en AICLE?

El **primer paso** en este sentido, sería **decidir qué queremos evaluar**, **y** cuáles son los **motivos** que nos llevan a querer evaluar esos aspectos.

Una vez hayamos tomado estas decisiones, un gran número de posibilidades se abre ante nosotros a la hora de **elegir** el **método** que más se ajusta a nuestras necesidades / contexto.

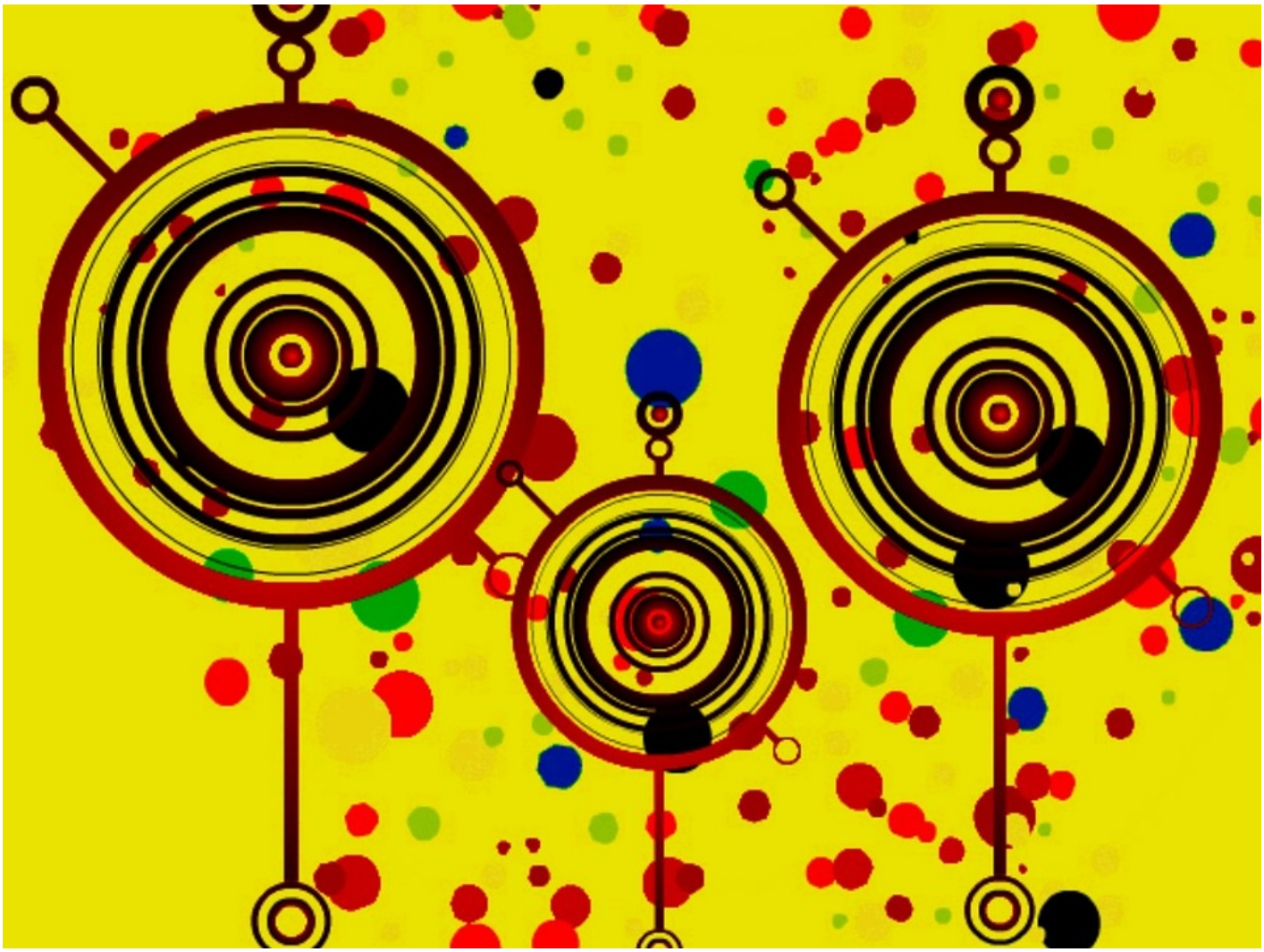
Ya no se trata **tanto** de **qué método** utilicemos , **si no** de que ese método sea el **más adecuado para nuestro propósito.** De igual modo, es vital que exista un **equilibrio** suficiente **entre** las distintas **formas de evaluación**.

Con ello estaríamos **garantizando** que los distintos **estilos de aprendizaje** y las **inteligencias múltiples** presentes en nuestra clase, quedan convenientemente contempladas a la hora de llevar a cabo nuestro proceso evaluador.

Tomemos por **ejemplo** el hecho de que queramos **saber si** nuestros alumnos han **memorizado** correctamente una serie de **palabras** relacionadas con el tema que acabamos de termianr en nuestra clase.

Para ello, podríamos por ejemplo simplemente administrar una **sencilla prueba escrita** en la que los alumnos tuvieran que **crear un listado** de las palabras trabajadas, o **identificarlas** dentro de un grupo más heterogéneo.

Copyright 2026



En cualquier caso, lo que se está intentando **valorar**, es la **capacidad memorística** del alumnado, objetivo para el cual, se ha diseñado este tipo de prueba.

Si por el contrario lo que deseamos es **saber** hasta qué punto nuestros alumnos serían capaces de **utilizar** esas **palabras en contexto**, la prueba anterior, no nos sería de mucha ayuda, ya que estaría midiendo aspectos diferentes al que queremos valorar. Por ello, para este segundo caso, quizá **deberíamos diseñar** una **actividad más "auténtica"** del tipo "tarea grupal de resolución de problemas", **en la que** los alumnos tengan que **hacer uso activo de las palabras** susceptibles de ser **evaluadas**.

Andamiaje

Existen varios aspectos a considerar cuando se trata de abordar ya no solo la evaluación, si no la metodología (elementos inevitablemente relacionados). Uno de ellos, es e**l concepto de**

andamiaje.

El término término **quivalente en inglés "*scaffolding*".** Se trata de un concepto clave en las teorías de la educación más vigentes y es también de los **conceptos fundamentales en AICLE**. A continuación, vamos a tratar todo lo que puede interesarnos en relación con este concepto.

La idea de andamiaje está relacionada con las teorías de Vygotski (1978), según las cuales, la capacidad de resolución de problemas y otras estrategias se pueden dividir en tres categorías: 1) aquellas que el alumno puede realizar independientemente, 2) aquellas que no puede realizar incluso con ayuda, y 3) aquellas que el alumno puede realizar con ayuda de otros.

Esta última categoría es la que se relaciona con lo que Vygotski denomina “Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)", que hace referencia a la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del alumno, determinado por su capacidad de resolver un problema por él mismo y el nivel de desarrollo potencial que el alumno puede conseguir si es ayudado por un adulto o en la interacción con un compañero más capacitado. Es aquí donde juega un papel importante el andamiaje que el profesor prepara para que el alumno vaya tomando control de la situación poco a poco, hasta que alcance el nivel de competencia necesario para realizar la tarea por sí mismo (Pérez, I. 2005:261).

El andamiaje es por tanto aquellas estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el profesor aporta para que el alumno construya el conocimiento. No es simplemente ayudar al alumno dándole la respuesta sino facilitar y proporcionar un soporte que le sirva a aquellos alumnos que así lo necesiten para lograr el objetivo del aprendizaje. **Este andamiaje es fundamental en AICLE y se debe dar tanto para el contenido como para la lengua**. Un ejemplo de andamiaje sería proporcionar una tabla para que el alumno distribuya la información que debe encontrar dado un texto que queremos que trabaje, o una línea del tiempo vacía a completar con los datos a encontrar. Puedes encontrar ideas sobre el tema en el artículo «seis estrategias de andamiaje didáctico para usar con los alumnos».

Copyright 2026



Fragmento de la infografía realizada por Mia MacMeekin en Scaffolding \| An ethical island

Siguiendo la clasificación que hace Dodge (2001) vamos a referirnos a tres tipos de andamiaje que se pueden proporcionar dependiendo del momento en que se hace. También mencionaremos algunas actividades que pueden emplearse en cada caso:

1. **Andamiaje de recepción**. Es aquel que se utiliza para asegurar que los alumnos extraen "la información necesaria y relevante cuando entran en contacto con los recursos en la fase de recepción" con objeto de que el alumno procese y comprenda mejor el contenido que se le da y se fije en lo que el profesor pretende. Algunos ejemplos de este tipo de andamiaje son las "guías de observación y audición, gráficos y tablas organizativas para completar, glosarios comentados, etc.
2. **Andamiaje de transformación**. En este caso se trata de proporcionar estrategias que permitan la transformación de la información recibida en algo nuevo. "En concreto este tipo de andamiaje ayuda al alumno en procesos como comparar, contrastar, encontrar patrones, valorar, decidir, etc. Ejemplos típicos de andamios de transformación son: diagramas de Venn, tablas de datos o características, ayudas para generar ideas, gráficos, etc."
3. **Andamiaje de producción**. Es el apoyo que el alumno necesita para crear o producir algo nuevo. Lo más apropiado es proporcionar andamios en relación con las estructuras de los productos que deben de elaborar, como por ejemplo: plantillas de presentación y esquemas, plantillas o guion de escritura, etc.

A lo largo de este curso haremos referencia a este concepto de andamiaje en numerosas ocasiones y también exploraremos algunos recursos que nos pueden ayudar a planificar el apoyo, tanto para el contenido como para la lengua. Los buenos profesores siempre han utilizado actividades que servirán de andamiaje (Dodge, 1998), y u**n profesor AICLE necesitará saber plantear este andamiaje o apoyo de una forma sencilla pero oportuna para facilitar la comprensión y**

el aprendizaje.

Seguramente el profesor de materia sabe cómo presentar y hacer más fácil el contenido de su materia, esto mismo ocurre con el profesor de L2 con respecto a la lengua. El profesor de AICLE necesita aprender las estrategias que le permitirán facilitar la lengua de manera que el contenido sea más accesible, para ello la colaboración entre ambos profesionales es de gran ayuda.

———

Dodge, B. 2001. "FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest." Learning & Leading with Technology, 28, 8: 6-9.
Vigotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Aprendizaje visible

Uno de los trabajos de investigación más influyentes actualmente en el campo de la enseñanza y aprendizaje es el llevado a cabo por **John Hattie**, de la Universidad de Auckland de Nueva Zelanda, quien durante quince años realizó una investigación basada en 800 meta-análisis que han supuesto en total 50.000 estudios y una muestra de 80.000 estudiantes. Como veremos más adelante las conclusiones alcanzadas por Hattie nos parecen de especial interés y aplicables al AICLE:

Entre las conclusiones alcanzadas por Hattie (2006, 2011) destacaremos las siguientes:

- El aspecto más influyente en el aprendizaje es la **retroalimentación** (***feedback***), tanto el que ofrece el profesor al alumno como el que el profesor recibe del alumno. En el primer caso hay que distinguir entre la retroalimentación y el halago, este último tiene poco valor si no está asociado al trabajo que se ha hecho. **La retroalimentación oral** es más influyente que la escrita y debe ser **individualizada**. Por otro lado la **retroalimentación que recibe el profesor es muy valiosa** como comentaremos más adelante.
- **La relación profesor—alumno** tiene también un gran impacto. El desarrollo de un clima socio-emocional cálido en el aula, la promoción del esfuerzo y la implicación de todos alumnos requiere que el profesor entre en la clase con ciertas ideas sobre las posibilidades de progreso y la relación con los alumnos.
- Otro de los aspectos más influyentes es la **aplicación del enfoque que se denomina** “***Mastery Learning***” que **presupone que todos los alumnos son susceptibles de cumplir los criterios de éxito** si se dan las condiciones de aprendizaje adecuadas. A saber: alto nivel de cooperación entre los compañeros; retroalimentación dirigida del

profesor que sea tanto frecuente como de diagnóstico e individualizada; permitir la flexibilidad en el tiempo que el alumno necesita para alcanzar los objetivos.
- El reto es otro de los ingredientes centrales del aprendizaje efectivo. **La clave está en proponer un reto de dificultad apropiada para el alumno**. Así no debería ser tan difícil como para que el objetivo parezca inalcanzable, lo que acaba con la motivación de los alumnos, y lo mismo ocurre si es demasiado fácil.
- **Las expectativas** que tiene el alumno de sí mismo y las que tiene el profesor son determinantes en la mejora y éxito.

De éstas y otras conclusiones **Hattie deduce las siguientes características y actuaciones de lo que él denomina el "profesor experto"** que no es igual que "experimentado":

- Lo más importante no es el conocimiento de contenidos que el profesor tenga de su materia sino **que sea un buen evaluador de su propio proceso** de manera **que se pregunte y busque soluciones** a los problemas que tiene, utilizando distintos enfoques: "*assess your impact*". Para ello, es de suma importancia la retroalimentación que recibe sobre su actuación tanto explicita de parte de los alumnos como del efecto que tiene en el aprendizaje.
- Antes de planificar una clase, el profesor debería saber lo que los alumnos saben y pueden hacer.
- Los profesores expertos **deben establecer objetivos que reten a los alumnos** (*challenging goals*) y no simplemente pedirles que hagan lo que mejor puedan (*do your best*). También deben invitar a los alumnos a que se impliquen en los retos y la consecución de objetivos. Para conseguir esto lo mejor es comunicar y compartir con los alumnos qué objetivos se pretenden y qué hay que hacer para alcanzarlos.
- Por otro lado, crean un clima en el aula donde **el error es bienvenido**.
- Los profesores expertos creen que todos los alumnos pueden alcanzar los criterios de éxito. Dicha expectación implica creer que **la inteligencia es cambiable y no fija, y que se desarrolla más con el ejercicio**. Esto está relacionado con los conceptos de "mentalidad fija" y "mentalidad de crecimiento" (Dweck, 2006).
- **Los profesores expertos se reúnen con frecuencia con otros colegas** con objeto de discutir sobre la evidencia del progreso y sobre cómo mejorar y variar su actuación teniendo en cuenta lo que no se está consiguiendo. Es decir, a la luz del aprendizaje visible.
- El profesor es un **agente de cambio**, cuya actuación debe tener una repercusión.

Lo anteriormente expuesto se resume en la siguiente presentación sobre el aprendizaje visible de John Hattie.

https://www.youtube.com/embed/OkNgM2_q-oo%20

The Golden Rule for Educators: Know thy Impact

Todo lo expuesto en este apartado sobre el Aprendizaje visible debe ser igualmente considerado en AICLE. La retroalimentación cobra una importancia fundamental en un programa AICLE, en los dos sentidos, profesor-alumno y alumno-profesor porque nos va a permitir ver qué está resultando efectivo y qué no. Pero igualmente cualquiera de los otros aspectos mencionados, así como las características de los profesores expertos, tienen una resonancia especial en AICLE. Así, por ejemplo, el hecho de que el profesor se autoevalúe continuamente y discuta con otros profesores la manera de enseñar y las posibles mejoras y cambios que puede incorporar en su aula con objeto de obtener un aprendizaje más visible es una práctica que se considera necesaria en AICLE. En algunas comunidades existe la figura del coordinador y el equipo bilingüe y parte de su actividad es discutir acerca de la metodología más apropiada y la búsqueda de soluciones y respuestas a los problemas que plantea el enseñar contenidos de materia en una L2. Otros aspectos como tener una actitud positiva hacia el error o plantear retos apropiados son igualmente importantes en AICLE.

Aprende más:

El siguiente vídeo muestra una entrevista con John Hattie. Es igualmente interesante el escuchar el acento de un nativo neozelandés, ya que es uno de los acentos más difíciles de entender para un no nativo.

https://www.youtube.com/embed/rkXE4lBwHD4%20

Dweck, C. S. 2006. Mindset: The new psychology of success. New York: Random House.

Hattie, John A. 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.

Hattie, John A. 2011. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*.

¿Con qué evaluamos en AICLE?

Una vez tengamos claro el enfoque de nuestra evaluación, los motivos por los que queremos llevarla a cabo, y el método que vamos a usar, es momento de valorar qué instrumentos usraremos para tal efecto.

Normalmente y de manera inconsciente, los docentes nos dejamos llevar en mayor o menor medida, por las impresiones y por los detalles que percibimos acerca de las intervenciones de nuestros alumnos.

El uso de **observaciones directas** y el **registro de anédotas** resulta **útil**, pero en un determinado momento, podríamos car en la pérdida parcial, total, temporal y/o permanente de nuestra objetividad.

Por ello, resulta de vital importancia **alternar métodos, instrumentos** y **herramientas** de evaluación.

Algunos de los más funcionales y veraces para el aula AICLE, son las **listas de verificación** y **rúbricas** que establecen en detalle los criterios que estamos utilizando para evaluar a los estudiantes, pero aparte de ello, contamos con gran variedad de estrategias como: Tareas de respuestas seleccionadas; Tareas de respuesta escritas; Presentaciones orales, Comunicación uno a uno; Portafolios; Autoevaluación y Evaluación entre iguales; Rúbricas y Listas de Verificación.



1. Tareas de Opción Múltiple

Este tipo de pruebas suelen ser consideradas como las más “tradicionales”. A continuación hemos seleccionado algunos ejemplos que encajarían en esta categoría:

- Pruebas de opción múltiple.
- Ejercicios verdaderos / falsos.
- Tipos de etiquetado.
- Actividades para rellenar huecos.

Cada una de estas opciones, tiene varias ventajas, pero también cuenta con aspectos no tan positivos. Por ello, finalmente todo dependerá de:

1. **Contexto** *(recursos y alumnado)*
2. **Popósito**
3. **Utilidad**
4. **Motivos por los que queremos evaluar**
5. **Elementos susceptibles de ser valorados**

Cabe matizar una vez más, y esta idea aparecerá de manera recurrente a lo largo de este enfoque, que ya no se trata tanto del tipo de instrumento o método, como del **equilibrio, variedad y frecuencia** con la que se use.

Es decir, que seamos capaces de **utilizar distintos métodos, instrumentos y herramientas con cierta regularidad y de manera equilibrada**, evitando recurrir siempre a los mismos.

Una de las peores consecuencias de abusar del uso de, por ejemplo, las preguntas de opción múltiple, es que estaríamos vulnerando la valoración de la producción lingüística del alumnado, y con ello, no estaríamos evaluando la lengua, tal y como requiere la evalución AICLE.

De igual modo, y dependiendo de cómo estén redactadas estas preguntas, estaríamos también incurriendo en el error de no valorar habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS)

2. TAREAS DE RESPUESTA ESCRITA

En relación a este tipo de tareas, cabe destacar que para un satisfactorio desarrollo de las mismas, el alumnado debe generar **producciones textuales** elaboradas de **mayor extensión**. Ello implica un **nivel de exigencia superior** en términos **de lenguaje**, ya que no solo deben reflejar sus ideas, si no hacerlo a través de un discurso estructurado y coherentemente articulado ya sea a nivel frase, párrafo o texto.

De un modo u otro, el **alumnado** se ve obligado a **demostrar un nivel cognitivo** y de **procesamiento** de la información de mayor complejidad **utilizando** la lengua **vehicular** en la

que están aprendiendo ese contenido.

En este sentido, resulta de gran **utilidad,** por parte del **docente**, el **establecer** de manera clara cuales son las **expectativas** y las **demandas del lenguaje** para este tipo de tareas.

Por ejemplo, si el propósito de una tarea es explicar la manera en la que un acontecimiento ha sucedido, los alumnos necesitarán utilizar el lenguaje de causa y efecto.



Es importante que éste se les enseñe a usar, y debería estar incluído entre los criterios de evaluación. De esta forma, las tareas de producción de textos orales y/o escritos, conforman una potente manera de integrar contenido y lenguaje en la evaluación

3. COMUNICACIÓN UNO A UNO

Este método de evaluación es frecuentemente entendido como cualquier **momento** en el que el **profesor** y el **alumno interactúan** de manera individual, intercambiando impresiones y **evidenciando** cual es el **nivel de comprensión** de los conceptos/contenidos o aspectos trabajados.

Esta forma de **evaluación** es habitualmente descrita como **muy efectiva**, ya que en poco tiempo, permite al docente saber en qué punto se encuentra el alumno exactamente.

No obstante, al igual que cualquier otro método, las conversaciones uno a uno, tienen varios **aspectos negativos**. Por ejemplo, el **tiempo**. No siempre se dispone del tiempo material necesario para ofrecer este tipo de conversaciones a todos los alumnos.

Copyright 2026



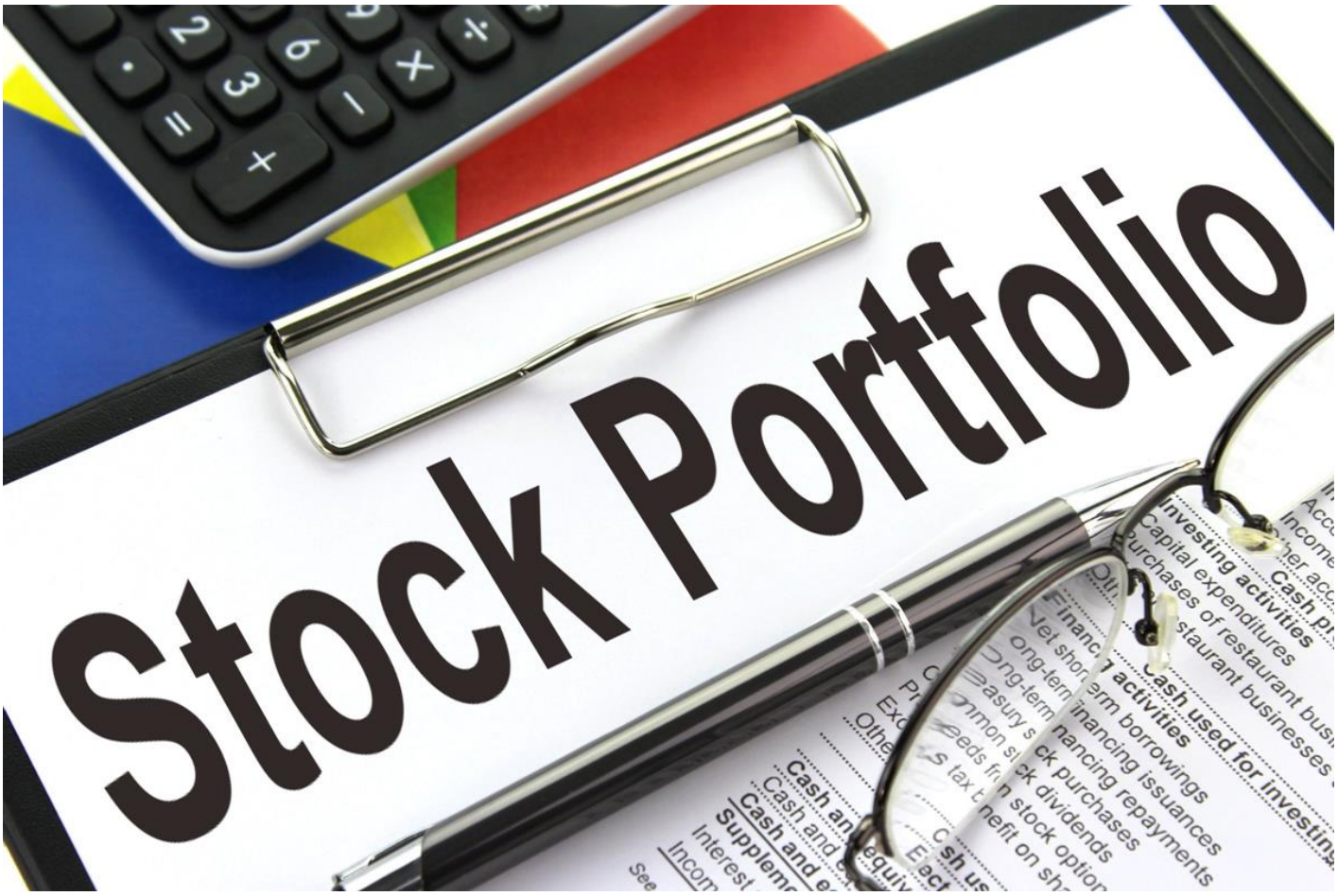
4. PORTAFOLIOS

Los portafolios son una **recoplación de** diferentes **muestras de trabajo** de los estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje. Éstos **deben incluír:**

- Breve descripción y **contexto** del **tipo de tareas** que lo van a componer
- **Detalles y datos de su propietario**.
- **Objetivos** susceptiblesd e ser evaluados a través de las muestras incluídas en el portafolio_ (Deberían ser y quedar claramente definidos y reflejados para que los alumnos los tengas presentes antes, durante y después del tiempo de trabajo.)_
- El último aspecto a conemplar, es la **cronología**.
- Las **fechas** y los títulos de los trabajos que se irán almacenando
- **Listas de control** o *"checklists"* con los elementos que deberían estar presentes en cada entrega.

En CLIL y en los programas de educación bilingüe, los portafolios se pueden usar para **proporcionar evidencia del aprendizaje** de los estudiantes sobre el **contenido** académico y el desarrollo del **lenguaje** y la **alfabetización.**

Copyright 2026



5. AUTOEVALUACIÓ Y EVALUACIÓN ENTRE IGUALES

Lo que entendemos por **evaluación entre iguales**, es el *“feedback”* o **retroalimentación** faciltada/aportada **entre** aprendices que se encuentran en una **misma categoría**. Es decir, ambos son estudiantes del mismo grupo o de la misma materia.

De algún modo este enfoque favorece la **ruptura** con una **jerarquía** no escrita presente en las aulas, en la que los **roles se nivelan** y dejan de ser informaciones transmitidas de "docente a alumno", o viceversa, si no **de "alumno a alumno"**.

En este sentido, cabe matizar que la **retroalimentación** facilitada, no **se basa en** el criterio personal de cada alumno, si no en una serie de **requisitos o criterios de éxito** *(normalemnte recogidos en una “checklist” o lista de verificación)*, **facilitados** entre el alumando con **antelación** .

El proceso de **evaluación entre iguales** (o de autoevaluación, según corresponda), queda así matizado, **trasnfiriendo al alumnado** un **rol activo** en el que éste debe **"revisar”** el **trabajo de** sus **compañeros**.

Copyright 2026

Para ello, deberán buscar en las tareas presentadas, todos aquellos elementos o características que, según las listas de verificación facilitadas por el docente, cada entrega debea incluír.



Evaluación con Rúbricas y Listas de Verificación.

Las **rúbricas** son **instrumentos** de medición más **precisos** que las listas de verificación dado que ofrecen la posibilidad de **valorar** distintos **grados de calidad** de un rendimiento.

Este tipo de herramientas nos ayuda a decidir en qué **categoría general de logro** se puede clasificar una actuación, y permiten **evaluar el desempeño** de un alumno en una tarea compleja, un proyecto de aprendizaje o una unidad didáctica.

Siempre debería hacerse **a través de objetivos concretos asignando diferentes grados de consecución** de los mismos, y la rúbrica debería ser puesta **a disposición de los alumnos al inicio de la tarea.**

Nos permite valorar:

- El aprendizaje alcanzado.
- Los conocimientos adquiridos.
- Las competencias desarrolladas.
- El proceso de trabajo llevado a cabo.
- El producto final elaborado.

Ejemplos de Rúbricas y otros enlaces

- Proyectos EDIA: 75 rúbricas para Primaria, Secundaria y Bachiller.
- Rubistar: Herramienta para la elaboración de rúbricas.

Por otro lado, y en el caso de que estemos buscando algo no tan complejo como las ríbricas, pero sí más sofisticado que unas meras instrucciones, podemos hacer uso de **las listas de verificación.**

Copyright 2026

Se trata de algo tan **sencillo** como una serie de **puntos o aspectos necesarios** para considerar una tarea “válida”.

Por **ejemplo**, en el diseño de un **cartel publicitario**, la lista de verificación debería incluír:

1. Slogan (atractivo y/pegadizo)
2. Imágenes (impactantes y/o fáciles de recordar)
3. Mensaje (claro y directo).

De este modo, si facilitamos una lista de verificación para la elaboración de un cartel publicitario, el alumnado deberá asegurarse que esos tres elementos están presentes en sus diseños.

No es menos cierto, que este tipo de herramientas puede simplificarse todavía más si limitamos ese listado a una serie de preguntas a las cuales el alumno debe responder “SI” o “NO”.

Ejemplo:

1. ¿Mi diseño tienen un slogan? **SI / NO**
2. ¿Las imágenes que he elegido son impactantes? **SI /NO**
3. ¿El mensaje es claro y directo? **SI /NO**

El hecho de que las listas de verificación sean tan sencillas de utilizar, las convierte en una herramienta excelente de cara a la autoevaluación y/o a la evaluación entre iguales.

6. OTRO TIPO DE TAREAS

Aparte de las anteriores, existen otro tipo de tareas posiblemente percibidas como más "directas" como:

- Presentaciones orales
- Juegos de roles
- Debates
- Observación de una actividad con lista de verificación
- Toma de notas mientras realiza alguna tarea.

La forma en la que este tipo de tareas elimina potenciales circumbalaciones, es "forzar" al alumnado a utilizar sus conocimientos ya no tanto para inforamar, si no para utilziarlos y hacer uso de ellos de manera prácica.

Pongamos como ejemplo el conocimiento del tipo textual “artículo de revista”.

Copyright 2026

Para saber si el alumno conoce este formato, en lugar de hacer que conteste un formulario de opción múltiple, o de verdadero o falso, podemos indicarle que haga una presentación en la que explique cómo escribir un “buen” artículo.

Entenderemos por “buen” artículo, aquel texto que reune los requisitios y características que definen este tipo de documentos:

- Título atractivo_ (que incluya probablemente pregunas retóricas o mensajes que atraigan la atención del lector)_
- Titular o Subtítulo_ (que añada algo más de información acerca del tema del artículo, pero sin desvelar el final)_
- Secciones en las que se desarrolle el contenido de manera fluía y dinámica.
- Breve cierredel artículo en el que se dibujen conclusiones o reflexiones finales.

Los **juicios** sobre la **calidad** del proceso o los resultados deben **guiarse por** un instrumento como una **lista de verificación** o una **rúbrica,** que debería ser **negociada y compartida** con los alumnos **antes de comenzar** a realizar la tarea propuesta.

De deste modo, tendrán la oportunidad de saber qué elementos van a ser susceptibles de ser evaluados y qué aspectos son considerados dentro de las expectativas del docente.



Desde la perspectiva de la **integración del contenido y el lenguaje**, algunas tareas de rendimiento pueden **aumentar** en gran medida tanto la **demanda del lenguaje** como las oportunidades para un uso significativo del lenguaje.

Por ejemplo, las **presentaciones orales** pueden ser un método **excelente** para **evaluar** el dominio de los estudiantes del **contenido** complejo, especialmente si son los resultados de su propia investigación, pero **también** requieren un alto nivel de fluidez y otras habilidades de **comunicación**.

Si no identificamos y planificamos cuidadosamente las demandas lingüísticas de las tareas de evaluación del desempeño, como las presentaciones orales, nuestra evaluación del conocimiento del contenido puede estar "contaminada" por factores del lenguaje.

Este problema puede reducirse si hacemos explícitas las demandas del lenguaje y las incluimos como parte de nuestros criterios de evaluación.

Copyright 2026