

EXPERIENCIAS, IDEAS Y ESCRITURA

Diseño y evaluación de propuestas educativas

Florencia Piñeiro Ciappina y Patricia Rey

MÓDULO 1: ¿Por qué planificamos? Componentes de la planificación: Fundamentación.

A modo de introducción

Esta etapa de revisión supone ir más allá y **comenzar un proceso de escritura que atienda a cuestiones propias de la planificación de la enseñanza**. Es una herramienta que proponemos con la invitación a repensarnos en y reencontrarnos con nuestro espacio, nuestras prácticas y la manera en que podemos socializarlas al interior del grupo. Para esto, entendemos a la planificación como una hipótesis que puede ser revisada, ajustada, que es flexible y atiende a las contingencias.

(...) una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. En tanto su finalidad es práctica, no podrá haber diseños abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Pensar el diseño o la planificación como instrumentos abstractos sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción, ya que la acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente. Y su representación -por el medio que sea- debe contemplarlo de este modo. (Gvirtz y Palamidessi 1998: 177)

Consideramos que, mediante la planificación y su objetivo de guiar las prácticas, no sólo vamos a contribuir a la documentación y sistematización de las propuestas desarrolladas, sino que se van a generar herramientas para la formación hacia el interior del grupo de educadores. Con esto proponemos el desafío de que, entre todas, exploremos y explicitemos aquellos abordajes teóricos que nos posicionan para pensar las propuestas para Visitas Dialogadas (VD), coordinar los talleres y recibir a los visitantes espontáneos, entre otras cosas.

Compartir la sistematización de las planificaciones enriquecerá al equipo dando cuenta de cómo

los distintos recorridos, formaciones y experiencias actualmente se entrelazan, dialogan y nos conforman como grupo interdisciplinario.

Teniendo en cuenta que Mundo Nuevo es un espacio educativo de la UNLP y que sus actividades, tanto dentro como fuera del espacio físico, se constituyen como prácticas educativas, les invitamos a leer un capítulo de *El grito Manso* de Paulo Freire: “Elementos de la situación educativa”, para pensar sobre algunas categorías y nociones que atraviesan nuestras prácticas como *les sujetos, el tiempo y espacio pedagógico, la politicidad*, entre otras.

Actividad: a partir de la lectura sugerida les proponemos volver sobre sus prácticas en Mundo Nuevo UNLP, seleccionar dos o tres experiencias (situaciones, actividades, etc.) y analizarlas con las categorías y conceptos propuestos por el autor.
Para socializar las reflexiones usaremos Google Classroom

Componentes de la planificación

En esta serie abordaremos los siguientes módulos

1. Fundamentación

2. Propósitos y objetivos; tema y contenidos

3. Desarrollo de la propuesta (actividades, modalidad, recursos, etc)

4. Evaluación

FUNDAMENTACIÓN

Al pensar nuestra propuesta, al planificar o formular la hipótesis de trabajo, estamos posicionándonos -de manera más o menos consciente- en determinadas corrientes o perspectivas teóricas. Muchas veces estas cuestiones están claras o son compartidas de manera tácita entre los integrantes del grupo. Es decir, en la fundamentación se selecciona el contenido que vamos a trabajar con esa propuesta, se presenta el marco teórico para poder explicitar **conceptos y categorías** pertenecientes a un área (un ejemplo claro es qué idea de familias e infancias compartimos o tenemos al momento de proponer actividades y dialogar con visitantes).

De esta manera, la fundamentación es el sustento teórico de aquellas decisiones que tomamos al seleccionar o recortar un tema, y descartar lo que no queremos transmitir desde el Programa. En

este sentido, la planificación se trata de tomar decisiones políticas. Y esta dimensión no sólo se declara en la fundamentación, sino en cada recurso, material, actividad y acción que componen a nuestro diseño.

Las macro-decisiones remiten a definiciones por parte de los autores de una propuesta didáctica de intervención y, en el marco de la misma, respecto a cuestiones nucleares tales como la visión sobre el campo de conocimientos que se enseñan y las disciplinas que forman parte de él; la posición que se adopta aún en términos provisionales acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones; la historia de conformación (campo y disciplinas) y los debates actuales; las 128 visiones sobre los sujetos a quién va dirigida la propuesta en términos epistemológicos, tanto lo etario como por las particularidades que devienen de propiedades sociológicas antropológico-culturales asociadas a los contextos de desarrollo. (Edelstein 2011: 206)

Incluir la fundamentación como un elemento importante de nuestras propuestas es relevante hacia las características que presentamos como grupo. Cada uno de nosotros proviene de diferentes ámbitos de formación y ha transitado diversos caminos que constituyen sus trayectorias. Enriquecer los diseños desde los abordajes teóricos con los que cada educador cuenta a la hora de interactuar (con visitantes, familias, grupos escolares, etc.) hace que socialicemos además de experiencias, conocimiento.

Bibliografía para actividad

Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI. Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza, Aique, Buenos Aires.

MÓDULO 2: ¿Por qué planificamos? Componentes de la planificación: propósitos y objetivos, tema y contenidos.

Para reflexionar juntas sobre los propósitos, objetivos y contenidos les proponemos iniciar este encuentro con el análisis de una situación cotidiana para el equipo: la presentación que de nosotres mismas hacemos frente a les visitantes. Las frases que habitualmente surgen, tanto durante los fines de semana como al recibir a grupos escolares, son:

-“Somos un programa de popularización de ciencias de la Universidad Nacional de La Plata” -

-“Este es un espacio educativo cultural...”

¿Qué ideas sostenemos en cada una de ellas? Comencemos con la primera frase. Nos situamos como integrantes de la Universidad Nacional de La Plata, institución pública y gratuita que convoca desde el plano académico-político a trabajar junto con la sociedad desde un lugar activo y de diálogo. Como programa de popularización de las ciencias, y sin profundizar aquí en las distintas concepciones asociadas al tópico, promovemos la realización de acciones diversas para democratizar el conocimiento, contribuir al acceso a bienes culturales y generar las condiciones para el encuentro de saberes.

En la segunda frase afirmamos que estamos en un espacio educativo, ¿qué características tenemos en cuenta para reconocerlo como tal? ¿cómo pensamos/habituamos nosotres ese espacio? ¿qué sentidos de la educación interpelan nuestras prácticas?

Existen diferentes perspectivas para definir qué es educar. En línea con lo que venimos trabajando, en el programa nos posicionamos.

Educación, que es un oficio apasionante y minucioso, concierne la vida de los sujetos, la que, según cómo se dé la historia, puede volverse vivible, plena, digna, habitada por el entusiasmo existencial, o puede ser una vida que está siempre lamentando y no vive (...) Hay tendencias que dicen que educar es una cuestión de procedimientos, de juntar contenidos con sujetos, y que lo que tenés que hacer es ponerlo en acción. Por supuesto que esas cosas cuentan, pero el efecto de la educación es constitutivo de la subjetividad, que te pone adentro o afuera del mundo común compartible (Frigerio, 2018)

Pensar lo educativo como un acto político es pensar que la educación no sólo se trata de producir y reproducir saberes. Tampoco se trata de políticas educativas ni la política como un plano de la

educación. Como afirma Freire, la educación es un quehacer político. Los sentidos de la educación refieren también a los diferentes posicionamientos que se adoptan para pensar la relación entre educadores y educandos, qué y cómo circulan los saberes y cómo la institución dialoga - o no- con su contexto. Es decir, al sostener que la educación es un acto político estamos mirando a los sujetos con los que dialogamos, nuestros destinatarios, como sujetos de derecho y estamos sosteniendo que la selección de saberes para que circulen en nuestras prácticas no es neutral. Estamos hablando de saberes socialmente productivos, “aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su “habitus”¹ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Puiggrós y Gagliano, 2004).

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

En las diversas instancias de planificación, las **intenciones pedagógicas** alcanzan un nivel de concreción distinto. Por ejemplo, si tenemos en cuenta un documento curricular y un diseño de clase, en ambos las intenciones están presentes pero en el segundo observamos un grado de concreción creciente asociado con la función de la planificación. En tanto que los lineamientos curriculares delimitan intenciones como marco normativo del sistema educativo de un territorio, el diseño de clase lo hace pensando en un grupo determinado de estudiantes en un contexto específico.

Si bien las intenciones se expresan de distintos modos en todos los componentes de la planificación, nos centraremos en los propósitos y objetivos. En Mundo Nuevo, algunas de las propuestas educativas detallan propósitos, otras objetivos y otras incluyen ambos. Muchas veces a la hora de definirlos, las características de cada uno se vuelven algo difusas.

Por un lado, Cols (2004) plantea que los propósitos son aquellos que enfatizan la responsabilidad de quien enseña. En otras palabras, los docentes a la hora de planificar su acción de enseñanza sostienen determinados principios que darán forma a esos propósitos. Éstos hacen referencia a las finalidades e intenciones más amplias y generales. Finalidades que suelen ser definidas también por los responsables políticos del área educativa, que dialogan -o deberían hacerlo- con las demandas compartidas y necesarias para la sociedad (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Feldman

¹Bourdieu (1980/2007) plantea que “los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes (...)”.

Nos interesa pensar este concepto en el contexto de cómo las experiencias de socialización por las que atraviesan las infancias, incluso en instituciones como la nuestra, forman parte de la construcción de las formas de ver, sentir y actuar. Es decir, cuando hacemos referencia a saberes socialmente productivos, pensamos en aquellos que incluyan a los sujetos en la estructura social y les permitan comprenderla. Retomamos la noción de habitus como esquemas estructurados socialmente que una vez incorporados por los sujetos serán disposiciones estructurantes de sus pensamientos y acciones, más o menos duraderas. El compromiso es tener presente que nuestras prácticas dialogan con esas primeras etapas de socialización en la vida de los sujetos en las que construyen directa o indirectamente, junto con otros y sus experiencias, sus formas de ver y percibir el mundo.

(2010) describe a los propósitos como aquellos enunciados que responden o construyen lo que les educadores pondrán a disposición de los alumnos, qué condiciones pretenden generar para los encuentros y circulación del conocimiento en sus propuestas. Y plantea que los objetivos son aquellos enunciados en donde queda explícito qué se espera de los alumnos luego de su experiencia en la propuesta construida. “Mientras los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible.” (Cols, 2004).

TEMA Y CONTENIDOS

Ya analizamos qué intenciones se ponen en juego a la hora de planificar (objetivos y propósitos), ahora nos enfocaremos en el qué de la enseñanza: los contenidos.

Los abordaremos desde dos sentidos: uno asociado con las decisiones pedagógicas y didácticas, y otro más amplio que, lejos de excluir el anterior, se relaciona con los sentidos de la educación y el contexto socio-cultural.

El contenido es lo comunicado. En la hipótesis del diseño de una propuesta educativa es lo que se tiene intención de enseñar/comunicar. Los contenidos son construcciones sociales sujetas a interpretaciones y modificaciones, que dependen también de las perspectivas e intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. Seleccionar y organizar los contenidos de la planificación da cuenta de su **carácter situado**, al pensar hacia qué destinatarios dirigimos nuestra propuesta, desde qué institución se desarrolla y qué saberes consideramos que tienen que circular. Las decisiones referidas a los contenidos tienen estrecha vinculación con aquellas intenciones que delineamos en los propósitos y objetivos. Recuperamos la noción de que el documento que construimos al planificar tiene componentes que se articulan entre sí de manera **coherente**.

Es fundamental tener presente que definir los contenidos implica **tomar decisiones** sobre lo que queda incluido y excluido; el modo en que se trabajarán y su recontextualización. Estas decisiones no son neutrales. Los pilares de la Universidad Nacional de La Plata (investigación, docencia y extensión), su carácter público y gratuito y el compromiso que como institución asume para dialogar con la sociedad, atraviesan a Mundo Nuevo en su construcción de identidad institucional y, por ende, influyen en los criterios de selección/abordaje de contenidos. Entonces, ¿qué contenidos buscamos que circulen en el marco de un programa universitario de popularización de las ciencias? ¿cuáles son las significaciones/sentidos que se generan a partir de los contenidos seleccionados? ¿cómo pueden actuar como agentes para la transformación? ¿cómo se relacionan entre sí?

El poder seleccionar qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar son cuestiones sobre las que toda sociedad tiene conflictos. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social y tiene mayor capacidad para apropiarse del capital económico político o social. (Gvirtz y Palamidessi, 1998:33)

En este módulo, los invitamos a realizar un ejercicio de análisis de una planificación en retrospectiva. Entendiendo que, como afirma Harf (2013), la planificación es una organización de las tareas de enseñanza y no las tareas de enseñanza en sí mismas, les proponemos desandar algunos componentes de la planificación del proyecto/grupo *¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas?* Para ello tomaremos algunas acciones que el proyecto ya tiene en marcha y no su planificación inicial. Los materiales que tendremos en cuenta son:

-Flyer Mes del Chagas 2019 en Instagram

<https://www.instagram.com/p/B24IY4Bp9hh/?igshid=1wmhjasgf1bll>

-Fragmento: *“Bueno sí, de existir el Chagas existe...”: versiones en primera persona*. En: *Hablamos de Chagas. Aportes para (re)pensar la problemática de una manera integral* (83:84)

-La guía de Juana y Mateo contra el Chagas (Capítulo 7, 45:49).

-Serie Juana y Mateo contra el Chagas. Como ejemplo: Cap. 7 *Ciudad*
<https://youtu.be/y4WYflvjuKM>

Actividad: a partir de la lectura y visualización de los materiales sugeridos les proponemos redactar una reflexión que dé cuenta de las decisiones que ustedes consideran estuvieron involucradas en la planificación de este proyecto, teniendo en cuenta la fundamentación, los propósitos y objetivos, y los contenidos.

Les proponemos algunas preguntas para orientar el análisis:

- ¿Cuáles son las intenciones/sentidos amplios y específicos para abordar la temática? ¿De qué manera se articulan con las instituciones que sostienen el proyecto?

- ¿Qué dimensiones se remarcan especialmente (política, biomédica, sociocultural, etc.)?

- ¿De qué manera se abordan las problemáticas (disciplinar, integral, interdisciplinaria)?

- ¿Qué concepciones de infancias/conocimientos/saber/ciencias/comunicación están presentes en la propuesta?

- ¿Quiénes son los posibles destinatarios? ¿Cómo se articulan los materiales/formatos con esos destinatarios?

- ¿Qué contenidos se abordan? ¿De qué manera? ¿Cuáles podrían incluirse y no están presentes?

Para socializar las reflexiones usaremos el aula de Google Classroom que ya tenemos habilitado para estos encuentros. Allí también encontrarán los enlaces y materiales para realizar la actividad

Bibliografía para actividad

Hablamos de Chagas (26 de septiembre de 2019). Mes del Chagas 2019 [flyer en Instagram].

Recuperado de <https://www.instagram.com/p/B24lY4Bp9hh/?igshid=1wmhjasgf1bl>

Sanmartino, M. (2015). *Capítulo 7: ciudad*. En La guía de Juana y Mateo contra el Chagas (1era ed. pp. 45-49). CABA: CONICET. Recuperado de: https://hablamosdechagas.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/Guia_Juana_y_mateo.pdf

Sanmartino, M. [Conicet Documental] (28 de noviembre, 2013). Juana y Mateo contra el Chagas. Cap. 7 Ciudad [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/y4WYflvjuKMe>

Sanmartino, Mariana ...[et al.]. *Bueno sí, de existir el Chagas existe...: versiones en primera persona (83:84)*. En Hablamos de Chagas: aportes para re-pensar la problemática con una mirada integral (1era ed). CABA: CONICET. Recuperado de: https://hablamosdechagas.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/hablamosdechagas_aportes_para_re_pensar.pdf

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (1era ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores (obra original publicada en 1980).

Cols, E. (2004) Ficha de cátedra "Programación de la enseñanza". En Camillioni, A. *Didáctica I*. (1era ed.) Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general* (1era ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Freire, P. (19 de mayo de 1978) Entrevista con Karmentxu Marín en Diario El País. Recuperado de https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

Frigerio, G. (2018). Entrevista con Facundo Franco en En común (sección Educación) de La Diaria. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-enfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza* (1era ed). Buenos Aires: Aique.

Harf, R. (2013) Entrevista en: Caminos de tiza. La planificación didáctica I. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=CMscvQd01sE&t=469s>

MÓDULO 3: Componentes de la planificación: desarrollo de la propuesta (actividades, modalidad, recursos, etc.)

Hasta aquí, los componentes trabajados nos han permitido plasmar por escrito aquellas intenciones, objetivos y propósitos que construimos como horizonte de sentido para nuestras planificaciones. Ahora bien, la pregunta que muchas veces, como educadores, nos inquieta en el momento de pensar en el desarrollo de una propuesta tiene que ver con cómo concretamos aquellas intenciones delineadas en la planificación, cómo las llevamos adelante desde el plano de la acción. Esto no se trata de una búsqueda de “recetas” sino de una preocupación por la coherencia entre los componentes de nuestro diseño.

Las **actividades** constituyen los modos en que los participantes entran en contacto con los contenidos que queremos comunicar y allí reside la importancia de su elección, ya que lo que hagan y cómo lo hagan definirán el carácter de esa relación entre sujetos, educadores y contenidos durante toda la propuesta. En este sentido, no son solo “un vehículo para” sino que, como afirma Feldman (2010), enfrentan a los destinatarios con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias. Ellas mismas tienen valor formativo. En cualquier caso es primordial reconocer que, de todo el abanico posible, las actividades más adecuadas siempre serán las que mejor se ajusten con los demás componentes de la planificación.

A la hora de generar actividades se consideran, de modo más o menos naturalizado, aspectos relacionados con las **fuentes de inspiración, los criterios de diseño y la contingencia**, entre otros. En relación con las primeras, las propias prácticas se van constituyendo como un repertorio de actividades, aunque no son suficientes ya que los educadores deberían, además, estar en búsqueda permanente de nuevas formas de promover aprendizajes. Así, como sostienen Gvirtz y Palamidessi (1998), el “fichero” de cada docente (entendido como el repositorio de actividades posibles) debería ser diverso, rico y flexible. Éste debería resultar de una articulación entre las experiencias propias, el estudio sobre nuevas propuestas de promoción del conocimiento y la revisión y rescate de viejas formas que aún continúan siendo útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a los **criterios de diseño**, existe un amplio desarrollo acerca de qué tener en cuenta para formular actividades en la bibliografía especializada. Decidimos retomar a Raths (1971) quien propone distintos principios orientadores para seleccionar actividades. Así, resultan más valiosas las que:

- Permiten y estimulan en los estudiantes el examen de las ideas o los procesos intelectuales ya existentes para que puedan establecer nexos con situaciones nuevas, de modo de establecer continuidades entre lo ya aprendido y lo que se puede aprender.

- Promueven a los estudiantes a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Las actividades planteadas de esta manera manifiestan una intencionalidad modelizadora por parte del docente y contribuyen a la formación más general de le estudiante, más allá del contenido puntual de que se trate.
- Generen situaciones en las que los estudiantes se impliquen con diferentes intereses y niveles de capacidad: imaginar, comparar, clasificar o resumir son tareas que no imponen normas de rendimiento y que permiten la producción de resultados diversos y divergentes.

Si bien la lista es mayor, decidimos apuntar las que consideramos en estrecha relación con el tipo de actividades que desarrollamos en Mundo Nuevo.

Por último, abordaremos brevemente la **contingencia**. La real academia española la define como la posibilidad de que algo suceda o no suceda, en lógica es aquello que no es necesario pero sí posible. En el ámbito educativo, la contingencia se constituye como uno de los mayores desafíos en el momento del diseño, pues cómo se planifica algo que no sabemos que puede ocurrir. Sin embargo, si pensamos el carácter hipotético de la planificación -un pensamiento previo que ordena pero no determina-, y las relaciones no causales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es evidente la necesidad de considerar a la contingencia como un elemento imprescindible de una propuesta flexible. En este sentido, Harf (s.f) reconoce que esta flexibilidad es ineludible desde el momento en que se considera, entre otras muchas, la variable que hace a la posibilidad de modificación por parte de los mismos alumnos, ya que no todo el grupo ni todos los grupos, en cualquier lugar y momento, responderán de la misma manera a las propuestas didácticas del docente.

Acerca del espacio pedagógico...

Es indudable que cuando planificamos una propuesta educativa la situamos en un espacio definido. ¿Qué tipo de espacio imaginamos? ¿qué características tiene? ¿qué oportunidades y limitaciones nos presenta ese espacio?

En Mundo Nuevo es habitual considerar el espacio educativo desde un sentido amplio y no sólo desde el aspecto de la infraestructura disponible. Es probable que este posicionamiento esté asociado directamente con la condición histórico-institucional de carencia de un espacio físico propio, pero claramente no es lo único que lo sostiene. El espacio educativo está conformado por un conjunto de elementos que promueve los procesos de enseñanza y aprendizaje, estimula la comunicación y el intercambio y potencia la creatividad. Forman parte de él las condiciones materiales, los recursos didácticos, los materiales educativos, etc. Existen abordajes teóricos tanto

desde los contextos áulicos como desde las experiencias de visita en museos que se conjugan para ayudarnos a comprender la importancia del espacio educativo como lugar de encuentro, adaptable y flexible. Por ejemplo, Edelstein (2011) describe al aula como “el ámbito principal de realización de la escena pedagógica cotidiana, de concreción de prácticas de la enseñanza como expresión de la puesta en juego de propuestas didácticas diversas.” Falk (2000) destaca a los espacios de museos porque allí tienen lugar experiencias de aprendizaje mediante prácticas que orientan procesos de creación de significado compartido. Ambas miradas se complementan y articulan en las propuestas de Mundo Nuevo.

Al analizar el espacio educativo debemos tener en cuenta ciertos aspectos que en ocasiones resultan naturalizados. Dussel y Carusso (1999) afirman que los espacios educativos poseen una **estructuración material** (organización del espacio, elección de locales, mobiliario, instrumental pedagógico) y una **estructuración comunicacional** (quién habla, su ubicación; el flujo y distribución de las comunicaciones) y que en ésta es donde se expresan jerarquías y relaciones de autoridad que determinan y regulan la relación saber-poder. En nuestros contextos de realización, esta estructuración no sólo está mediada por los educadores, sino también por los materiales educativos, la cartelera de los exhibidores, el tipo de participación considerada para los visitantes, etc.

Los autores también agregan que los sujetos pueden tomar dos posiciones respecto al espacio: por un lado, una pasiva que trata de ocupar el espacio y la estructura dada: muebles, costumbres, todo está ahí esperando. Y por el otro, una posición activa en donde la invitación es a pensar de otro modo, a habitar el espacio y hacer otras cosas con aquello que está a mano, poniéndose en contacto con otros saberes y experiencias. Es por ello que afirmamos que **habitar u ocupar** el espacio también es una práctica que se construye junto al tipo de actividades que presentemos.

El diálogo

En nuestras prácticas cotidianas, las interacciones dialógicas nos permiten poner en juego los saberes y conocimientos y promover la participación y la reflexión crítica. El diálogo se constituye así como un modo de comunicación imprescindible.

Siguiendo a Burbules (1999) consideramos al diálogo como la forma de relacionarse tanto con el conocimiento como con “el interlocutor” (los otros). En relación con el primero, la mirada puede ser **convergente** (orienta a una respuesta o conclusión) o **divergente** (multiplica las interpretaciones posibles según las diversidades en lenguaje, asociaciones, sentidos, términos). La actitud frente al otro puede ser **incluyente** o **crítica**. Es incluyente cuando considera la verosimilitud de lo que sostiene “el interlocutor” e intenta comprender lo que lo lleva a esa posición. La mirada crítica, en cambio, cuestiona esa verosimilitud y la pone a prueba según evidencia, coherencia y lógica. Así,

combinando las categorías surgen diferentes tipos de diálogos:

- Situaciones de CONVERSACIÓN, con diálogos inclusivo-divergentes. Se caracteriza por un espíritu cooperativo y una orientación hacia el entendimiento mutuo. No necesariamente apunta a un acuerdo común sino a una auténtica comprensión de las distintas visiones en juego. Este tipo de diálogo como conversación suele iniciarse con una pregunta.

Ej.: inicio de las Visitas Dialogadas, en el que las preguntas asociadas al nombre de la exhibición nos permiten conversar, conocer y comprender las miradas de los visitantes sobre ciertos tópicos.

- Situaciones de INDAGACIÓN, con diálogos inclusivo-convergentes. El objetivo principal es dar respuestas a una pregunta o problema específicos. La investigación de alternativas y la verificación de distintas respuestas potenciales forman parte de este proceso.

Ej.: los diálogos que se construyen en una de las actividades del taller *Del otro lado del espejo*, en el que los participantes exploran diferentes explicaciones acerca de por qué se deforman las imágenes que se reflejan en distintos espejos.

-Situaciones de DEBATE, con diálogos crítico-divergentes. La meta no es necesariamente el consenso. Se comparan y cuestionan distintos puntos de vista en disputa, enfatizando la argumentación para tomar postura.

Ej.: los posicionamientos que surgen en el taller sobre consumo, ambiente y sociedad, en el que se ponen en tensión las ventajas y desventajas para las comunidades de ciertos modos de explotación de los recursos naturales.

- Situaciones de ENSEÑANZA, con diálogos crítico-convergentes. Las preguntas críticas que suelen emplearse tienen como propósito avanzar hacia una conclusión determinada, relacionada con metas específicas de enseñanza.² Ej.: el momento de socialización de la primera actividad del taller *Ni más ni menos iguales*, en la que los aportes de los niños se reelaboran colectivamente a partir de preguntas que evidencian la existencia de estereotipos y orientan la reflexión sobre la igualdad en la posibilidad de elección de oficios, profesiones y actividades, independientemente del género.

² La lectura de estos tipos de diálogos no pretende reducir las diversas situaciones presentadas, sino clasificarlas para su análisis. En el caso de la enseñanza, el autor plantea aquellas situaciones en las que uno de los sujetos tiene la intención de enseñarle algo a otro(s) y el tipo de diálogo que predomina en ellas, no es una definición de la enseñanza en sí misma. Incluso, desde nuestro posicionamiento podemos cuestionar la categoría afirmando que la enseñanza incluye al debate, la indagación y la conversación.

Esta clasificación teórica nos permite repensar sobre las dimensiones comunicacionales y educativas del diálogo. Las decisiones sobre el “cuándo” y el “para qué” incluimos el diálogo en las propuestas no son azarosas sino que muestran un grado de concreción mayor de la intencionalidad pedagógica. Es decir, el diálogo como interacción también se planifica.

Las preguntas

Pienso, Paulo, que ese problema de enseñar o educar es fundamental y que sin duda se relaciona con lo que decíamos antes: hay que tener posiciones políticas bien definidas en un mundo jerarquizado donde los que detentan el poder detentan el saber, teniendo en cuenta que la sociedad actual le ofrece al profesor una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de reproducción de la sociedad. Por eso, creo que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar (Freire, 2013)

Las palabras de Faundez en diálogo con Freire nos resuenan íntimamente. Como programa dedicado a popularizar las ciencias entendemos que nuestros roles están orientados al ejercicio de la pregunta, a aprender a hacer y hacernos preguntas, junto con les visitantes, para vincularnos de una manera crítica y transformadora con la realidad.

En nuestras propuestas institucionales y prácticas educativas las dinámicas suelen tener preguntas como protagonistas. Abrimos momentos, proponemos debates o problemáticas sobre determinados temas e incluso cerramos encuentros con preguntas. En este sentido, es claro que hacer(nos) preguntas es una tarea cotidiana y bien valorada entre nosotres. Sin embargo, ¿cuánto reflexionamos acerca de ellas? ¿qué nos proponemos cuando estamos preguntando?

Anijovich (2010) propone diferentes clasificaciones de las preguntas afirmando que pueden estar orientadas a despertar el interés y la curiosidad, a promover la reflexión, a establecer relaciones entre distintos conocimientos y con la realidad, a estimular el pensamiento crítico. Se pueden relacionar con procesos de comprensión, de búsqueda de información, de interpretación. Pueden orientarse a respuestas únicas o múltiples. Esta variedad suele estar presente en una misma propuesta, pero es seguro que cada tipo de pregunta se adecuará mejor a distintos momentos según sus propósitos. Sin embargo, la relación entre el propósito y/o el sentido que le asignamos a las preguntas y el “efecto” que causan en las prácticas concretas muchas veces no es lineal. Ejemplos concretos son aquellas como “¿entendieron? ¿queda alguna duda? Este tipo de preguntas nacen con el propósito de corroborar la comprensión e invitar al diálogo, pero terminan obstaculizándolo cuando para les estudiantes funcionan como inhibidoras a la hora de tomar la palabra. Edith Litwin (2016) suma las que se transforman en un lugar temido además de inhibidor, las que no están destinadas al grupo en general sino a alguien en particular y que pueden habilitar un lugar de vergüenza e incluso estigma. Podemos mencionar también aquellas preguntas que les educadores hacemos para “quedarnos tranquilos” porque propiciamos el diálogo y la participación, cuando en realidad funcionan como un simulacro, ya que “escuchamos” y recuperamos sólo las

respuestas esperadas. Por eso, en el momento de incluir preguntas, es necesario tener en cuenta qué propósito le asignamos a la hora de transmitir una idea.

Pensemos en las prácticas educativas cotidianas. Es importante el diálogo con los visitantes, que ponga en juego ideas, saberes y sentidos para el enriquecimiento mutuo. ¿Pero todas las preguntas que realizamos con este propósito cumplen la intención de incorporar la voz del otro? Les presentamos algunos tipos de preguntas que proponen Alderoqui y Pedersoli (2011) para propiciar conversaciones en los museos, con ejemplos de nuestras propuestas educativas:

-las especulativas (“¿Cómo te imaginás que sería vivir en un mundo de un solo color?”), en vez de “¿Cómo es el mundo del personaje del cuento?”

-las que requieren respuestas inmediatas (“¿Comerías todos los días hamburguesas y papas fritas?”), en vez de “¿Qué pensás de la comida chatarra?”

-las que motivan la expresión auténtica (“¿Qué cosas de tu vida o del mundo te gustaría que los espejos reflejaran diferente?”), en vez de las que provocan ansiedad como “¿Qué te pasa cuando te miras al espejo?”

La construcción de buenas preguntas y las decisiones acerca de sus propósitos no tienen como única intención atender a una buena práctica de enseñanza en tanto planificación y desarrollo de la propuesta en sí misma. Las preguntas se vuelven imprescindibles a la hora de generar las condiciones para establecer un **espacio de reciprocidad**, en el que mediadores y visitantes puedan dialogar. La escucha atenta, el respeto por los silencios, el compartir la palabra, la coexistencia de distintos puntos de vista y la posibilidad de cambiar el propio forman parte de esta reciprocidad, en el que el diálogo y la pregunta se enlazan fuertemente. Incluso, recuperando lo propuesto por Freire (2013) es necesario que como educadores también participemos del ejercicio de la pregunta junto con los visitantes sin adjudicarnos el deber de tener todas las respuestas.

Estrategias de enseñanza y actividades

Según Anijovich (2010), las estrategias de enseñanza podrían definirse como los modos de pensar la clase, como las opciones y posibilidades para que algo sea enseñado. Son un conjunto de decisiones creativas que toma el docente para orientar la enseñanza y favorecer el proceso de aprender.

A la hora de diseñar estrategias los educadores se inspiran en distintas fuentes: experiencias en el campo de especialidad, en su propio modo de construcción del conocimiento e inclusive en sus prácticas anteriores, siempre y cuando las elegidas se constituyan como las más adecuadas para promover los procesos que se pretenden desarrollar (Litwin, 2008). Las diversas estrategias no son excluyentes sino complementarias.

Cuando elegimos las estrategias y actividades de enseñanza estamos definiendo también el rol docente requerido para llevarlas adelante. Este conjunto de decisiones representa un grado mayor de concreción de nuestra propuesta y responde, tal como sostenemos en cada módulo, a nuestros modos de concebir la enseñanza. En este sentido Fentesmarcher y Soltis (1999) nos proponen distintos enfoques del rol docente:

-Ejecutivo: le docente es un ejecutor exitoso en busca de técnicas y habilidades para que la clase sea exitosa. La dirige y conduce, usando materiales organizados, sistemáticos y progresivos, secuenciados lógicamente y fáciles de seguir. Es muy eficaz en producir conocimientos.

-Terapeuta: le docente es una persona empática que intenta ayudar desde sus prácticas en el desarrollo personal de sus alumnos. Son ellos los que proponen los recursos para trabajar los contenidos según sus intereses. En sus clases se generan vínculos y diálogos genuinos y, más que dirigirlas, comparte con el grupo sus perspectivas y valores.

-Liberador: le docente se propone transformar la actitud de sus alumnos frente al conocimiento, impulsando posturas críticas argumentadas para comprender las realidades socioculturales. Esta tipificación no es excluyente ni valora más a un rol sobre los otros. Cada uno tiene sus propias fortalezas y objeciones. Aun visibilizando las contradicciones en el análisis, en la práctica no se oponen: si partimos de su complementación, se podrá abordar las situaciones de una mejor manera, reconociendo las ventajas de cada enfoque ante lo que se presente.

Las estrategias de enseñanza también articulan una serie de actividades que se ponen a disposición para delinear experiencias de aprendizaje. Pensar las actividades requiere por parte de los docentes la toma de decisiones concretas sobre el tiempo y espacio pedagógicos, el establecimiento de secuencias, momentos, recursos, número de participantes, materiales, etc. Todas ellas deben ser pensadas en conjunto con aquellos objetivos y propósitos que se declararon inicialmente en la planificación y es ese grado de coherencia el que determina si una actividad es adecuada o no para la propuesta.

¿Por qué es necesario organizar las experiencias mediante actividades? Porque de esa manera se crean las condiciones para que los estudiantes/visitantes se apropien de conocimientos y saberes con la intención de que cobren sentido en distintas situaciones. Según Jean Díaz Bordenave (1985:124) las actividades "son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación".

Las actividades no sólo deberían interpelar distintas estructuras cognitivas sino también generar

condiciones para que esas experiencias de transformación dialoguen con los sentidos, cosmovisiones, percepciones y emociones de los destinatarios. Así, para abordar un mismo contenido se puede recurrir a actividades que pongan en juego diversas estrategias como clasificar, enumerar, hacer con el cuerpo, describir, descubrir con los sentidos, formular hipótesis, explorar los espacios, etc. Se trata también de integrar las dicotomías cuerpo-mente, teoría-práctica, forma-contenido, objeto-sujeto (González, 2015). Es importante entender a las estrategias como herramientas que facilitan la selección de actividades en pos de un objetivo y la búsqueda de articulación con el resto de los componentes de la planificación.

Pensemos un ejemplo concreto de Mundo Nuevo: en el taller “Del otro lado del espejo”, se conjugan por ejemplo actividades que pueden resolverse poniendo en juego el aspecto sensorioespacial (recorrido por el espacio del aula guiado por un espejo); algunas que requieren de la prueba y error para obtener información (elección de superficies reflejantes); y otras en las que se necesita la construcción de hipótesis para avanzar en la tarea y la solución de nuevas situaciones problemáticas con saberes previos (descifrado, a través del reflejo en espejos curvos, de frases escritas con tipografías deformadas).

En esa selección otra variable que puede obstaculizar o potenciar el diseño de actividades es el interés que creemos que generan en los destinatarios, mucho más cuando se trata de infancias. En este sentido, se elaboran prejuicios acerca de lo que es interesante -o no- y se recurre a las opciones que “se saben exitosas”, sin dar lugar a la creatividad y a nuevas opciones. Perrenoud (2007) plantea que, como sujetos, construimos los sentidos en nuestras interacciones con las dimensiones sociales, culturales e individuales. Teniendo en cuenta ello Rebeca Anijovich (2010) nos invita a pensar que al igual que esos sentidos, los intereses, gustos y preferencias también son moldeados por nuestras diversas experiencias con las instituciones, por ejemplo las educativas. Y agrega, que algunas actividades pueden tener la función de generar nuevos intereses. En este sentido, si tenemos en cuenta el objetivo de democratizar el acceso a bienes culturales que sostiene Mundo Nuevo, muchas veces nuestras propuestas han sido, son y serán promotoras de nuevos intereses.

A modo de conclusión

En la planificación, si bien realizamos anticipaciones que regulan tiempo y espacio, sólo se hace con el fin de enmarcar nuestras decisiones y sostener esa coherencia a lo largo de la propuesta garantizando las intencionalidades. Parte de ese proceso implica considerar que lo planificado puede no generar lo esperado debido al carácter contingente de los momentos educativos.

También en la planificación debemos incluir distintas instancias de evaluación que nos permitan seguir reflexionando sobre la propuesta luego.

A lo largo del presente módulo se delinearon nuevos aspectos y componentes de la planificación para reflexionar acerca de las prácticas en Mundo Nuevo y tomar distintos ejes de análisis que promoverán su enriquecimiento. **El objetivo principal de esta serie de encuentros es el mejoramiento de nuestras prácticas a través de la reivindicación del lenguaje escrito como ordenador del pensamiento.** Es necesario mediante la palabra escrita comenzar a sistematizar tanto las acciones ya realizadas como las que sucederán.

Nos resulta indispensable realizar una mención acerca del contexto que estamos atravesando. Con las disposiciones nacionales sobre el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) hubo un pasaje de la presencialidad a la virtualidad. No sólo se trata de una contingencia desde la programación sino de una situación única que traspasa cualquier emergente imaginable hasta aquí. Al tener que cerrar los espacios que habitualmente ocupamos y/o habitamos, varias cuestiones quedaron en suspensión y esto nos lleva a reflexionar sobre nuestras propias prácticas, el papel de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuál es la perspectiva pedagógica de nuestra institución, qué estructuras y categorías posee para generar estrategias que sostengan y garanticen objetivos institucionales. Todo aquello que hasta ese momento formaba parte de la hipótesis de trabajo se redimensiona y cobra nuevas significaciones, las planificaciones tienen otros objetivos y sobre todo otros medios de comunicación. ¿Son éstos “la nueva forma” que adquieren nuestros espacios anteriores? ¿Cómo resignificamos nuestros postulados en el marco de este aislamiento?

Las características particulares de estos emergentes demandan un análisis por parte de los equipos de las instituciones, posibles diálogos con otras y, a través del trabajo colectivo, la formulación de criterios que ayuden a tomar decisiones para los nuevos lineamientos de trabajo. Aunque ya no sea el mismo espacio físico, todas las cuestiones que acabamos de abordar bien pueden recuperarse a la hora de pensar nuevas propuestas y el modo de llevarlas adelante desde la virtualidad. Los saberes que conciernen a la planificación pueden recuperarse con el objetivo de promover la reflexión acerca de cómo pensar futuras propuestas para un espacio con condiciones que hasta ahora se siguen analizando.

Actividad: les invitamos a **escribir una narrativa**, individual o de a pares, de 400-500 palabras como mínimo, sobre alguna *experiencia propia en Mundo Nuevo*, en la que se articulen algunas de las categorías/nociones propuestas en el módulo con al menos uno de los recursos que les compartimos. La idea es que con éstos puedan inspirarse, visibilizar posicionamientos, identificarse, contradecirse, repensar(se). En definitiva, pretenden ser una provocación para la escritura, incluso les invitamos a cuestionarlos en aquellas ideas o aspectos que les generen controversias.

Para la producción pueden tomar experiencias pasadas y/o presentes en Mundo Nuevo, como talleres, narraciones, eventos, producciones para redes sociales, el festival por los 30 años, etc. A su vez, la narrativa puede basarse en una propuesta completa o en alguna situación particular (ej.: alguna interacción entre niños, el momento de puesta en común de algún taller, entre otras).

Para socializar las reflexiones usaremos el aula de Google Classroom que ya tenemos habilitada para estos encuentros. Allí también encontrarán nuestra participación, los enlaces y los materiales para realizar la actividad, que también encontrarán siguiendo el enlace

<https://view.genial.ly/5f932af2d5c7520dd08a0634/horizontal-infographic-review-eie-modulo-3>

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S y Pedersoli C. (2011) La educación en los museos. De los objetos a los visitantes Buenos Aires: Paidós

Anijovich, R. (2010) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula / Rebeca Anijovich y Silvia Mora; dirigido por Silvina Gvirtz. - 1a ed. la reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica. - Buenos Aires: Amorrortu.

Díaz Bordenave, J. y Martins Pereira, A. (1985) Estrategias de Ensino-Aprendizagem. Petrópolis: Vozes.

Dussel, I. y Carusso, M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. - Buenos Aires: Ediciones Santillana.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. - Buenos Aires: Paidós. Falk, J. y Dierking, L. (2000). Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning. Plymouth, United Kingdom: AltaMira Press

Feldman, D. (2010) Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999): Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu.

Freire, P. (2013) Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. 1a ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

González, M. (2015). La aventura de los espacios. En: II Seminario Las artes a la canasta familiar. Seminario organizado por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, el Instituto Distrital de las Artes, la Orquesta Filarmónica de Bogotá y los Danzantes Industria Creativa y Cultural. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://chiquigonzalez.com.ar/la-aventura-de-los-espacios/>

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza, Buenos Aires: Aique.

Harf, R. (s.f) Planificar. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ql1K0fqInCU>

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós. Perrenoud,

Philippe (2007). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Barcelona: Graó.

Raths, J. D. (1971). "Teaching without specific objectives". En R. A. Magoon (ed) Education and Psychology. Columbus, Ohio: Merrill, 1973. Citado por Coll, César (1995): Psicología y Currículum. Buenos Aires / Barcelona: Paidós.

MÓDULO 4: Evaluación: ¿por qué, qué y cómo evaluamos?

En este módulo esbozamos las principales características de la **evaluación**, un componente primordial de la planificación, es decir, del diseño que construimos como hipótesis de trabajo para cada propuesta educativa.

Al igual que el resto de los componentes, la evaluación es atravesada por nuestros posicionamientos acerca de nociones tales como educación, mediación, popularización, enseñanza y aprendizaje, y por las condiciones políticas y socio históricas que la sitúan. Muchas veces es relegada o entendida como mero mecanismo de control y verificación externa a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, “la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta...entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. ***Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo.***” (Álvarez Mendez, 1996, como se citó en Celman, 1998).

La evaluación es un término polisémico, cuya utilización en distintos campos responde a diferentes lecturas. En un único módulo resulta muy complejo atender a esta diversidad, sumada a la multidimensionalidad de perspectivas teóricas que la enmarcan. Por ello aquí abordaremos conceptos y componentes generales.

¿Por qué y para qué evaluar?

Un proceso evaluativo se caracteriza por: en primer lugar, obtener información del modo más sistemático posible; en segundo lugar, por permitir valorar un estado de cosas de acuerdo con esa información y según criterios establecidos y, tercero, porque su propósito es permitir la toma de decisiones (Feldman 2010).

Podemos caracterizar a la evaluación según su intencionalidad. Así, de acuerdo a sus propósitos, De Ketele (1984) propone evaluación para: certificar, hacer balances, diagnosticar, seleccionar, entre otras. Definir el propósito por el cual se desea llevar adelante un proceso de evaluación determina qué criterios son necesarios establecer y con qué instrumentos, técnicas o dispositivos será recolectada la información que luego será objeto de reflexión para el establecimiento de juicios de valor.

En este módulo, centraremos la atención en el qué evaluar (nuestras propuestas educativas y sus planificaciones) y cómo evaluar (qué instrumentos de recolección de información podemos utilizar para comenzar a reflexionar y tomar decisiones fundamentadas que mejoren las prácticas)

¿Qué y cómo evaluar?

Al definir qué evaluar pensamos en principio en un objeto o sujeto a ser evaluado. En ese sentido, podemos evaluar la enseñanza, los educadores, el aprendizaje, los destinatarios, las prácticas de formación así como también los materiales; los métodos, los proyectos, la planificación, las personas/equipos de trabajo. De cada uno de éstos, como educadores tenemos una postura, un marco teórico que referencia y determina nuestras prácticas.

Esta construcción conceptual sobre los procesos y sujetos de la educación que forman la realidad que queremos evaluar es lo que Ravela (2006) define como la **construcción del referente** (ver Anexo, Figura1). Por ejemplo, nuestra lectura de las experiencias en Mundo Nuevo será muy distinta si pensamos al sujeto que aprende desde una educación bancaria (receptor de saberes) o desde una postura pedagógica crítica que sostiene y promueve su autonomía.

Una vez construido ese referente y definidos los propósitos de evaluación, necesitamos **tomar información** relevante que muestre algún aspecto de la realidad compleja que queremos conocer y evaluar. Recién en estos momentos del proceso de evaluación, y no antes, debemos considerar el **diseño de instrumentos** adecuados para recabar la información pertinente, de tal modo que sean viables y concordantes con los propósitos (abordaremos específicamente algunos instrumentos en el apartado siguiente)

La información tomada de la realidad debe ser objeto de reflexión, a través de criterios establecidos por los evaluadores. En esta acción se contrasta con el referente (construcción conceptual), para la **formulación de juicios de valor** que habiliten la **toma de decisiones**. Así, los procesos se hacen visibles para ser valorados. Sin esta valoración, no hay evaluación. Una persona que evalúa no es simplemente una analizadora de datos sino alguien que juzga, que toma una decisión (Gvirtz y Palamidessi 1998). Por ende, la toma de decisiones resulta fundamental para resignificar la realidad evaluada, e incluso habilita su transformación.

Instrumentos contextualizados

Es primordial entender a la evaluación en sí misma como un proceso amplio que contiene y contempla diversas formas de recolección de información y construcción de datos sobre las realidades en las que trabajaremos. En este sentido, y como ejemplo, decidimos focalizarnos en la evaluación del diseño e implementación de algunas propuestas de Mundo Nuevo para mejorar nuestras prácticas educativas.

Los instrumentos son aquellas herramientas de trabajo que se elaboran ad hoc para cada instancia de evaluación y dependen de la técnica a utilizar y de la realidad sobre la que se está llevando adelante el proceso (Neirotti, 2005)

Comentaremos brevemente aquí algunas técnicas e instrumentos de evaluación afines a nuestro

propósito.

-Observación y registro: las modalidades más habituales son la libre o la sistemática. En esta última, a diferencia de la primera, se orienta la atención en determinados aspectos precisados antes de la observación. Suelen utilizarse guías, registros o hojas de anotaciones que incluyen las pautas de observación (Anexo Figura 2). También, cabe señalar que puede ser complementaria a la aplicación de otros instrumentos ya que puede realizarse antes, después o en simultáneo con ellos.

-Entrevistas: para obtener información sobre actitudes e intereses, nivel general de conocimiento, evaluación conjunta, percepción de sujetos en un grupo, etc. Pueden ser *estructuradas* (en la que les entrevistadores proponen una serie de preguntas previstas de antemano en un determinado orden); *semiestructuradas* (en las que se parte de preguntas generadas previamente que pueden adaptarse a le entrevistade) y *libres o no estructuradas*, que son las más flexibles de todas. En éstas las preguntas iniciales se planean de tal manera que se pueden adecuar luego a los sujetos y a las condiciones. Se genera una conversación informal que, a veces, por el máximo grado de flexibilidad, no recaba toda la información que estaba prevista. Como ejemplos, podríamos pensar en una entrevista estructurada para procesos de investigación, en los que la sistematización y comparación de datos obtenidos a partir de las mismas preguntas es fundamental (Anexo Figura 3), y en una no estructurada para una instancia de evaluación interna en la que las voces, percepciones y experiencias de los distintos entrevistades contribuyen para mejorar una propuesta dada.

-Crónicas/ Relatorías/ Diarios: Son utilizadas para recuperar las experiencias desde la escritura. Las crónicas son textos que se construyen para contar lo sucedido en orden temporal. Por su parte, la construcción de relatorías permite recuperar cuestiones que gracias a la escritura en la inmediatez temporal no se diluyen en el tiempo. Además, a diferencia de una crónica que en su relato se ajusta a lo fáctico, la relatoría permite una apropiación distinta de quien la escribe, permitiendo así recuperar sensaciones, percepciones e ideas de la persona que la realiza. Los diarios proponen una escritura secuencial de los encuentros, que refleja continuidad de lo que sucede en un proceso educativo. Todas estas formas de narrar tienen en común habilitar la oportunidad de socializar y trabajar colectivamente a partir de lo escrito. Incluso, de que cada uno pueda leerse a sí mismo en diversos momentos llevando adelante distintas propuestas. Es decir, la escritura no es sólo un canal para comunicar lo que ya se sabe sino una herramienta de análisis que requiere volver a pensarlo (Carlino, 2005).

Independientemente de su uso en evaluaciones puntuales o extendidas en el tiempo, hay que tener en cuenta que los instrumentos de evaluación deben reunir dos rasgos principales: **validez y confiabilidad**. Así, una información es *válida* cuando contribuye a evaluar realmente lo que se

supone que evalúa, mientras que resulta confiable cuando los datos recabados son precisos y varían poco aunque los tomen diferentes personas, es decir, tienen un grado de exactitud o consistencia dentro de los límites del tipo de información buscada (Feldman 2010). En situaciones reales muchas veces es difícil conseguir validez y confiabilidad en la misma medida, por eso hay que prestar especial atención a los instrumentos que se diseñan y seleccionan para la toma de datos. Claro está que, si existiera tensión entre ambos rasgos al momento de elegir un instrumento, deberíamos priorizar la validez ya que de nada sirve la alta precisión en la información sino aporta a la evaluación según los propósitos definidos previamente.

En el campo de la popularización de las ciencias, los procesos de evaluación se abordan de manera muy diversa: desde proyectos acotados dentro de instituciones pequeñas hasta amplios programas departamentales en las más grandes. Por esta razón, los propósitos y recursos humanos destinados en cada caso también son muy heterogéneos y consecuentemente los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Nos parece oportuno citar como ejemplo el sistema de evaluación para actividades de popularización de las ciencias propuesto por Álvarez et. al (2006). Los autores responden con él a una demanda habitual en estos ámbitos acerca de la escasez de dispositivos o sistemas de evaluación y la falta de sistematización de esas experiencias. Sus propósitos se relacionan con comprender mejor cómo se avanza, propiciar las planificaciones, orientar e integrar el trabajo y mejorar el diseño; sin olvidarse de informar a quienes apoyan las iniciativas

A modo de conclusión

Nos parece valioso reivindicar la importancia que todo el equipo le reconoce a la reflexión y crítica constructiva de las prácticas. Es por ello que consideramos necesario diseñar herramientas, generar condiciones y asignar momentos que formalicen y garanticen estos procesos. La evaluación forma parte de esta ponderación; siguiendo a Gvirtz y Palamidessi (1998) entendemos que no debería ser prescriptiva ni cerrada, sino que debería facilitar los procesos de cambios y mejoras de las propuestas. En este sentido, la evaluación es un gran aporte para la sistematización de prácticas como las que desarrollamos en Mundo Nuevo, de popularización de las ciencias, de enseñanza por fuera de ámbitos formales pero que dialogan con éstos. Y es en instancias formales de diálogo y reflexión colectiva donde podemos proponer decisiones que construyan un constante movimiento hacia la mejora de las experiencias que ofrecemos y compartimos.

*Una evaluación produce un saber **reflexivo con carácter transformador** que permite que los saberes sobre la práctica no se naturalicen en la cotidianeidad ni se transforman en anécdotas sin valor profesional (Pedersoli 2018)*

Referencias Bibliográficas

Álvarez, A.; Manterola, C.; Amézquita, C.; Dorrego, E.; Acuña, M.; Córdova, P. (junio, 2006) "Sistema de evaluación de prácticas en popularización de la Ciencia y la Tecnología". I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I. D.F. México.

Carlino, P. (2005) Evaluar con la lectura y la escritura. Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador. (Cap. II).

De Ketele, J. M. (1984) Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Madrid: Visor. (Caps. 2 y 3).

Feldman, D. (2010). Didáctica general (1era ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gvartz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza, Aique, Buenos Aires.

Neirotti, N. (2005) "Evaluación de políticas sociales", Documento del 8º Curso Regional de Planificación y Formulación de Políticas Educativas, IPE / UNESCO Buenos Aires.

Pedersoli, C. y Martin, M. (2017). PPID 2016: Museos de ciencias y salud: las experiencias de los visitantes y sus efectos educativos y sociales. Periodo 2016-2017.

Pedersoli, C. (2018). Clase 5: Prácticas profesionales de la educación científico- tecnológica en diversos escenarios (Segunda parte). Diseño de proyectos de educación científica y tecnológica. Área de Educación a Distancia - Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA.

Ravela, P. (2006) Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Santiago de Chile: PREAL, disponible en: www.preal.cl. (Fichas 1 a 5)

ANEXO

Figura 1. Visión esquemática del proceso de evaluación.

Tomado de la Ficha 2 de *Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas* (Ravela 2006)

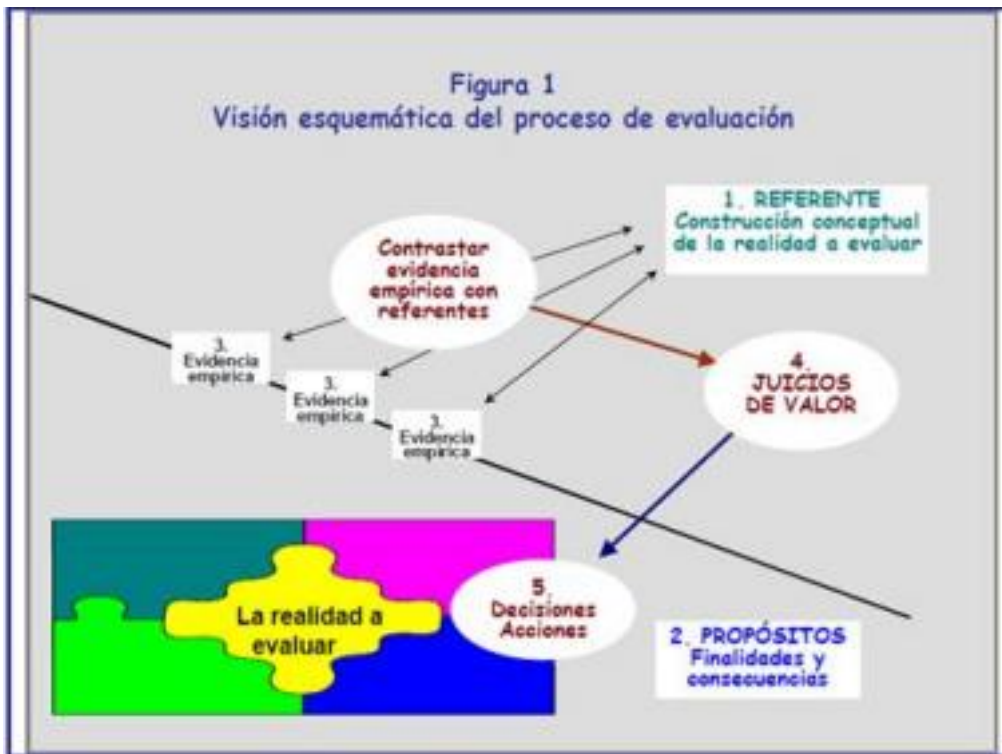


Figura 2. Criterios de observación

Tomado del proyecto promocional de investigación y desarrollo “Museos de ciencias y salud: las experiencias de los visitantes y sus efectos educativos y sociales (código PPIID H020). Directora: Constanza Pedersoli. Co directora: María Mercedes Martín. 2016-2017

CRITERIOS PARA OBSERVAR Y ANALIZAR GRUPOS FAMILIARES Y SUS EXPERIENCIAS EN LA EXHIBICIÓN DESMEDIDOS	
GRUPO FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none">● Características generales y composición del grupo
EXPERIENCIA EN EL MUSEO	<ul style="list-style-type: none">● ¿Qué hacen las familias en su recorrido por el museo? <i>Observar dónde se detienen, cómo circulan, cuál es su actitud corporal, si señalan, leen, conversan, etc.</i>● ¿En qué actividades se involucran y cómo lo hacen? <i>Observar su modo de interactuar con la exhibición (es silencioso, bullicioso, pausado, reflexivo, animado, compartido, solitario, etc.)</i>● ¿Qué vínculos establecen entre sí? <i>Prestar atención a los vínculos entre pares (adultos entre sí- niños entre sí) y los intergeneracionales.</i>● ¿Sobre qué temas conversan? ¿Qué comentarios hacen sobre esos temas? <i>Prestar atención a las palabras y al tono. También a las conversaciones de los adultos con las niñas y con los niños ¿Son similares o diferentes? ¿Cuándo se parecen y cuando se diferencian? Registrar si en esas conversaciones: realizan una identificación rápida de algo (esto es... o esto se parece), si hacen conexiones personales, si buscan o dan explicaciones sobre lo que están viendo, si lo que ven o hacen los hace conversar sobre algo que no está directamente relacionado con la exhibición.</i>● ¿Qué emociones se ponen en juego durante la visita? ¿En qué espacios, con que soportes (exhibidores, objetos, carteles) y situaciones se ponen en juego? <i>Entusiasmo, satisfacción, diversión, asombro, afectividad, aburrimiento, enojo, malestar, indiferencia, desilusión, etc.</i>● ¿Qué soportes sostienen esas conversaciones (exhibidores, objetos, carteles)? <i>Observar qué objetos, exhibidores y carteles llaman su atención, cuáles provocan más conversaciones y comentarios. Observar qué cosas señalan, si leen y qué leen o no lo hacen, en qué lugares detienen su mirada, cuáles pasan por alto.</i>● ¿Qué negociaciones establecen entre los contenidos y actividades que les propone la exhibición, su propia vida, su bienestar y salud general? <i>Observar si, en relación con el relato de la exhibición, acuerdan, desacuerdan, se molestan, se muestran reflexivos, se hacen interrogantes en voz alta, dialogan, etc.</i>

Figura 3. Entrevista

Tomado del proyecto promocional de investigación y desarrollo “Museos de ciencias y salud: las experiencias de los visitantes y sus efectos educativos y sociales (código PPID H020). Directora: Constanza Pedersoli Co directora: María Mercedes Martín. 2016-2017

GRUPO FOCAL: ENTREVISTA

MOMENTO 1: Preguntas iniciales

1. ¿De dónde vienen?
2. Cuéntenos un poco quiénes son y qué edades tienen
3. ¿Por qué vinieron hoy? ¿Qué vinieron a hacer?
4. ¿Qué les pareció la visita a este espacio?

MOMENTO 2: Cuadro a completar

· Entregar cuadro sobre actividades familiares para que complete un integrante del grupo. Al finalizar engancharlo con el registro

MOMENTO 3: Preguntas sobre la exhibición (con fotografías)

- Entregar a cada integrante un sobre con las fotografías a seleccionar
- Iniciar ronda con los chicos y a continuación con los adultos.
- Trabajar primero sobre la pregunta 1 con todos los integrantes, luego la 2 y así sucesivamente.

1. Elijan una fotografía que muestre **algo que les haya gustado mucho** cuando recorrieron la exhibición. ¿Por qué?
2. Elijan una fotografía que muestre **algo con lo que no estuvieron de acuerdo o les haya molestado**. ¿Por qué?
3. Elijan una fotografía que muestre **algo que los haya hecho pensar en algo nuevo o distinto**, algo que antes no habían pensado. ¿Por qué?
4. Elijan una fotografía que muestre **algo que los haya hecho pensar sobre sus propias vidas y las de su familia**. ¿Por qué?

MOMENTO 4: Conversación final

· A continuación, y sin las fotografías proponer conversar sobre ciertos temas:

1. ¿Cómo se sintieron participando juntos de esta actividad?
2. ¿Creen que hubiera sido lo mismo si hubieran venido solos? ¿Por qué?
3. ¿Les parece que recorrer esta exhibición en familia puede ser una experiencia recomendable? ¿Por qué?
4. ¿Hay algo sobre que no hayamos conversado y les gustaría decir?