



Alejandro Miños

Profesor de la especialidad Informática y Profesor de Didáctica en Consejo de Formación en Educación. Analista en Computación, Universidad de la República.

alejandromifa@gmail.com

Citación recomendada

MIÑOS, Alejandro (2016). «Del decímelo con tus palabras al no usar las palabras... Una experiencia de evaluación desde la didáctica de la informática». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 2.

Del decímelo con tus palabras al no usar las palabras...

Una experiencia de evaluación desde la didáctica de la informática

Questions in university classrooms Questions in university classrooms

Questions in university classrooms Questions in university classrooms

Resumen

La evaluación es un importante desafío para los profesores, pues a través de ella se deben buscar insumos para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos. Toda instancia evaluativa debería estar orientada al conocimiento de tal proceso, motivo por el cual es necesario diversificar los instrumentos de evaluación elegidos. El presente artículo analiza una experiencia de evaluación realizada en formación terciaria, basada en el manejo del lenguaje escrito como herramienta mediadora por excelencia. El uso de algunos términos por los alumnos no siempre es un indicador de logros, ni facilita o favorece la evaluación que realiza el docente. En efecto, en ocasiones las explicaciones o definiciones dadas por el estudiante pasan a ser recursivas, o su vaguedad no permite conocer la concepción o idea que tiene sobre el objeto de estudio. Consideramos un conjunto de alumnos a quienes les solicitamos desarrollar conceptos y les negamos la posibilidad de usar un conjunto de palabras que son propias de la definición. Tomando como indicador las respuestas a preguntas abiertas dadas por los estudiantes en una evaluación final de curso, hemos concluido que este tipo de actividad resulta desafiante e interesante para los alumnos. Del mismo modo, hemos verificado que la evaluación se torna más precisa, lo que permite conocer mejor la apropiación de saberes por los alumnos.

Palabras claves:

didáctica, evaluación, lenguaje.

Abstract

Evaluation is an important challenge for teachers, because it should seek inputs to improve the teaching and learning process of students. Any evaluation body should be oriented to the knowledge of such process, which is why it is necessary to diversify the evaluation instruments chosen. This article analyzes an experience of evaluation carried out in tertiary education, based on the use of written language as a mediating tool par excellence. The use of some terms by the students is not always an indicator of achievement, nor does it facilitate or favor the evaluation carried out by the teacher. In fact, sometimes the explanations or definitions given by the student become recursive, or their vagueness does not allow to know the conception or idea that has on the object of study. We consider a set of students to whom we have asked to develop concepts and we deny them the possibility of using a set of words, which are specific to the definition. Taking as

an indicator the answers to open questions given by students in a final course evaluation, we have concluded that this type of activity is challenging and interesting for students. In the same way, we have verified that the evaluation becomes more precise, allowing to know better the appropriation of knowledge on the part of the students.

Keywords:

didactics, evaluation, language.

Introducción

En toda asignatura, y en los cursos de Didáctica de la Informática de Formación Docente en particular, hay contenidos que deben ser evaluados por el profesor del curso para determinar si han sido internalizados por los alumnos. Este tipo de contenidos implican el trabajo con conceptos, procedimientos o actitudes, y están al mismo tiempo asociados al análisis de hechos o enunciados teóricos. La evaluación procurará determinar si los saberes fueron resignificados y no solo repetidos memorísticamente, cerciorándose de que hayan sido comprendidos y delimitados convenientemente por los estudiantes. En efecto, la apropiación de un contenido está vinculada al manejo de las características asociadas y relacionadas con él. Si nuestro alumno puede operar y conceptualizar el contenido, podemos asumir que se ha apropiado de él, aprendiendo. Una de las estrategias de evaluación usadas es pedir a los estudiantes la definición o explicación de conceptos o procedimientos, cotejando si la interpretación que se hace es empírica o académicamente correcta. En otras ocasiones es necesario que el alumno defina palabras, conceptos o elementos que ya ha trabajado, pues los que ha usado en un principio pueden ser contradictorios o vagos, cuando no directamente erróneos desde el punto de vista técnico. Palabras como *bueno*, *eficiente* o *útil*, entre otras, adquieren sentido en tanto y en cuanto se encuentren contextualizadas y su alcance sea explicado por el alumno, mientras que si se recurre exclusivamente a lo que se ha escrito o a las palabras del alumno, los términos denotan un error.

En nuestro caso no solo entendemos la didáctica como la «teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben» (Litwin, 1996: 94), sino que además partimos del supuesto de que en Formación Docente ella opera como una asignatura articuladora, que hace «que el currículo funcione como sistema integrado y unificado» (Álvarez, 2000: 189-190). Desde ese punto de vista, las asignaturas del eje didáctica abordarán contenidos que les son propios de otras áreas de conocimiento, como la epistemología, la pedagogía, la psicología o los saberes disciplinares específicos; contenidos que se ven reflejados en los programas de asignatura. Ejemplo de lo anterior es el concepto de *constructivismo*, el cual, aunque puede dar lugar a «modelos didácticos que se apoyan en las concepciones constructivistas» (Fiore y Leymonié, 2007: 55), no es exclusivo de la didáctica, al tiempo que no tiene un único enfoque y en ocasiones presenta «propuestas con marcadas diferencias entre sí» (Coll, 1996: 153).

Así como en los cursos de Didáctica trabajamos los que podrían considerarse los «principios de una didáctica constructivista» (Fiore y Leymonié, 2007: 15), existen otros contenidos que destacan, como los de transposición didáctica, planificación, evaluación u objetivos didácticos (Consejo de Formación en Educación, 2016). Estos contenidos serán trabajados en clase, para luego ser incorporados a una evaluación parcial en la que se interrogará a los alumnos sobre el significado de esos conceptos. De este modo, necesariamente debemos recurrir al uso del lenguaje oral o escrito, para discutir, evaluar o analizar

aquello apprehendido o construido por los estudiantes.

Lo anterior es aplicable a la evaluación en general y al componente práctico de las asignaturas del eje Didáctica de Formación Docente. Los cursos de Didáctica II y III se dividen en dos ejes: teórico y práctico (Consejo de Formación en Educación, 2009). Mientras el componente teórico brinda las bases teóricas de la didáctica específica, el componente práctico se desarrolla bajo una doble supervisión, la del profesor de Didáctica y la del profesor adscriptor, que es el encargado del curso en el cual el estudiante realiza la práctica docente. Como parte de la evaluación práctica se realizan visitas didácticas, en las cuales el alumno debe dictar una clase, la cual deberá planificar, y deberá argumentar la pertinencia de los recursos, estrategias y actividades planteados.

Evaluación

En ocasiones, los profesores recurrimos, como forma de evaluación, a pedirles a los estudiantes que expliquen los conceptos que se han trabajado en clase. Partiendo del supuesto de que nuestra intención es evaluar formativamente y no solo calificar, es necesario recabar insumos para determinar cómo y qué han aprendido nuestros alumnos (Fiore y Leymonié, 2007). De este modo se podrán ajustar las estrategias de trabajo para fortalecer el proceso formativo. Esta concepción de la evaluación será útil «cuando da información práctica a los profesores sobre la calidad de los aprendizajes que están realizando los alumnos» (Álvarez, 2001: 69). De este modo, la evaluación no será considerada un fin en sí mismo, sino que

tendrá como objetivo maximizar los aprendizajes.

En evaluaciones orales o escritas en las cuales es necesario describir, definir o explicar conceptos, procedimientos o actitudes, si nuestro alumno responde a la consigna *stricto sensu* de forma errónea, podemos deducir que es necesario trabajar más en el concepto o en su operativización. En cambio, cuando el uso que el alumno hace de los términos da lugar a una doble interpretación por el receptor del mensaje, o lo expresado genera poca claridad sobre el tema, se hace necesario que el alumno plantee sus argumentos o su respuesta de una nueva forma, que permita complementar la respuesta dada originalmente.

Consideremos un ejemplo a fin de esclarecer lo dicho. Luego de una visita didáctica, en la que el objetivo era dictar una clase con tintes constructivistas, podemos preguntarle al estudiante: ¿Dónde estuvieron las bases constructivistas en la clase?, frente a lo cual el estudiante argumentará, relacionando su acción con los conceptos teóricos estudiados. Si la respuesta del alumno es imprecisa, dada la necesidad de aclaración de estos términos ambiguos o vagos, podemos pedirle que reestructure la explicación, para lo cual solemos dar como consigna: *decímelo con tus palabras, no uses las palabras del autor, usá las tuyas*. La pauta tiene una doble intencionalidad: por un lado, ampliar la respuesta dada, y por otro, obligar al alumno a no responder de memoria.

Recordando la necesaria integración de saberes y disciplinas propios de la didáctica, consideremos una posible pregunta de trabajo: ¿qué entendemos por constructivismo en educación? Las respuestas del estudiante al interrogante anterior podrían ser: «que el estudiante construya su conocimiento», «es la reconstrucción del conocimiento por el estudiante» o «es un modelo pedagógico apropiativo». Continuando con el ejemplo planteado, le pedimos al alumno que nos explique con sus palabras qué entiende por *construir*. Un estudiante podría responder que «a partir de los cono-

cimientos previos de los alumnos, se genera un nuevo conocimiento». En este caso veos que las posibles explicaciones no clarifican la respuesta, y adolecen además de una circularidad viciosa o, en el mejor de los casos, son una mera sustitución de términos por sus sinónimos. No podemos inferir que el alumno «sabe» cuáles son las bases del constructivismo desde la didáctica, pues las respuestas no aportan información significativa al respecto. Por tanto, la pregunta que se impone frente a esta respuesta es: ¿el concepto de construcción se logra a partir de un análisis de materiales educativos?, o por el contrario, ¿este concepto se logra *a partir del uso de sinónimos relacionados con la construcción de tipo material*? Si bien es posible que el alumno construya el concepto de construcción en educación a partir del concepto de construcción en el sentido material, no podemos afirmar que su respuesta vaya en ese sentido, pero tampoco negarlo. Aunque el uso de sinónimos es una estrategia válida, este proceso puede viciarse, de modo que no podamos obtener información sobre si el estudiante ha asimilado efectivamente el concepto en cuestión.

En el caso particular de los estudiantes de Formación Docente, y de los docentes en general, existen palabras que en principio forman parte de nuestro vocabulario, que han sido incorporadas de tal modo que es imposible pensar en comunicarnos sin ellas. En efecto, palabras como *evaluación, asimilación, transposición o planificación* forman parte del lenguaje cotidiano de los docentes, que es usado por los estudiantes.

En síntesis, se pueden plantear algunos interrogantes a responder: ¿las palabras del alumno, que además son iguales a las nuestras, son ya de su propiedad? Dicho de otro modo, ¿nuestras palabras pasaron a ser de ellos?, ¿ha existido un proceso de reflexión, internalización y apropiación de conceptos e ideas? O, por el contrario, ¿el hecho de que nuestro alumno use las mismas palabras que nosotros implica una mera repetición? Si nuestro

alumno usa términos y palabras muy parecidos a los nuestros, ¿significa que no ha habido una apropiación de conocimiento? ¿El uso de sinónimos denota una habilidad del alumno para ello, sin que represente otra cosa que la sustitución de palabras?

Por último, consideramos el hecho de que nosotros los profesores eventualmente interpretamos lo que dice el alumno en función de nuestras expectativas, interpretación que puede no coincidir con la intención primaria del estudiante. Podemos decir «quiso decir...» o «su intención fue...», asumiendo que el alumno tenía la intención de decir cosas distintas de las que efectivamente escribió o expresó oralmente. De este modo, el proceso de evaluación se vicia, pues la información recabada no permite maximizar los aprendizajes de los estudiantes ni mejorar el proceso de enseñanza.

Problema y actividad áulica

Así, se presenta un problema que requiere un análisis más exhaustivo, pues existe «una dificultad concreta, hechos, evidencias o manifestaciones en la práctica» (Valledor, 2012: 155) por nuestra intervención docente: las definiciones, explicaciones y palabras usadas por los docentes en ocasiones tienen fuerza axiomática para los estudiantes, pasando a ser verdades incuestionables, cobrando fuerza por su sola existencia. Por tanto, dada la respuesta del alumno, existe la posibilidad de que este responda usando nuestras palabras y no las suyas, o que la explicación dada aporte pocos términos nuevos, pareciendo una repetición de memoria de las definiciones. Como podemos ver, nos enfrentamos a un problema no trivial: la evaluación que debemos hacer del estudiante y de nuestra propia actividad docente. El uso que hace el alumno de las palabras no delimita hasta dónde estas son suyas o son nuestras. Al mismo tiempo, en las instancias orales puede haber errores del alumno que pueden tener su causa en el estrés y el nerviosismo.

Visto el problema, es decir, la dificultad de determinar si las palabras que usan los alumnos fueron internalizadas, hemos decidido incorporar una nueva forma de trabajo. Por tanto, hemos recurrido a evaluaciones escritas en las cuales los estudiantes no pueden usar un conjunto de términos, que son sinónimos naturales y obvios de aquellos negados. En síntesis, en las instancias escritas de evaluación le hemos negado al alumno la posibilidad de usar algunas palabras en su discurso.

Posteriormente, al finalizar el curso y mediante encuestas anónimas, les hemos preguntado a los estudiantes sobre esta nueva forma de trabajo utilizando la pregunta abierta ¿Qué le parecieron las preguntas en las cuales se le pedía explicar algún concepto sin usar un conjunto de palabras? Debemos aclarar que los resultados no son fruto de la selección de una muestra de alumnos de Formación Docente, sino que fueron obtenidos a partir de encuestas anónimas una vez finalizado el curso, las cuales a su vez no fueron respondidas por todos los alumnos. Estas encuestas incluyen otras preguntas, que tenían por fin analizar el desempeño del docente y del estudiante en general. La inclusión de preguntas de respuesta abierta y su análisis cuantitativo se basa en el hecho de que este tipo de instrumentos «son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas. [pues] [...] sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión» (Hernández, Fernández y Baptista, 1991: 221) o en trabajos de tipo exploratorio, como es el caso del presente artículo.

Desde el trabajo áulico debemos citar algunas de las consignas de trabajo dadas durante el año:

1. Explique qué entiende Chevallard por transposición didáctica. No usar las palabras *saber sabio*, *saber a enseñar*, *pasaje*, *distancia* u otras palabras con la misma raíz.
2. Explique qué se entiende por constructivismo en educación. No usar las palabras *construir*, *construcción*, *reconstruir*, *apropiarse*, *asimilar*,

resignificar u otros términos similares.

3. Explique qué es una planificación. No use las palabras *plan*, *planeación*, *secuencia* o *metodología*.

Estas consignas fueron todas escritas, pues generan un esfuerzo adicional con relación al lenguaje oral, tal cual establece Vygotsky (1995) para el caso de los niños. Al mismo tiempo, la elección de respuestas escritas se basa en que este tipo de lenguaje es una actividad consciente, que requiere la representación de un hecho o concepto. Según Rabazo, Moreno y Rabazo (2008), el lenguaje escrito presenta dos características que lo diferencian significativamente del oral: primero, el emisor y el receptor están distanciados física y temporalmente; segundo, no existe un contexto cognitivo ni físico común entre los actores. Así, estas características:

... someten al que escribe a un proceso continuo de reflexión con el propósito de que el contenido que él desea transmitir sea el mismo que representa el lector en su mente... La posibilidad de «volver atrás», de revisar lo escrito favorece el proceso de análisis y síntesis de las propias ideas y la construcción de nuevos aprendizajes. (p. 477)

Por otro lado, eliminar una palabra del vocabulario implica la necesidad de buscar uno o varios sustitutos adecuados que signifiquen en su conjunto lo mismo. Por tanto, la dificultad se traslada al concepto, al menos en parte, generando la necesidad de que el nuevo término tenga relación efectiva con el original. Así, el estudiante deberá procurar apropiarse efectivamente del concepto, resignificarlo y reinterpretarlo, a fin de no perder la idea original, sabiendo que le están vedados algunos términos. El uso adecuado del lenguaje permite su empleo «para reflexionar en el lenguaje, para empeñarse en el análisis “metalingüístico”» (Gardner, 2001: 72).

En efecto, esta consigna obligaría a los estudiantes a un nuevo y más profundo análisis, en el que no sería suficiente la sustitución de una palabra por otra, al eliminar de la lista

de posibles palabras un conjunto de ellas. La reconstrucción del concepto, su adaptación, reestructuración, o la reformulación de conceptos, ideas o procedimientos serían indicadores del aprendizaje de los alumnos, sobre el cual el estudiante puede reflexionar. Al igual que Bozhovich (1968), consideramos que «se puede hablar de un aprendizaje pleno de los conocimientos, solo cuando estos se transforman en puntos de vista, es decir, cuando cambia la concepción del estudiante sobre la realidad y su actitud ante esta...» (citado por Fariñas, 1999: 7).

Análisis de resultados y futuros trabajos

A priori podríamos decir que no existen grandes diferencias entre *no usar las palabras* y *decímelo con tus palabras*, pues en ambos casos se hace necesario que el alumno realice un análisis del concepto a trabajar, a fin de darle un significado propio. Sin embargo, hemos observado que el esfuerzo de los estudiantes es mucho mayor que en el caso de *decímelo con tus palabras*; un componente de la dificultad es no poder usar algunas palabras en las respuestas, y otro, la claridad que necesariamente debe tener la respuesta. En palabras de Luria (1984), citado por Valery (2000: 40):

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, [...] permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo eso hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento. Tal cual afirma Gianni Rodari (1983: 11) en *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, aludiendo a las palabras de Wittgenstein, «“Las palabras son como la película superficial de las aguas profundas”. Las historias se consiguen, justamente, nadando bajo el agua».

La pregunta realizada en la encuesta fue: «¿Qué le parecieron las pregun-

tas en las cuales se le pedía explicar algún concepto sin usar un conjunto de palabras?». Como ya dijimos, las respuestas fueron manifiestamente abiertas, al tiempo que la cantidad de alumnos es muy pequeña y no sigue ningún criterio de muestreo.

Cinco alumnos respondieron, uno no respondió esa pregunta y otro manifestó que como metodología le parecía «irrelevante», pues no se hizo uso extensivo de ella.

El resto de los alumnos contestaron:

Interesante.

¡Bárbaro! Te hacen reflexionar mucho más acerca de los conceptos dados.

Son interesantes, pues pienso que se produce un proceso cognitivo que lleva a elaborar una respuesta más concienzuda y reflexiva de cierto modo.

Muy original y desafiante.

Si bien la cantidad de alumnos encuestados no es alta, podemos ver que

al menos en este grupo la experiencia se percibe desafiante y no trivial. En efecto, la percepción que tienen los estudiantes de la exigencia de la propuesta es explícita, al tiempo que es valorada como tal.

Otro aspecto a considerar son las respuestas obtenidas en las evaluaciones, las cuales en ocasiones han sido adecuadas y en otras no. Pudimos observar que algunos alumnos respondieron a la pregunta cual definición, usando los términos que se habían negado, pero a continuación procedieron a explicar y ejemplificar aquellas palabras que no eran permitidas como parte del discurso. Esto confirma que la propuesta no es trivial y que requiere un esfuerzo cognitivo importante. En otras ocasiones observamos que el estudiante hizo uso de sinónimos, reestructurando el discurso de modo de adaptarlo a la consigna. Observamos también que se realizaron aclaraciones extras, de

modo que no se obtuvo una simple sustitución de palabras.

Si bien la experiencia se percibe como satisfactoria, quedaría para una posterior investigación el uso de muestras poblacionales. Al mismo tiempo se debería investigar qué grado de precisión se obtiene en la respuesta con la consigna «no usar las palabras».

En síntesis, la propuesta es valorada positivamente por los alumnos, que la consideran desafiante e interesante. Al mismo tiempo, observamos que el proceso de evaluación mejora significativamente, pues se obtienen más insumos que permiten fortalecer los aprendizajes. Siendo este un trabajo de tipo exploratorio, podemos decir que para los estudiantes involucrados en el trabajo la consigna «no usar las palabras» resultó interesante; queda para futuras instancias el trabajo con una población mayor y un análisis exhaustivo de las variables involucradas.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- ÁLVAREZ, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- BOZHOVICH, L.Y. (1968). *La personalidad y su formación en la edad escolar*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.
- CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (2009). Recuperado de <<http://inet.cfe.edu.uy/index.php/estudiantes>>.
- (2016). Recuperado de <<http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/365-informatica>>.
- FARIÑAS, G. (1999). Hacia un redescubrimiento de la teoría del aprendizaje. *Revista Cubana de Psicología*, (16) 3, 115-127. La Habana: Universidad de La Habana.
- FIGUEROA, E. y LEYMONIÉ, J. (2007) (ed.). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Magrú.
- GARDNER, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (6.ª reimpresión) (FCE, Colombia), Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1991). *Metodología de la investigación*. (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En CAMILLONI, A. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 91-115.
- LURIA, A. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- RABAZO, M.; MORENO, J. y RABAZO, A. (2008). Aportaciones de la psicología de Vygotsky a la enseñanza de la producción textual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (4), 473-482. Recuperado de <infad.eu/RevistaINFAD/>.
- RODARI, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Argos Vergara S.A.
- VALERY, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, (3) 9, 38-43. Recuperado de <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19510>>.
- VALLEDOR, R. (2012). La investigación educacional, un proceso de abstracción concreción. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (3), 6, 151-166. Recuperado de <<http://ojs.uo.edu.cu/index.php/didascalia>>.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.