UCA
Pontificia Universidad Católica Argentina
Biblioteca digital
de la Universidad Católica Argentina

Peregalli, Andrés

Investigación acción para (favorecer) la inclusión educativa. Talleres de Técnicas de Estudio con adolescentes en Villa Soldati

Colaboración en la obra:
Investigación diagnóstica con enfoque participativo : construcción del conocimeinto y acción social / Graciela Cardarelli, Josette Brawerman (coords.). Buenos Aires : Novedades Educativas, 2017

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.
La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Peregalli, A. (2017). Investigación acción para (favorecer) la inclusión educativa : Talleres de Técnicas de Estudio con adolescentes en Villa Soldati [en línea]. En Investigación diagnóstica con enfoque participativo : construcción del conocimiento y acción social / Graciela Cardarelli ; Josette Brawerman (coords.). Buenos Aires : Novedades educativas.
Disponible en: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=investigacion&d=investigacion-accion-inclusion-educativa [Fecha de consulta: ….]

Investigación Acción para (favorecer) la inclusión educativa

Talleres de Técnicas de Estudio con adolescentes en Villa Soldati

Andrés Peregalli[1]

"La investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación, posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos -que llevan implícitos saberes teóricos- y los saberes académicos -que a su vez han sido producidos por saberes empíricos-. La investigación como instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; anima a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político"
(Sverdlick, 2007:43)

Resumen

El presente texto describe una experiencia educativa realizada durante los años 2013 y 2014 entre la Universidad Católica Argentina (UCA)[2] y una Institución de Educación Secundaria ubicada en la Zona Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (IEZS)[3]. La experiencia consistió en el desarrollo de Talleres de Técnicas de Estudio (TTE) para 160 adolescentes del primer año del Ciclo Básico Técnico (CBT), gran porcentaje de los cuales provienen de zonas vulnerabilizadas. Dicha experiencia tuvo por objetivo fortalecer las potencialidades de aprendizaje que poseen los estudiantes (discutiendo por lo tanto la consideración de nombrarlos como sujetos carentes), facilitando el despliegue de estrategias que posibiliten mejores trayectorias educativas. Se sistematiza el diseño, implementación y evaluación de los TTE utilizando el marco conceptual de la Investigación Acción (perspectiva crítica o emancipadora), en tanto insumo teórico y metodológico que posibilita, mediante la *praxis* (acción teorizada y teoría en acción): indagar la realidad educativa, mejorar su comprensión y favorecer su transformación. El capítulo se desarrolla a través de los siguientes puntos: Educación: inclusión con calidad (1), Educación en las Villas de la CABA (2), TTE: experiencia de coordinación interinstitucional (3), TTE: experiencia de Investigación Acción (4), TTE: enfoque metodológico (5), TTE: Evaluación (6), Conclusiones, aprendizajes y desafíos (7).

La educación contemporánea enfrenta un doble desafío: ser inclusiva y de calidad. Dicha cuestión interpela particularmente a las instituciones que nuclean adolescentes de sectores vulnerabilizados. La relevancia de las tareas de enseñanza, en cualquier contexto, radica en su posibilidad de favorecer más y mejores oportunidades de aprendizaje. En tal sentido se afirma que el partido de la inclusión educativa se juega de manera especial (aunque no exclusiva) en el aula o en aquellos espacios específicamente establecidos para enseñar y aprender. Los TTE, cuya evaluación ha reflejado buenos resultados tanto en opinión de los estudiantes como de otros actores involucrados, confirman esa afirmación destacando la relevancia de diseñar y sistematizar experiencias educativas que evidencien aprendizajes significativos y postulen (en dichos y en hechos) la participación de los sujetos. El texto, que parte de información consolidada por diferentes actores implicados en la experiencia, ofrece información pertinente para diseñar, implementar y evaluar actividades de similares características así como reflexiones para favorecer el vínculo entre el *escritorio* (universitario) y el *territorio* (Villas).

---

[1] Colaboración: Lic. Antonella Giachetti.

[2] UCA: Coordinación de Compromiso Social y Extensión (CSyE) y Departamento de Educación (Facultad de Ciencias Sociales).

[3] Se adjudicó un nombre ficticio a la institución a fin de resguardar su anonimato.

1- Educación: inclusión con calidad

La educación contemporánea enfrenta un doble desafío: ser inclusiva y de calidad[4]. Este postulado, de amplio consenso entre actores de los sistemas educativos de varias regiones del mundo interpela, a distintos niveles, los modos de ser y hacer educación, particularmente a las experiencias educativas que se desarrollan en zonas vulnerabilizadas[5]. Se presenta en este punto, y a modo introductorio, la conceptualización de ambos aspectos (inclusión y calidad) en tanto proveen, junto con el marco teórico y metodológico de la IA, las referencias desde las cuales se diseñó, y evaluó la experiencia que es objeto de análisis: TTE.

El derecho a la educación se garantiza en la medida en que se consideren, tal como expresó Tomasevski (2004), las cuatro A: Asequibilidad (existencia de escuelas o instituciones educativas que cubran la totalidad de la población), Accesibilidad (favorecer que todos tengan la oportunidad de estar en la escuela), Aceptabilidad (la experiencia educativa tiene que ser adecuada culturalmente y de buena calidad, aceptables por los titulares del derecho: alumnos y padres) y Adaptabilidad (la experiencia educativa debe adecuarse a los cambios de la sociedad). En tal sentido diversos Estados y organismos internacionales han situado la cuestión de la inclusión educativa en el centro de sus lineamientos programáticos.[6] UNESCO ha definido la *educación inclusiva* como:

> "(…) el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (...) Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos" (en: Mancebo, 2012:70)[7]

La relación entre educación e inclusión/exclusión es un proceso complejo y dinámico que puede comprenderse desde dos perspectivas. Una primera perspectiva, *retrospectiva*, que explica las respuestas generadas en el siglo pasado desde el sistema educativo frente a situaciones de inequidad y que remite a la necesidad de "dar a todos lo mismo", lo que significa, *grosso modo*, ofrecer "igualdad de oportunidades"

[4] No obstante lo cual, el uso del término "inclusión", en tanto concepto estelar (Braslavsky, 1997), no es aceptado sin más, a los efectos de ilustrar la problematización en el uso del término ver, por ejemplo: *La Educación como Derecho*, en: Martinis, 2015.

[5] "(...) se toma la expresión „vulnerabilizados" de Loyo y Calvo (2009), en lugar de „vulnerables" en tanto permite describir mejor una condición que afecta a vastos sectores de las poblaciones urbanas. Esa condición es el resultado histórico de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no „son" vulnerables sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de la concentración de la riqueza, la segmentación del territorio urbano, la explotación económica, la segregación en la participación política y la desigualdad en el acceso a los bienes culturales" (Toscano, 2012:18).

[6] La situación de adolescentes de sectores vulnerabilizados constituye un desafío para América Latina en general y para el sistema educativo argentino en particular. El enfoque en la inclusión educativa se ha reflejado en diversos programas educativos que exhibieron en líneas generales dos rasgos: pequeña escala y perfil pedagógico relativamente innovador (Terigi-Perazza-Vaillant, 2010; Mancebo, 2010).

[7] Para una ampliación temática, véase UNESCO (2008).

de acceso a la escuela. Una segunda perspectiva, *prospectiva*, que postula la necesidad de "dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos)" (Aguerrondo, 2008:69), asegurando iguales niveles de calidad para todos. En tal sentido la exclusión educativa puede reconocerse desde dos facetas: una *tradicional*, que se mide por la cantidad de niños y adolescentes fuera de la escuela, y otra que se mide por el *déficit en la calidad educativa* respecto de algunas de las siguientes etapas o del conjunto: ingreso, permanencia y egreso. Esto último se vincula con el hecho de que estar escolarizado no implica estar avanzado o acorde a los niveles de aprendizaje ya que uno de los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo genera segmentación social es la *marginación por inclusión*, es decir favorecer la permanencia de los sujetos en el ámbito formal del sistema educativo sin lograr adquirir habilidades básicas (Gentili, 2011; Braslavsky, 1985). Garantizar el ejercicio del derecho a la educación implica entonces acordar y diseñar estrategias para que los sujetos ingresen, permanezcan y egresen de una institución educativa[8]. Por ello no se habla de inclusión solamente en el sentido de "tener un lugar en una institución" (cuestión relevante por cierto) sino también en el sentido de que las instituciones sean capaces de alojar colectiva y subjetivamente a todos. La inclusión se concibe entonces como un conjunto de procesos orientados a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes; barreras que, al igual que los recursos para reducirlas, se encuentran presentes en todos los ámbitos y estructuras del sistema educativo: aula, instituciones, políticas (Booth y Ainscow, 2000:10).

Un *sistema educativo inclusivo y de calidad* es aquel que logra que todos los niños, adolescentes y jóvenes ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje (Duro y Nirenberg, 2015). A su vez una *institución educativa de nivel secundario* brinda educación de calidad si: a) Logra que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo que tienen que aprender, b) Posee objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados, plasmados en un proyecto educativo institucional, c) Implementa estrategias para prevenir el fracaso y la deserción escolar, d) Logra el acceso, la permanencia y egreso de sus estudiantes de acuerdo con los objetivos de aprendizaje deseables y programados, e) No discrimina y trabaja la diversidad, f) Tiene en cuenta la desigual situación de sus estudiantes y sus familias y las comunidades en que viven y promueve apoyo(s) especial(es) a quienes lo requieren, g) Fomenta y posibilita el desarrollo integral de los/las adolescentes, h) Genera un clima escolar favorable y respetuoso, i) Genera un entorno promotor/protector de los derechos de los y las adolescentes, j) Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y acordes a las necesidades, k) Promueve la participación de los estudiantes y de los miembros de la escuela (Op. Cit.).

Por último cabe mencionar que la inclusión educativa debe entenderse como parte de un proceso democrático integral más amplio (inclusión) que implica la superación

[8] El lector/a interesado en profundizar la temática puede consultar el texto de Pablo Gentili (2011) *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra una educación excluyente,* Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

efectiva de condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Tal como expresa Gentili:

> "(…) la educación constituye un bien fundamental para la construcción de una sociedad mejor, pero no debería adjudicársele exclusivamente a ella la responsabilidad de distribuir capacidades y habilidades para el desempeño laboral, con la bienintencionada aspiración de que, si esto ocurriera todos seríamos más felices, pues entonces desaparecerían las inequidades y habría una distribución más justa de las riquezas acumuladas y de los bienes que mejoran la calidad de vida de la población. Para hacer efectivo el derecho a la educación debe cambiar la escuela pero también el mercado de trabajo" (2011, 13 y 17)

2- Educación en Villas de la CABA

La institución en la cual se desarrollaron los TTE se encuentra ubicada en Villa Soldati (Comuna 8, CABA)[9]. Dada la relevancia de situar la experiencia de los talleres de técnicas de estudio en un contexto territorial determinado se presentan datos cuanti o cualitativos de la educación en la Villas de la CABA, focalizando en aquellos aspectos relativos a la educación secundaria[10].

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 (INDEC), el 5,7% de la población de la CABA habita en villas o asentamientos y el 80% de dicha población se concentra en cinco comunas: 33% en la Comuna 8 (que contiene 6 villas, 6 asentamientos y un Núcleo Habitacional Temporario), 16% en la Comuna 4 (que contiene la villa 21-24 de Barracas), 14% en la Comuna 1 (que contiene las villas 31 y 31 bis), 12% en la Comuna 7 (que contiene la villa 1-11-14 de Bajo Flores) y 6% en la Comuna 9 (que contiene la villa de Cildáñez).

La *tasa de escolarización* para la población de 4 a 17 años en la CABA es de 95%,[11] lo cual indica que posee uno de los índices más altos a nivel país. En el nivel secundario, la tasa de escolarización de la CABA se ubica en 93,2% y existen brechas notables entre las distintas comunas. Las cinco comunas con mayor concentración de población en villas o asentamientos tienen tasas de escolarización entre 1 y 5 puntos porcentuales más bajas que el promedio del aglomerado. La brecha es particularmente importante al comparar la población dentro y fuera de las villas. Mientras que el 96,8% de los adolescentes de 13 a 17 años fuera de las villas está escolarizado, el porcentaje baja a 85,7% para la población en villas.[12]

[9] Integran también dicha comuna las Villas de Lugano y Riachuelo.

[10] Los datos extraídos para esta parte del texto se sustentan en: Mitchell, A., Peregalli, A., (2014) *Inclusión educativa: evidencias y desafíos en las villas de la ciudad*.

[11] La tasa de escolarización es el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún establecimiento de la educación formal independientemente del nivel de enseñanza que cursa. (Fuente: http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta?i=1)

[12] Un reciente estudio, realizado en villas y asentamientos informales de la CABA y el Gran Buenos Aires (Unicef-TECHO, 2013), refleja que el valor más bajo de escolarización se observa en adolescentes de 15 a 16 años que residen en el segundo cordón del conurbano (77%) y el más alto en adolescentes de 12 a 14 años que viven en el primer cordón del conurbano (97%). Estudio disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/LasVoces_Techo_Unicef_Web2.pdf

Es de amplio conocimiento que los problemas de *sobreedad, repitencia y abandono escolar* alcanzan niveles más críticos a partir de la escuela media. Las comparaciones en la situación educativa de los adolescentes dentro y fuera de las villas muestran el efecto acumulativo de estos problemas en las trayectorias escolares. En las villas de la CABA 7 de cada 10 *adolescentes* de entre 13 y 17 años se encuentran cursando el nivel educativo correspondiente a su edad, mientras que el 18% está cursando la escuela primaria y el 14% abandonó la escuela. Fuera de las villas también existe un problema "de atraso" pero la incidencia es la mitad de la que corresponde a los adolescentes de las villas. En el caso de los *jóvenes*, las diferencias territoriales son todavía más marcadas. Fuera de las villas el 76% de quienes tienen entre 18 y 24 años han completado el secundario, el 13% está todavía cursando el secundario y el 10% se desvinculó del sistema educativo formal antes de finalizar dicho nivel. En contraste, en las villas sólo el 28% de los jóvenes finalizó el nivel secundario, el 24% lo está cursando y casi la mitad lo abandonó sin completarlo.

Los datos relativos a los *motivos por los cual los adolescentes dejan de estudiar* muestran notables diferencias según la ubicación territorial. Más de la mitad de los adolescentes, a nivel de la CABA, dejaron la escuela debido a problemas académicos, principalmente por falta de interés o dificultad en estudiar. Los problemas económicos y familiares, en cambio, son notablemente más importantes como motivo de abandono entre los adolescentes de las villas que entre sus pares fuera de las villas. El 24% de los adolescentes de las villas respondió que habían dejado la escuela por situaciones tales como un embarazo o la necesidad de cuidar a un hijo o algún otro miembro del hogar en comparación con el 3,6% de los adolescentes fuera de las villas. Asimismo, el 9,1% de los adolescentes en villas respondieron que habían abandonado los estudios por problemas económicos o por la necesidad de trabajar, en comparación con el 6,9% de los adolescentes fuera de las villas. Los problemas económicos tienen un peso mucho mayor en el abandono de los estudios en el caso de los *jóvenes*. El 46% de los jóvenes que viven en villas manifiestan haber dejado la escuela por problemas económicos o por la necesidad de trabajar, en comparación con el 29% de los jóvenes que viven en otros lugares de la CABA. El segundo motivo más importante por el cual se produjo el abandono escolar para jóvenes dentro y fuera de las villas son los problemas académicos, seguido por los problemas familiares.

Conformidad con la escuela

Un reciente estudio sobre adolescentes que viven en asentamientos informales de la CABA y el Gran Buenos Aires (Unicef-TECHO, 2013) destaca que la escuela es una institución muy valorada: casi 6 de cada 10 chicos la considera muy importante y 3 de cada 10 bastante importante. Asimismo el 95,7% afirma que la escuela ayuda a tener una vida mejor en el futuro (*Ibid*.). Cuando se les preguntó a los adolescentes (984), qué era lo que más les gustaba de la institución, el 65% mencionó "los amigos", en segundo lugar "disfrutar del aprendizaje" (34,7%), y en tercer lugar, "los recreos" (26,8%).

Al analizar la opinión de los *padres* que viven en las villas se percibe un alto grado de conformidad con la educación que reciben sus hijos en la escuela: más de seis de cada

diez respondientes manifestaron *mucha conformidad* (17%) o *conformidad* (47%). Al ser consultados sobre los principales *problemas* percibidos respecto de la educación de sus hijos se destaca que 6 de cada 10 padres respondieron “no percibir problemas”. Los problemas mencionados con mayor frecuencia son la falta de maestros o paros frecuentes (8,9%) y métodos educativos no satisfactorios (8%). Al ser consultados sobre las principales necesidades que perciben respecto de la educación de sus hijos es notable que 8 de cada 10 padres manifestó “no percibir necesidades”. Es importante reconocer, no obstante, que muchas veces las personas que viven en situación de pobreza naturalizan sus situaciones de necesidad y poseen bajas expectativas sobre la calidad de los servicios públicos. De entre las necesidades específicas mencionadas se destaca la necesidad de tener más recursos humanos (3,3%) y contar con mayor presencia de los maestros (2,2%).

3-TTE: experiencia de coordinación interinstitucional

La necesidad de diseñar e implementar experiencias educativas inclusivas y de calidad interpela y convoca a actores de diversa índole, por ejemplo, instituciones universitarias e instituciones que desarrollan sus actividades en espacios territoriales vulnerabilizados. Coordinar acciones para favorecer su integralidad emerge como necesidad y desafío en la construcción de una sociedad más justa, aspecto que se favorece desde el intercambio interinstitucional de saberes que genera aprendizajes mutuos.

La realización de los TTE fue una actividad jerarquizada, en tanto problemática a ser abordada, luego de encuentros mantenidos durante los meses de julio y agosto de 2013 entre integrantes del IEZS y la UCA. Se entiende que el déficit de técnicas de estudio en los estudiantes remite a falencias o dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que ello no es atribuible unívocamente a los adolescentes o "al contexto" sino que refiere también a las condiciones de escolarización (desempeño docente, metodologías de enseñanza y aprendizaje, clima de clase...). Dada la relevancia de definir a qué nos referimos cuando hacemos mención a la enseñanza, el aprendizaje y las técnicas de estudio, se desarrollan dichas cuestiones a continuación:

- Se reconoce que la *enseñanza* consiste en planificar (e implementar) experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes usar flexiblemente el conocimiento disciplinar, es decir, aplicarlo en distintas situaciones y contextos. Refiere a cómo traducir contenidos/saberes (conceptuales, procedimentales, actitudinales) en prácticas específicas que favorezcan más y mejores aprendizajes. Por lo tanto la enseñanza posee un componente de investigación orientado a comprender cómo "sucede ese proceso de traducción" (Elliot 2000:72).
- El *aprendizaje* se concibe como un proceso subjetivo que requiere tanto de interacciones con otros (inter-subjetividad) como de construcciones propias (intra-subjetividad). Las condiciones inter-subjetivas (ej.: entornos de participación) configuran y habilitan posibilidades de apropiación de saberes por parte de los sujetos. El aprendizaje es el resultado entones de procesos cognitivos mediante los cuales los sujetos asimilan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores) y construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos) que luego pueden aplicar en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron. El

aprendizaje siempre está situado en un contexto de participación específica (ej.: la escuela) en cuyo marco adquiere significado. El contexto escolar, en particular, propone una forma de apropiación de saberes que requiere de herramientas y técnicas específicas que no han sido construidas necesariamente por los estudiantes. Por eso, es pertinente ofrecer espacios institucionales donde estas estrategias sean aprendidas y re-significadas. De este modo se propicia una mejor motivación de los estudiantes al proponerles ser parte de una tarea común y comprender las "claves" de su resolución. Aprender implica conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, relacionar, valorar...En este marco las *técnicas de estudio* son un conjunto de acciones que realiza el sujeto para organizar, comprender y memorizar conceptos, principios, hechos, procedimientos o actitudes de manera permanente. Tras observar la manera de estudiar de estudiantes que consiguen buenos resultados académicos (en distintos contextos), se han establecido ciertas estrategias que resultaron eficaces. El uso habitual de dichas estrategias permiten al estudiante aprovechar mejor sus recursos y potencialidades y, por lo tanto, mejorar sus resultados académicos. Por dicha razón cada estudiante tendrá que buscar con la ayuda de docentes, pares y referentes adultos, la forma de armar su "hoja de ruta" en la cual se incluyan técnicas y estrategias específicas. En este sentido se sostiene que las técnicas de estudio son estrategias de aprendizaje relevante dentro del proceso educativo. Estudiar significa desplegar una serie de técnicas para relacionar lo nuevo con el conocimiento adquirido y evocarlo para aplicarlo, re-significándolo en una nueva situación.

Los TTE tuvieron por objetivo fortalecer las potencialidades de aprendizaje que poseen los estudiantes del primer año del Ciclo Básico Técnico (CBT) del IEZS, facilitando el despliegue de estrategias que posibiliten mejores trayectorias educativas. Los objetivos específicos se sintetizaron en:

- Dar a conocer condiciones y destrezas que intervienen en la tarea de estudiar, y facilitar el reconocimiento de condiciones y destrezas que poseen los estudiantes para afrontar dicha tarea.
- Favorecer en los estudiantes la apropiación y uso de técnicas de estudio facilitando su conocimiento.
- Sensibilizar a los y las estudiantes sobre la importancia de la organización y la planificación de las actividades de estudio en sus procesos de aprendizaje.

En dicho marco se implementaron 18 TTE para 160 estudiantes del primer año del CBT del IESZ (tres grupos-clase) durante julio y noviembre de 2013 (primera edición) y octubre de 2014 (segunda edición)[13]. La muy buena predisposición del personal del IEZS resultó un factor facilitador de la experiencia. En ese sentido se destaca particularmente el apoyo recibido en torno a facilitar el desarrollo de las actividades (ej: organización de la grilla horaria para realizar dos talleres por día y en el marco institucional de las horas de clase) y el acompañamiento de los integrantes del Equipo de Orientación Educativa y los docentes durante la implementación de las actividades realizando sugerencias y ejemplificando conceptos abordados. Para desarrollar la actividad se conformó, desde la UCA, un Equipo de Educadores integrado por dos coordinadores y cuatro educadores con experiencia en la temática.

[13] Se toma la primera edición de la experiencia (2013) como referencia principal para la elaboración de este texto dado que su desarrollo ofrece mayor cantidad de elementos para el análisis del tema en cuestión (se aludirá a la segunda edición cuando se requiera profundizar o matizar aspectos relevantes).

4- TTE: experiencia de Investigación Acción

La implementación de los TTE, en tanto experiencias de enseñanza y aprendizaje, fueron desarrollados desde el enfoque de la IA[14] en educación, perspectiva crítica o emancipadora[15]. En este ítem se desarrolla el citado marco en tanto ofició de sustento teórico conceptual para el diseño, implementación y evaluación de la experiencia.

Suárez Pazos (2005) expresa que la IA en el ámbito educativo es "una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como 'indagadores' los implicados en la realidad investigada". La IA se presenta no solo como método de investigación sino como herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Se parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo, de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica. En palabras de Freire, se hace referencia a:

> "el saber de la historia como posibilidad y no como determinismo. El mundo no. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy solo un objeto de la Historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar" (1997)

A decir de Restrepo Gómez (s.f.), la Investigación Acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de por vida ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su *praxis* pedagógica (acción teorizada y teoría en acción). De allí que, según Teppa (2006:20),

> "la relación dialéctica entre la mente y la participación, el individuo y la sociedad, con lo teórico y lo práctico es directa y constante. El pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y su significado en un contexto social histórico, pero a su vez contribuyen ellos mismos a la formación de los contextos sociales e históricos".

Es en esta doble relación dialéctica de teoría y práctica, y al mismo tiempo de lo individual y lo social, que se sustenta la IA como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión en el contexto educativo. Tal como señala Martínez Míguelez (2000:28) "el método de la IA (...) esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas". Implica pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con colegas y estudiantes. Con base en Colmenares y Piñeiro (2008) se

[14] Para profundizar en dicho enfoque ver: Colmenares E., Piñero M.(2008).

[15] El devenir de la IA reconoce dos grandes vertientes o tendencias que se han diferenciado en las investigaciones llevadas a cabo con esta metodología: la sociológica protagonizada principalmente por Fals Borda en Colombia y la educativa, cuya paternidad se le asigna a Stenhouse y cuyo continuador es Elliott en Inglaterra (Colmenares y Piñeiro, 2008).

presenta a continuación algunos de los aspectos que caracterizan a la IA en el contexto educativo ilustrando para cada uno ellos su relación con los TTE:

- **El objeto de estudio:** la IA explora los actos educativos tal y como ocurren en los escenarios naturales, dentro y fuera del aula o en la institución educativa en general. Estos actos pueden ser: pedagógicos, administrativos, de gestión, de acción comunitaria, entre otros. Se trata no solo de comprender una situación problemática en donde estén implicados los actores sociales educativos (docentes, estudiantes, representantes, entre otros) sino de implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, y registrar y sistematizar toda la información posible que sobre el cambio se esté observando. En tal sentido es imprescindible que el objeto de exploración sea un problema vivido como tal por los actores sociales.

  Para el caso de los TTE se indagó, in situ y con los actores involucrados, una problemática específica: déficit en habilidades de los estudiantes respecto de las técnicas de estudio con la finalidad de mejorar sus desempeños y trayectorias. Se registró y sistematizó la información relevada ajustando diversas cuestiones durante el proceso de implementación de la actividad y consolidando los hallazgos con los actores que cotidianamente desarrollan su tarea en la IEZS.

- **Intencionalidad:** La finalidad última de la IA en la educación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, se busca constituir un marco idóneo que permita vincular teoría y práctica, acción y reflexión colaborativa entre los actores sociales. El trabajo conjunto genera un espacio de diálogo en el que, mediante la reflexión, se puede negociar y construir significados acerca del dinámico y complejo ser y hacer educativo. Sin embargo, cualquier tipo de cambio no se justifica por sí mismo, de allí que el proceso investigativo debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica, atentos a los efectos no previstos. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación.

  Para el caso de los TTE se profundizó la comprensión de la situación respecto de este tema a nivel de la IEZS y se aportaron elementos para mejorar la práctica y el desempeño de todos los implicados (Equipo de Educadores, Equipo de Orientación Educativa y Profesores del IEZS). El trabajo conjunto posibilitó el diálogo y la búsqueda de consensos construyendo significados compartidos acerca de la tarea de enseñar y de aprender. Ello en el marco de considerar que los estudiantes, pertenezcan al contexto que pertenezcan, poseen potencialidades, inteligencias a desafiar.

- **Los actores sociales y los investigadores:** Quiénes diseñan e implementan un proceso de IA no son sólo los investigadores profesionales. Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente "objeto" de estudio, ahora él es el agente, el que decide. En la IA pueden participar los expertos como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles; sí lo son, en cambio, los implicados. Se habla también de "grupo" de investigación, es decir, la exploración como tarea colectiva, en la que pueden participar no sólo los docentes, sino otros actores como padres, miembros de la comunidad, estudiantes…así como representantes de otras instituciones públicas y privadas (Universidades, Ministerio de Educación,

Organismos no gubernamentales). Cuando esto no es posible, la IA se puede acometer individualmente, transformándose en un proceso particular de auto-reflexión.

Para el caso de los TTE se buscó conformar un equipo de trabajo que hiciera de la exploración una tarea colectiva. El diseño, implementación y evaluación de la actividad contó con diversas instancias de construcción de técnicas e instrumentos de indagación a la vez que procuró consolidar la información recabada desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados. De todos modos este aspecto emerge como desafío para futuras ediciones de los TTE en tanto supone la construcción de visiones compartidas, a la vez que requiere instancias de coordinación específicas.

- **Los procedimientos:** La IA, en tanto investigación, requiere tareas sistemáticas de recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y de cambio. Siendo una metodología que se enmarca en el enfoque cualitativo se utilizan técnicas de recogida de información variada, procedente de fuentes y perspectivas diversas y que ayuden a conocer mejor tanto la situación problema como los desplazamientos más significativos que están ocurriendo en las secuencias de acciones de modificación[16]. Es importante que las técnicas utilizadas respondan a un proceso planificado e intencionado de las acciones a seguir, desde el punto de vista investigativo y desde la perspectiva formativa de quienes participan. Asimismo, hay que tener en cuenta que toda la información que se recoja sea paulatinamente sistematizada en categorías que permitan, según los momentos y/o fases del proceso, evaluar la efectividad de las acciones implementadas y los cambios a los fines de tomar decisiones respecto a posibles ajustes. Es por ello que la IA se estructura en ciclos de investigación en espiral en la que la reflexión es la base para la acción.

  Para el caso de los TTE los procedimientos de recolección de la información, descriptos en el siguiente punto del texto, se orientaron a investigar si las estrategias propuestas resultaban útiles al logro de los objetivos definidos. Antes de formular los objetivos de cada taller, y de seleccionar los contenidos a abordar, el Equipo de Educadores mantuvo encuentros con docentes y estudiantes del IEZS a fin de sondear intereses, necesidades y habilidades adquiridas respecto de la temática. En base a esos intercambios se diseñó cada taller generando estrategias didácticas específicas para los determinados grupos-clase. A medida que se iba desarrollando cada TTE fueron ajustándose sus contenidos y metodologías en base a información brindada por diversas técnicas e instrumentos diseñados para monitorear el proceso y completadas tanto por los estudiantes como por el Equipo de Educadores. A saber: "Ficha de Planificación, registro y evaluación", "Ficha de evaluación completada por cada adolescente al finalizar cada TTE", "Observaciones no estructuradas", Conversaciones informales, Evaluaciones del Equipo de Educadores.

[16] Al respecto, pueden utilizarse: registros anecdóticos, notas de campo, observaciones externas, registros de audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, grupos focales de discusión, testimonios focalizados, círculos de reflexión, entre otros.

5- TTE: enfoque metodológico

El diseño, implementación y evaluación de las actividades, en sintonía con los postulados de la IA, desarrolló una metodología de taller, propiciando el aprendizaje participativo y tomando como punto de partida la experiencia, las opiniones y el conocimiento de los estudiantes. El taller provee un contexto creativo para la exploración y el desarrollo de posibilidades y opciones y proporciona una fuente de confort y seguridad que coadyuva en la toma de decisiones (UNICEF, 2006). Las metodologías participativas propician la circulación de voces y perspectivas y el intercambio de saberes y prácticas implicando, por ejemplo, lo lúdico-creativo e instrumentándose a través de diferentes dinámicas: dramatizaciones, juegos, representaciones, actuaciones (Peregalli, 2013). La técnica de taller supone también un espacio físico y simbólico para la interacción de actores que, mediante la reflexión y el debate y facilitados por técnicas de dinámica grupal, arriben a un producto común.

Las actividades, y el enfoque metodológico que las sustentan, fueron abordados de manera integral unificado los procesos de diseño, implementación, evaluación, sistematización, difusión y retroalimentación de la experiencia, involucrando la participación de diferentes actores de la IEZS (estudiantes, docentes, integrantes del Equipo de Orientación Educativa, Equipo Directivo) y de la UCA (Equipo de Educadores).

Los TTE fueron concebidos como práctica educativa en tanto poseen: objetivos (intencionalidad), objetos de conocimiento (saberes, contenidos: actitudinales, procedimentales, conceptuales), sujetos (educador-educando/educando-educador) y metodologías (Freire, 1997). Su desarrollo tuvo en consideración las siguientes notas conceptuales y metodológicas:

NOTA	DESCRIPCIÓN
El otro (adolescente) como sujeto de potencialidad	• El hecho educativo, en tanto acto político, reconoce al otro como sujeto de posibilidad y no como sujeto carente[17]. Es decir, que en el punto de partida lo que existe es la igualdad de las inteligencias y que eso es lo que tiene por desafío verificar cualquier acción educativa.
Trabajo en Equipo	• Los TTE fueron coordinados por tres educadores cada vez y por docentes e integrantes del Equipo de Orientación Educativa del IEZS. • El Equipo de Educadores que coordinó el desarrollo de los TTE se organizó de modo tal que un educador liderara el desarrollo de la actividad en líneas generales y los restantes apoyaran el desarrollo de las actividades individuales o en pequeños grupos[18].

[17] El lector interesado en profundizar la temática puede consultar los siguientes texto *Desterrar las políticas que suponen que a los pobres no les da,* Martinis 2015.

[18] "(...) En toda actividad grupal es conveniente la designación de alguien que realice la coordinación o moderación (...). Son funciones primordiales del coordinador o moderador explicar el sentido y objeto de la actividad a desarrollar, dar las consignas del trabajo, promover la participación activa de los integrantes del grupo, evitar que se interrumpan o superpongan y que nadie acapare el uso de la palabra, orientar la conversación y retomar el hilo en caso de desvíos, así como encargarse de la versión definitiva del informe o relatoría. Un hecho relevante de los procesos grupales es la elaboración de registros escritos que permitan sistematizar y consolidar los acuerdos y desacuerdos ocurridos en el transcurso de la actividad, los fundamentos de cada posicionamiento y todos los aspectos del proceso que el grupo y el

	● A medida que las actividades se iban desarrollando los educadores tomaron breves notas acerca de aspectos significativos de la actividad: *Pertinencia, Utilidad, Participación de estudiantes, Interacción entre estudiantes*. Una vez finalizada la actividad se volcaron dichas cuestiones en un documento que, sumado a las evaluaciones, circulaba entre el Equipo de Educadores.
Sondeo de intereses, necesidades y habilidades	● Previamente a la realización de los TTE se indagó, mediante Encuesta diagnóstica, intereses, necesidades y habilidades de los estudiantes respecto de la temática a fin de diseñar e implementar actividades pertinentes y relevantes.
Herramienta de Planificación	• Cada TTE fue planificado en base a una "Ficha" específicamente diseñada y en que se consignó: "Tema a abordar", "Objetivo," y "Cuadro de Actividades previstas" que incluye: "Actividades", "Propósitos", "Criterios metodológicos", "Modalidad de trabajo y tiempo estimado" y "Materiales" (ver: Anexo 1). Estos aspectos se completaban previamente a la realización de la actividad y se complementan con otros que se completaban durante la actividad y posteriormente (ver: Anexo 1).
Secuencia de actividades	● Cada TTE siguió esta secuencia de actividades: inicio (presentación de objetivos y de plan de clase y realización de actividad de vinculación entre talleres), desarrollo, cierre, evaluación.
Modalidades de trabajo	• Se ofreció a cada grupo-clase distintas actividades en cada TTE a fin de diversificar y enriquecer las posibilidades de aprendizaje brindando respuestas diferenciadas para cada situación. • Se alternaron momentos expositivos con instancias de trabajo individual o instancias de trabajo en pequeños grupos que fueron acompañados, de manera coordinada, por el Equipo de Educadores y los docentes e integrantes del Equipo de Orientación Educativa del IEZS.
Problematización de situaciones	• Se problematizaron situaciones de interés de los estudiantes a fin de fortalecer sus posibilidades de aprendizaje y generar procesos situados para, a partir de allí, acceder a otros saberes socialmente y subjetivamente significativos.
Sistema de registro y monitoreo	• Se registró el proceso de implementación de los TTE y sus resultados, a la vez que se contó con información para realizar los ajustes correspondientes y retroalimentar la experiencia. • Cada TTE fue evaluado por los estudiantes a fin de tener sus percepciones respecto de la "Actividad" y los "Profesores". • A su vez se elaboró un Informe de Sistematización que fue consolidado en instancias de evaluación con los actores involucrados en la experiencia.

TTE: fases de desarrollo

Existe amplia bibliografía que describe los pasos o etapas a seguir al realizar una investigación bajo la metodología IA en el contexto educativo. También la puesta en práctica de un proceso de IA puede derivar en la configuración de un modelo propio por parte de los actores sociales involucrados. Sin embargo, parece claro, que cualquier modelo a seguir debe *partir del diagnóstico de una situación problema*, cuya solución resulta de la planificación, implementación y evaluación de acciones conjuntas. Otro aspecto a tener en cuenta es que tanto la *reflexión como la recogida y sistematización de la información se constituyen en ejes transversales* que permean el desarrollo del

moderador consideren pertinentes de ser registrados. No solo se registrarán las expresiones verbales, sino también las gestuales y todo otro factor (como posicionamientos espaciales) que brinden significados relevantes. Estos registros facilitan la elaboración de informes o relatorías escritas y permiten documentar la memoria del proceso" (Nirenberg y Duro, 2015).

proceso; por ello es necesario generar los espacios para la discusión y valoración de logros y limitaciones, con el fin de tomar decisiones sobre el rumbo a seguir. Igualmente, la información recolectada debe ser debidamente registrada, sistematizada y contrastada, utilizando para ello las técnicas de triangulación: de perspectivas o datos, metodológica, de investigadores o teórica. *Una vez culminada la investigación se procede a escribir el informe final*. Y finalmente, los resultados o hallazgos encontrados deben hacerse públicos entre la comunidad de actores sociales implicados a la vez que divulgarlos en forma escrita u oral a través de la presentación de trabajos en otros ámbitos (ej.: artículos en revistas especializadas, ponencias en eventos vinculados con la temática).

Los TTE se ajustaron, en sus etapas de diseño, implementación y evaluación, entre los diferentes actores intervinientes en el entendido de que ello coadyuvaría a una mejor experiencia de aprendizaje para los estudiantes. A continuación se detallan las principales actividades desarrolladas antes, durante y después de la realización de los talleres, reconociendo el carácter dinámico y complementario de cada fase, así como su relación con las siguientes o posteriores.

Tabla 1: TTE: actividades realizadas según fases de desarrollo

ANTES	**DURANTE**	**DESPUÉS**
MES 1 a 3: *ACUERDOS* *Y PRE-DISEÑO*	*MES 4:* *DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN,* *MONITOREO, SISTEMATIZACIÓN*	*MES 5:* *SISTEMATIZACIÓN Y* *CONSOLIDACIÓN* *DE INFORMACIÓN*
ACTIVIDADES	*ACTIVIDADES*	*ACTIVIDADES*
a) Reunión entre Equipo de Educadores (UCA) y directivos e integrantes del Equipo de Orientación Educativa del IEZS para acordar temáticas a trabajar. b) Definición de realización de TTE para alumnos del Primer año del CBT. c) Diseño de propuesta de trabajo (TTE). d) Ajuste de propuesta de TTE con docentes de IEZS. e) Conformación de Equipo de Educadores (UCA). f) Sondeo diagnóstico (Encuesta a estudiantes). g) Diseño de TTE: objetivos, contenidos y metodologías.	a) Diseño de itinerario de trabajo (TTE) ajustado en base a sugerencias y Encuesta a estudiantes. b) Implementación TTE: Temáticas abordadas: • Lectura e identificación de ideas principales (Primer taller), • Técnicas de organización de la Información: Esquema (Segundo taller), • Técnicas de organización de la Información: Resumen (Tercer taller), • Actividad integradora. Trabajo para favorecer Habilidades de escritura (Cuarto Taller). -Cada taller se desarrolló en el horario escolar y por espacio de 75 minutos reloj (total: 22 horas reloj).[19] c) Registro y Sistematización de TTE: notas de registro (Equipo de Educadores), evaluación (adolescentes), diálogos informales con integrantes del Equipo de Orientación Educativa y docentes.	a) Sistematización de información y elaboración de versión preliminar de Informe de Sistematización. b) Presentación de Informe en IEZS: discusión y consolidación de la información. c) Elaboración de versión definitiva de Informe de Sistematización.

Fuente: elaboración propia

[19] Los talleres correspondientes a 2013 se desarrollaron entre el 1° y el 22 de octubre, los días martes y viernes, entre las 19:00 y las 21:45 hs. (Primer Taller: 19:00 a 20:15; Segundo Taller: 20:30 a 21:45)

6-TTE: Evaluación

Se presenta a continuación información cuantitativa y cualitativa sistematizada a partir de las apreciaciones realizadas por los estudiantes en las respectivas evaluaciones de los TTE. En primer lugar se describe la cantidad y el promedio de participantes por taller según grupo-clase (6.1), en segundo lugar se presenta una síntesis cuantitativa de las evaluaciones realizadas por los estudiantes (6.2) y en tercer lugar una síntesis cualitativa de las apreciaciones realizadas (6.3). Por último se presenta la sistematización de la evaluación multiactoral de los TTE, instancia de aprendizaje colaborativo en la cual se consolidó la información disponible (6.4).

6.1 TTE: participantes

En este ítem se presenta la cantidad de participantes por taller y promedio de participantes por taller, así como también el total de participantes por grupo-clase y el promedio de participantes por grupo-clase.

Tabla 2: Participantes por TTE (año 2013) y promedio de participantes

GRUPO-CLASE/ PARTICIPANTES	**PRIMER TALLER**	**SEGUNDO TALLER**	**TERCER TALLER**	**CUARTO TALLER**
1°A	20	19	18	18
1°B	20	18	15	17
1°C	23	17	18	18
Total participantes por taller/ promedio participantes Por taller	**63/21**	**54/18**	**51/17**	**53/18**

Fuente: Elaboración en base a registros de TTE, 2013

El *promedio de participantes de los TTE fue de 19 adolescentes* (19 para 1ºA, 18 para 1ºB y 19 para 1ºC). El *promedio de participantes fue, respectivamente, de: 21 (primer taller), 18 (segundo taller), 17 (tercer taller) y 18 (cuarto taller).* Por último se expresa un dato que no se desprende de la Tabla pero resulta de relevancia a la hora de evaluar los TTE en su conjunto: el *promedio de educadores por taller fue de 4 y en la gran mayoría de los talleres estuvieron presente un profesor o preceptor del IEZS* durante la totalidad de la actividad o parte de ella.

6.2 TTE: evaluación cuantitativa

Se presenta a continuación una síntesis del promedio de valoración otorgada por los estudiantes a cada taller diferenciándolo en dos ítems de respuesta obligatoria: evaluación de la “Actividad” y evaluación del desempeño de los “Profesores” (ver: Anexo 2). Se solicitaba a los estudiantes valorar ambas cuestiones con una escala de valoración de 1 a 10 siendo 10 el máximo (satisfacción con la actividad) y 1 el mínimo (insatisfacción con la actividad).

Tabla 3: Evaluación cuantitativa TTE, año 2013

TALLERES	Promedio de evaluaciones entregadas*	Promedio de puntaje de evaluación respecto de "Actividad"	Promedio de puntaje de evaluación respecto de "Profesores"
PRIMER TALLER	21	7,5	8
SEGUNDO TALLER	18	8	9
TERCER TALLER	17	8	8
CUARTO TALLER	18	8	8,5
TOTAL	**19**	**8**	**8**

Fuente: Elaboración en base a evaluaciones de estudiantes

*Se contabilizan los tres Grupos-Clase

En total se obtuvieron 221 evaluaciones de los adolescentes participantes de los TTE en 2013 y 94 evaluaciones de los TTE en 2014 (315 en total). Al realizar una síntesis de la información relativa a ambos años se destaca la paridad en la valoración que los estudiantes realizaron acerca de la "Actividad" y los "Profesores" otorgándoles 8 puntos, lo cual muestra el alto grado de satisfacción con dichas cuestiones. Valorar ambos aspectos posicionó a los estudiantes en un lugar protagónico, realizando una actividad que no efectúan frecuentemente: evaluar. Efectuar prácticas de autoevaluación y co-evaluación (aspectos no realizados en los TTE) coadyuvaría también en la visualización de fortalezas y aspectos a mejorar en los estudiantes a la vez que entregaría información para poder evaluar de modo más integral las actividades.

6.3 TTE: evaluación cualitativa

Se transcribe en la siguiente Tabla, y de manera textual, la sistematización de apreciaciones brindadas por los estudiantes respecto de cada TTE diferenciando las relativas a la "Actividad" de las relativas a los "Profesores" y aclarando que para ambos aspectos su completamiento era de carácter opcional en la pauta de evaluación.

Tabla 4: Evaluación cualitativa TTE, años 2013-2014

TALLER	APRECIACIONES SOBRE "ACTIVIDAD"	APRECIACIONES SOBRE "PROFESORES"
PRIMERO	POSITIVAS: • "Fue muy bueno cómo nos hicieron entender los temas para ponernos las pilas en el cole" • "Muy buena la actividad" • "Me gustó que la profe nos estuviera hablando todo el tiempo" • "Me sirvió para entender más las actividades" • "Estuvo bueno" • "Fue divertido estar en grupo" • "Fue genial la clase y espero que sea más divertida" • "Me gustó porque nos enseñaron formas de estudios con un texto" NEGATIVAS: • "Quería salir al recreo" • "No me gustaron las actividades que hicimos" • Me aburrí tiene que ser más divertido" SUGERENCIAS: • "Que nos puedan ayudar en las distintas	POSITIVAS: • "Muy bien los profes porque explican bien y aparte son muy buenos" • "Explican bien y estuvo productivo" • "Me gustó todo" • "Los profes estuvieron bien, lo que no me gustó fue la clase" • "Me ayudó a expresar la actividad" • "Los trabajos que hicieron me ayudaron mucho a trabajar mejor y más al realizar la actividad en la Biblioteca" • "Sigan así que son excelentes profesores, explican muy bien" • "Estuvo muy copado" NEGATIVAS: • "Alargan los temas" • SUGERENCIAS: • "Que nos dejen ir al recreo: je, je!" • "Que sea más divertido"

	materias" • "Me gustó un poco, pasa que con que vengan una vez no cambian nada"	• "Sería bueno avanzar más"
SEGUNDO	POSITIVAS: • "Aburrido pero sirve mucho" • "(...) nunca había trabajado tanto" • "Está muy buena la actividad, así es más fácil estudiar" • "Fue divertido" • "Estuvo bueno porque pude entender más este tema" • "Nos divertimos mucho. Nos sirvió para aprender un poco más" • "Está muy bueno (...) Nos ayuda a estudiar mejor y más rápido. Gracias" NEGATIVAS • "Desaproveché una hora pero igual" • "Les dí un 5 porque no tuvimos recreo" SUGERENCIAS • "Hacer más juegos como el tutti-frutti" • "Estaría bueno trabajar más" • "Que haya más clases como estas y más de geografía" • "Sería mejor más de tiempo"	POSITIVAS: • "Muy buenos profesores, me gusta como hacen su trabajo" • "Me gustó que me hayan prestado mucha atención" • "Los profesores son muy buenos y explican bien" • "Son divertidos y le ponen mucha onda" • "El profe me cae bien porque es de Boca" • "Me gusta mucho que por ahí a uno le da vergüenza y ustedes se acercan" • "Facilitaron mucho la actividad, explicando de manera fácil o que se entienda" • "Estuvo muy bueno todo. Gracias" • "Un poco más de onda y llegan al 10" SUGERENCIAS: • "Que no sea aburrido" • "Sigan así" • "Me gusta los juegos que hacen. Me gustaría seguir así"
TERCERO	POSITIVO: • "Estuvo bueno" • "El puntaje bajo (5) es porque no tuve recreo" • "Muy buena clase" • "Está muy bueno. Sería mejor un poco más de tiempo" • "Nos ayuda a estudiar mejor y más rápido. Les agradezco" • "Estuvo muy bueno"	POSITIVO: • "Son muy buenos" • "Estuvieron bien" • "A los profesores les doy 8 puntos porque enseñaron muy bien" • "Les doy 10 puntos pero me gustaría que explicaran más todavía" SUGERENCIA: • "Explican muy rápido y no se les entiende, con respeto lo digo"
CUARTO	POSITIVO: • "Estuvo bueno" • "Está bueno que nos den ejemplos de cómo hacer los ejercicios" • "Me gustó porque aprendí a estudiar mejor" • "Me ayudó a entender mejor" NEGATIVO: • "Casi me duermo" • "Fue aburrido"	POSITIVO: • "Estuvo muy bueno" • "Me gustó" • "Gracias por dejarnos salir al recreo" • "Está bueno que nos ayuden" • "Me explicaron mejor" • "Me gustó que explicaran más" • "Es muy bueno cuando nos hacen preguntas, nos piden opiniones propias" • "Tienen mucha paciencia"

Fuente: Elaboración en base a evaluaciones de estudiantes

Al realizar una síntesis del centenar de expresiones vertidas por los estudiantes respecto de la "Actividad" se destaca, a modo de tendencias discursivas y sin pretensiones conclusivas:

- *La referencia a la relación entre "lo divertido/aburrido" de la actividad y la valoración de ello en términos de "gustó/no gustó"*. Dicha cuestión interpela los modos de enseñar y aprender y la importancia-necesidad de incorporar, por ejemplo, aspectos "lúdicos-creativos". Ello no implica desestimar otras formas de enseñanza y aprendizaje sino interpelar aquellas que se desarrollan habitualmente para mejorarlas. En torno a este aspecto también se señala la mención a "lo positivo de trabajar con ejemplos y materiales" que faciliten la comprensión temática, cuestión que interpela aquellos que

suelen utilizarse habitualmente “para llevar a cabo las clases”, su pertinencia y relevancia.

- *La mención a la necesidad de ser "ayudada en distintas materias", cuestión que remite a la pertinencia de transversalizar la enseñanza de técnicas y métodos de estudio* en las diferentes áreas y asignaturas por las que transitan cotidianamente los estudiantes. Esta cuestión emerge como aspecto a profundizar en futuras ediciones de TTE en tanto necesidad de vincular más estrechamente dicha actividad con las asignaturas que cotidianamente cursan los estudiantes. Ello requiere, por ejemplo, fuertes grados de coordinación entre el Equipo de Educadores y los docentes de IEZS en términos de objetivos, metodologías y contenidos a abordar.

- *El “reclamo” por salir al recreo como aspecto recurrente*. La modificación de la rutina escolar resultó ser un aspecto problemático para uno de los Grupos-clase que recurrentemente solicitó “mantener el horario de recreo”. Si bien desde el diseño de los TTE se había previsto modificar el horario de recreo (no suprimirlo) este aspecto emergió como obstaculizador del desarrollo de los TTE para ese grupo-clase. Al percibir esta situación, y cambiar de estrategia, el factor obstaculizador se volvió un facilitador y, por lo tanto, un aprendizaje para el Equipo de Educadores que coordinó la realización de la actividad.

Al realizar una síntesis de las opiniones de los estudiantes respecto de los “Profesores” se destaca, a modo de tendencias discursivas y sin pretensiones conclusivas:

- *La mención al "buen grado de explicación para la comprensión de las temáticas".* Este aspecto parece relacionarse con el alto grado de satisfacción que manifestaron los estudiantes al evaluar los TTE. Si bien restaría triangular apreciaciones de este estilo con otras técnicas de indagación para refutar o confirmar dicha hipótesis resulta de interés mencionar esta cuestión en tanto alude a un aspecto central del desempeño docente y del modo cómo se "traducen" los conocimientos a los estudiantes, aspecto central para la IA en el ámbito educativo.

- La distinción entre *“la valoración de la persona (buenas personas) y la valoración de la clase (fue aburrida-estuvo buena)”.* La investigación educativa ha demostrado que los estudiantes señalan que un buen docente/profesor en contextos vulnerabilizados debe poseer el atributo del vínculo y la cercanía (buena persona) (Román, 2008). La conjunción entre ser “buen profesor” (dominar la enseñanza en un determinado campo disciplinar) y ser “buena persona” asoma como desafío para el desempeño docente actual y en cualquier contexto.

- *El reclamo de algunos estudiantes por “Avanzar más”.* Esta apreciación alude a la necesidad de contemplar, desde la tarea docente, los diferentes ritmos de aprendizaje sobre la base de metas comunes para todos. Es decir, diversificar propuestas y desafiar las inteligencias de todos los estudiantes tratando de favorecer el desarrollo de sus capacidades (contribuir a que se despliegue su “mejor versión”) e identificando avances, intereses y necesidades: pasar de la homogeneidad de las propuestas de enseñanza a la diversidad. En tal sentido, la implementación de los TTE consideró dicha cuestión al ofrecer variadas actividades en cada encuentro de modo que cada estudiante o grupo de estudiantes definiera y optara por una serie de actividades a realizar que, en definitiva, garantizaran, aunque por diferentes caminos, el logro de objetivos comunes.

6.4 TTE: evaluación multiactoral

La IA pondera la generación de espacios multiactorales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los problemas que afectan las prácticas educativas (Colmenares y Piñero, 2008). Al finalizar los TTE se desarrollaron, en el IEZS, reuniones de evaluación de la actividad que, sumadas a conversaciones informales, brindaron insumos relevantes para consolidar la información sistematizada. Las actividades contaron con la presencia de directivos, coordinadores, profesores e integrantes del Equipo de Orientación Educativa (IEZS) e integrantes del Equipo de Educadores (UCA). Previamente al desarrollo de dichas actividades se envió a los participantes la versión preliminar del "Informe de Sistematización de los TTE"[20] a fin de que todos contaran con un material escrito y que ello sirviera de base para la reflexión. Al iniciarse la actividad los integrantes del Equipo de Educadores presentaron brevemente el contenido del texto y luego se desarrolló un diálogo no estructurado a fin de brindar aportes al texto. A medida que ello se realizaba se fueron registrando los aportes. Se presenta a continuación una síntesis de los aspectos conversados:

> *Sobre el registro y la sistematización de la experiencia:* se señaló "lo positivo de contar con un texto escrito donde se registre y sistematice el proceso realizado" (integrante de Equipo de Orientación Pedagógica, IEZS), valorándose la tarea de escritura y la dificultad de llevarla a cabo cotidianamente. Asimismo se expresó que el "Informe de Sistematización de los TTE" fue distribuido entre Profesores de primer y segundo año del IEZS, "responsables de las materias que manejan textos" (integrante de Equipo de Dirección, IEZS), con la intención de que conozcan las actividades realizadas y sus resultados. Ante estos comentarios se expresó también que los aspectos contenidos en el Informe pueden ser utilizados para el debate entre Profesores y generar nuevas líneas de trabajo respecto del tema.
>
> *Sobre los aspectos organizativos de los TTE*: se expresó que si bien los talleres implicaron "cambios en la grilla horaria durante un mes para los cursos de primer año durante los días martes y viernes, hubo una excelente coordinación por parte del IEZS para a ello, cuestión que favoreció la realización de la actividad" (integrante de Equipo de Educadores, UCA). Ello pone en evidencia la relevancia de dotar de viabilidad a las acciones a realizar dado que, en este caso, las actividades se realizaron en horario de clase.
>
> *Sobre (algunos) efectos de los TTE*: se manifestó que "la actividad sirvió para estimular a los estudiantes, favoreciendo su autoestima" (Docente, IEZS). En tal sentido se aludió a lo "esperanzador de la propuesta en términos del involucramiento y la participación de los estudiantes en la actividad" (integrante de Equipo de Orientación Pedagógica, IEZS) ya que "resultó estimulante ver cómo algunos estudiantes realizaban una actividad tras otra y muchos se encontraban enganchados y motivados" (Docente, IEZS). Asimismo se señaló "lo positivo del buen trato entre educadores y alumnos" (integrante de Equipo de Dirección, IEZS).

[20] Dicho informe constituye el antecedente del presente texto.

En ese sentido se destacó que "si bien la experiencia de los TTE fue breve, se generó un buen vínculo (…) aspecto que favoreció al buen desarrollo de la actividad" (integrante de Equipo de Orientación Pedagógica, IEZS).

Sobre la necesidad de continuar fortaleciendo los desempeños docentes: se destacó la "dificultad que muchas veces poseen los docentes para planificar sus clases y ofrecer experiencias de aprendizaje significativas" (integrante de Equipo de Dirección, IEZS) aludiéndose sobre todo al "falta de tiempo o la falta de hábitos", ya que "muchas veces se vuelve a lo conocido aunque no necesariamente sea lo más efectivo para el aprendizaje" (integrante de Equipo de Orientación Pedagógica, IEZS). En palabras de un integrante de Equipo de Dirección de la IEZS: "el profesor la gran mayoría de las veces no planifica y enseña tal como aprendió (...) es más difícil cambiar la forma en que los docentes enseñan, que planifiquen sus clases, que tengan muchas propuestas y que puedan personalizar la enseñanza". En relación con este punto se abordó también la mención que realizan los estudiantes en relación a: lo "aburrido/divertido" de las actividades-la valoración de ello ("gustó/no gustó")-la necesidad de fortalecer aprendizajes significativos que consideren la participación de los estudiantes, tengan en cuenta sus saberes previos e integren distintas actividades (ej.: lúdico-creativas aunque no exclusivamente).

Sobre los desafíos: se manifestó la necesidad de "transversalizar el tema de 'Métodos y Técnicas de Estudio' en las distintas materias y los distintos años aprovechando la experiencia transitada" (integrante de Equipo de Dirección, IEZS). Ello puede concretarse en "repetir la experiencia en el primer trimestre del próximo año con los primeros años y ver cómo puede reforzarse el trabajo con quiénes estarán en segundo año y participaron de los TTE" (integrante de Equipo de Orientación Pedagógica, IEZS). Esto se relaciona con el interés por afrontar el desafío de generar "propuestas de este estilo que sean sustentables en el tiempo, que sean cada vez de más calidad para los estudiantes de la escuela" (integrante de Equipo de Orientación Pedagógica, IEZS). A su vez se señaló que "si bien la experiencia fue muy positiva desafía los marcos institucionales y se torna imposible de aplicar de forma continua o permanente (ya que) es imposible que los docentes trabajen en pareja pedagógica puesto que la organización institucional y los tiempos de clase hacen inviable que eso suceda" (integrante de Equipo de Dirección, IEZS).

Sobre los aspectos a fortalecer para futuras experiencias: si bien se destacó el fuerte involucramiento de los integrantes del Equipo de Orientación Educativa y de algunos profesores en las actividades, se señaló la necesidad de reforzar este último aspecto (participación de profesores) para futuras experiencias y "articular la temática en general con las materias específicas" (integrante de Equipo de Educadores, UCA). Al reflexionar sobre este aspecto se aludió también a que "la época del año (último trimestre) parece no haber sido la más propicia para realizar la actividad", dado el "cansancio en los docentes y la proximidad de finalización de la cursad", señalándose el primer trimestre del año (meses de abril o mayo) como el tiempo más oportuno para ello.

Sobre la experiencia en general: se destacó en reiteradas oportunidades lo positivo de su realización señalando en particular: "la calidad de la actividad y el compromiso con que se afrontó la tarea, evidenciada en la puntualidad, la riqueza de los materiales puestos a disposición de los estudiantes, la organización de los talleres y el buen vínculo con los alumnos" (integrante de Equipo de Dirección, IEZS).

7- Conclusiones, aprendizajes y desafíos

El presente texto describió y analizó el diseño, implementación y evaluación de TTE; experiencia interinstitucional que articuló a una institución universitaria (UCA) y una institución de educación secundaria (IEZS). El desarrollo del escrito utilizó el marco de la educación inclusiva, así como también datos cuanti y cualitativos para describir el estado de situación educativa de las Villa de la CABA, y el marco teórico conceptual de la Investigación Acción (perspectiva crítica o emancipadora) en el escenario educativo.

Se desarrolla a continuación una serie de "Conclusiones" (7.1), "Aprendizajes" (7.2) y "Desafíos" (7.3) que emergen de la realización de los TTE y se vinculan con experiencias o evidencias del campo de la investigación educativa[21]. Dichas cuestiones pueden visualizarse como aspectos complementarios de una temática más amplia: la necesidad de problematizar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y el aporte de la Investigación Acción para ello, cuestión que se retoma en el último punto de este texto (7.4).

7.1 Conclusiones

- La evaluación realizada por los estudiantes de la IEZS acerca de la *"Actividad"* y de los *"Profesores"* denota un *alto grado de satisfacción con los TTE*, aspecto que coincide con la valoración realizada por diferentes actores institucionales encargados de motorizar el desarrollo de la experiencia. En tal sentido la experiencia se constituye en referencia positiva de trabajo interinstitucional que oficia como antecedente de futuras acciones a desarrollar.

- En sintonía con el punto anterior se señala, en términos generales, el *cumplimiento de los objetivos de la actividad*, aspecto que pudo evidenciarse en la realización de la "Actividad integradora" (cuarto taller) en la que gran porcentaje de estudiantes demostró habilidades para resolver satisfactoriamente las actividades propuestas (individualmente, con apoyo de los pares y/o de los profesores)[22].

[21] Las afirmaciones contenidas en este punto fueron debatidas y consolidadas entre distintos actores intervinientes en la experiencia. Si bien se destacó la pertinencia de los aspectos mencionados, se expresó también, desde la IEZS, la dificultad o imposibilidad de poner en práctica algunos de ellos (ej: trabajo en equipo docente; planificación de clases).

[22] Determinar el grado de cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos de los TTE requeriría de un trabajo analítico específico (ej.: observación directa o indirecta de la utilización de técnicas de estudio por parte de los estudiantes en las distintas materias).

- La *muy buena predisposición del personal del IEZS* para el desarrollo de los TTE resultó un *factor facilitador de la experiencia*. En ese sentido se destaca el acompañamiento de los integrantes del Equipo de Orientación Educativa y de los docentes que acompañaron la realización de los talleres.

- Haber desarrollado los *TTE en Equipo* (promedio de cuatro educadores por taller) favoreció el acompañamiento de los estudiantes. La investigación educativa ha demostrado que personalizar el acompañamiento a los estudiantes aumenta las oportunidades de aprendizaje (Peregalli, 2015; Román, 2008). Valga esta apreciación para expresar algunas de las claves que ilustran sobre los buenos procesos de inclusión educativa en estudiantes de sectores vulnerabilizados.

7.2 Aprendizajes

La implementación de los TTE reafirman la pertinencia de:

- Generar *climas de clase* que estimulen los procesos de aprendizaje (ej.: favorecer *vínculos educativos personalizados* que posibiliten orientar más adecuadamente a los estudiantes).

- Favorecer la *participación de los estudiantes* en los procesos de aprendizaje *fortaleciendo su capacidad crítica* (ej.: a través de la evaluación, autoevaluación o co-evaluación).

- *Proponer actividades que partan de los conocimientos previos* de los estudiantes para identificar las habilidades y reconocer las debilidades o dificultades (ej.: diseñar actividades que permitan relacionar contenidos y temáticas abordadas en "clases pasadas" con contenidos y temáticas de la clase del día).

- *Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje situados y significativos* (ej.: integrar actividades lúdico-creativas que vuelvan protagónico el rol del sujeto en el proceso de aprendizaje).

- Generar *procesos de aprendizaje "individuales" alternándolos con otras modalidade*s de trabajo (ej.: parejas, pequeños grupos) promoviendo el trabajo colaborativo.

- Contar con *recursos didácticos y estrategias metodológicas variadas* que tornen atractivo y significativo el aprendizaje. A su vez dotar de *flexibilidad a* las propuestas de enseñanza y poseer repertorios de actividades (ej.: tener planes "b", "c"…)

- *Planificar las actividades previendo objetivos, contenidos, metodologías, formas de registro y evaluación de la enseñanza y los aprendizajes* (ej.: contar con bancos de experiencias de enseñanza que faciliten el desempeño docente).

- *Realizar actividades integradoras* que refuercen contenidos y aspectos abordados, a la vez que permitan evaluar el grado de cercanía o lejanía con respecto a ello.

- *Monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje* para ajustar las actividades y, sobre todo, valorar si se alcanzan los objetivos estipulados (aprendizajes) y de qué modo se va logrando dicha cuestión (aprender de la práctica y retroalimentarla).

- *Articular las actividades que proponen experiencias de este estilo con los conocimientos que se ofrecen en las respectivas clases* (ej.: durante 2014 uno de los Profesores facilitó al Equipo de Educadores material con el que trabajó con sus alumnos y se utilizó dicho insumo para que puedan aplicar las técnicas de estudio explicadas).

7.3 Desafíos

- *Fortalecer los marcos teóricos y metodológicos referidos a cómo se enseña, cómo se aprende y cómo evaluar la enseñanza y el aprendizaje.* Dicha cuestión favorecería la disminución de la brecha entre la teoría y la práctica, tan presente en el desempeño docente, coadyuvando a validar las teorías a través de la práctica y no independientemente de ellas (Elliot, 2000:88).

- *Transversalizar la temática "Métodos y Técnicas de Estudio"* en general y en Áreas y Materias específicas, tornándolo en aspecto institucional, y trascendiendo el carácter puntual o aislado de la experiencia (hacer sostenible la experiencia en el tiempo).

- *Intercambiar prácticas de enseñanza entre docentes para socializar, debatir y mejorar el modo en que se enseña* en las distintas materias y cómo sucede, en particular, la enseñanza de las técnicas de estudio.

- *Estimular las potencialidades de los alumnos*, reconociendo sus habilidades y expresándoles lo positivo de los logros que se van alcanzando.

7.4 A modo de cierre:

Cada vez es más necesario enfatizar la necesidad de *revalorizar las iniciativas pedagógicas de las escuelas,* partiendo del reconocimiento de *buenas prácticas institucionales* y *fortaleciendo el desarrollo profesional docente.* La diversidad de perfiles y sujetos que integran las instituciones educativas requieren *pasar del paradigma de la homogeneidad al paradigma de la diversidad* ("si bien puede haber distintos ritmos de aprendizaje se trata de llegar a iguales logros de aprendizaje")[23].

La investigación en escuelas que trabajan con población vulnerabilizada constatan sistemáticamente que *la inclusión educativa parte y se juega cotidianamente en el aula* para desde allí ofrecer actividades y mediaciones que permitan acceder al

[23] Para una ampliación temática pueden consultarse los siguientes textos: Redondo, P., Martinis, P. (2015), *Inventar lo imposible*, La Crujía, Buenos Aires; Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires; Jabif, L. (2004) **"**Las „buenas escuelas" en contextos de pobreza" en: IIPE UNESCO: *Directores en Acción. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. Buenos Aires.

conocimiento, desarrollar y fortalecer capacidades y destrezas que faciliten interactuar y funcionar plenamente en la escuela, en la vida cotidiana y en la sociedad (Román, 2008: 212). En Programas y Proyectos de reciente data se observa que los *enfoques ponen mayor énfasis en la propuesta pedagógica,* cuestión que se manifiesta, por ejemplo, en: apoyar a los docentes para el trabajo en el aula con materiales apropiados, establecer redes y círculos de aprendizaje entre ellos y las instituciones, trabajar con las condiciones contextuales y de diversidad de las poblaciones y conformar „comunidades de aprendizaje". La revisión de la investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz, concluye que en *la actividad del aula hay tres factores principales que inciden positivamente en el aprendizaje*: el *clima de aula* (calidad de la relación de los alumnos entre ellos y con su docente), *la metodología didáctica* en sentido amplio (participación activa, repertorio variado de actividades, trabajo colaborativo, atención a la diversidad en los procesos de aprendizaje incluyendo evaluación y actividades diferenciadas, actividades personalizadas) y la *gestión del tiempo* (mayor tiempo destinado al aprendizaje).

El desarrollo de habilidades de investigación en los docentes coadyuvaría, por lo tanto, a avanzar en el reconocimiento del estado de situación e implementar estrategias que remitan a esos tres factores u otros que emerjan de situaciones contextuales particulares. En tal sentido el aporte que la IA puede realizar desafía a actores e instituciones de distintas esferas (por ejemplo: universitarias, de educación secundaria). Se alude a la necesidad de formar grupos de investigadores que tengan como protagonista principal al docente en tanto investigador y considere las implicancias de adoptar un enfoque de este tipo (IA desde la perspectiva crítica o emancipadora) ya que "una de las diferencias básicas entre IA y otras formas de investigación es la exigencia de generar cambios como consecuencias de su accionar" (Dick, 2005:176). Estos cambios se observan en las conductas, comportamientos, acciones y reflexiones que se evidencian y perduran en los protagonistas educativos que se involucran en experiencias investigativas bajo las orientaciones metodológicas de la IA. Tal como refiere Restrepo Gómez (ob.cit) es un instrumento que permite al educador comportarse como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformarla permanente y sistemáticamente. Esta consideración supone, para las instituciones formadoras de docentes (ej.: Universidades), la necesidad de formar un docente capaz de hacer de la educación una práctica social de calidad, lo cual significa incorporar curricularmente la investigación desde el interior mismo del abordaje de los problemas cotidianos como práctica reflexiva, a través del desarrollo de competencias transversales. Ello exige el desarrollo de capacidades metodológicas y teóricas que permitan asumir la realidad desde diferentes perspectivas para explicar, describir y comprender y transformarla. En ese sentido los TTE constituyen una experiencia de coordinación interinstitucional que evidencia fortalezas y desafíos de estos procesos reconociendo puntos en común y simetrías en la búsqueda de más y mejores oportunidades más que diferencias o asimetrías entre investigadores y docentes, escritorios y territorios. En este sentido se reproduce un texto que ilustra dicha cuestión y estimula la reflexión y el debate:

ELLOS SUPIERON ESCUCHAR, Marzo 17:

Carlos y Gudrun Lenkersdorf habían nacido y vivido en Alemania. En el año 1973, estos ilustres profesores llegaron a México. Y entraron al mundo maya, a una comunidad tojolabal, y se presentaron diciendo:
—Venimos a aprender.
Los indígenas callaron.
Al rato, alguno explicó el silencio:
—Es la primera vez que alguien nos dice eso.
Y aprendiendo se quedaron allí, Gudrun y Carlos, durante años de años. De la lengua maya aprendieron que no hay jerarquía que separe al sujeto del objeto, porque yo bebo el agua que me bebe y soy mirado por todo lo que miro, y aprendieron a saludar así:
—Yo soy otro tú.
—Tú eres otro yo.

Eduardo Galeano, Los hijos de los días, Buenos Aires, 2012

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2008), Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión", en UNESCO, *Revista trimestral de Educación Comparada Perspectivas Número 145. Dossier Educación Inclusiva,* vol. XXXVIII, n° 1, marzo Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Booth, T. y Ainscow, M. (2000), Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, Reino Unido: UNESCO, Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE). Versión original en inglés.

Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en la Argentina,* Buenos Aires, FLACSO/GEL.

Braslavsky, C. (1997), "Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas", en Frigerio, G.; Oggi, M. y Gianonni, M. (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Calvo, G. (2009*), La escuela busca al niño*. *Hacia la integración escolar*. Informe final del estudio realizado para OEI sobre políticas de reingreso educativo, Bogotá, OEI.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Colmenares E., Ana Mercedes;Piñero M., Ma. Lourdes LA IA. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas Laurus, Vol. 14, Núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892006

Dick, B. *La Investigación-Acción: Estrategia Cualitativa de Investigación*. Revista CANDIDUS. Año 2 Nº 6.Abril-Junio.

Duro, E. y Nirenberg, O. (2015), *Instrumento de Autoevaluación de la calidad educativa en Escuelas Secundaria,* Buenos Aires, UNICEF-CEADEL.

Galeano, E., (2012), Los hijos de los días, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Gentili, P. (2011), *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra una educación excluyente,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la IA. Morata. España

Freire, P. (1997), Pedagogía da autonomía-Saberes Necesarios à practica Educativa, Sao Paulo: Paz e Terra.

INDEC (2012), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Resultados definitivos, Serie B Nº2 (1ª ed.), Buenos Aires.

Mancebo, M. E. (2012), "La gestión de la inclusión educativa en Uruguay: un desafío multidimensional", en Guedes de Rezende, C., Machado V. y Rodríguez, L. (comps.), *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa*, Montevideo, MEC.

Martínez Mígueles, M. (2004).Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. México: Trillas

Martinis, P. (2015), *La Educación como Derecho*, en: http://ladiaria.com.uy/articulo/2015/10/la-educacion-como-derecho/

Martinis, P. (2015), *Desterrar las políticas que suponen que a los pobres no les da,* en: http://brecha.com.uy/desterrar-las-politicas-que-presuponen-que-a-los-pobres-no-les-da/

Mitchell, A., Peregalli A. (2014) "Inclusión educativa: evidencias y desafíos en las villas de la CABA" en: Las villas de la Ciudad de Buenos Aires. Territorios frágiles de inclusión social, EDUCA, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, en proceso de edición.

Peregalli, A., Martínez, S., González, G., Incluir-nos. Aportes para re-pensar la inclusión educativa, en: Revista Nuevamérica N°145, jan-mar 2015, Río de Janeiro, Disponible en: http://novamerica.org.br/revista_digital/art0145andres/revistaAndres.asp, págs. 42-46.

Peregalli A. (2013), Programa Drogas, Género y Descentralización: un enfoque integral, Unión Europea, Dianova-Casa Lunas, Montevideo, ISBN: 978-9974-98-997-9.

Restrepo Gómez, B. (s.f.). *Una Variante Pedagógica de la Investigación- Acción Educativa.* OEI-Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en Línea] Disponible: http://www.rieoei.org/ deloslectores/370Restrepo.PDF

Román, M. (2008), "Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz", en AAVV, *Eficacia escolar y factores asociados,* Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

SITEAL (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina) (2013), Dato Destacado 31. En la Encrucijada. Mujeres y adolescentes que no estudian ni trabajan en América Latina. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/dd_31_version_2.pdf.

Suárez Pazos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación.* Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. *Vol. 1 Nº 1.* Faculta de de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. Campus de Ourense. [Documento en Línea] Disponible : http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/ volumen1/Numero1/Art3.pdf

Sverdlick, I. (2007) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires. Noveduc.

Teppa, S. (2006). IA participativa en la praxis pedagógica diaria. Barquisimeto. UPEL-IPB

Terigi, F.; Perazza, R. y Vaillant, D. (2010), *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*, OEI.

Tomasevski, K. (2004), *El asalto a la educación,* Barcelona, Intermón Oxfan.

UCA, Coordinación de Compromiso Social y Extensión (CSyE) http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/compromiso-social/

UNESCO-BIE (2008), La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, Mimeo. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Unicef-UNGS (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Universidad Nacional de General Sarmiento) (2012), Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano (Argentina), Buenos Aires. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES_OKb.pdf

Unicef-TECHO (2013), Las voces de los adolescentes en villas y asentamientos de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/LasVoces_Techo_Unicef_Web2.pdf.

Sitios web consultados

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2010), Argentina: http://www.censo2010.indec.gov.ar/

ANEXO 1: TTE: FICHA DE PLANIFICACIÓN Y REGISTRO DEL TALLER

Se presenta a continuación una "Ficha tipo de planificación y registro" utilizada en cada uno de los TTE realizados en 2013 y 2014 a fin de visualizar los aspectos que la componen y los momentos de su llenado.

A. PREVIAMENTE A LA REALIZACIÓN DEL TALLER

1. Materias en las cuales se realizará el taller: ----
2. Plan del taller
    2.1 Tema a abordar: -----
    2.2 Objetivos: -----
    2.3 Cuadro de Panificación

Momento	Propósito	Actividad propuesta: criterios, preguntas, consignas, idea a destacar	Modalidad de trabajo y tiempo estimado	Materiales y responsable primario

B. DURANTE LA REALIZACIÓN DEL TALLER

3. Consignar breves notas acerca del desarrollo de la actividad y en base a los siguientes aspectos:

- *Pertinencia* de las actividades propuestas:.....
- *Utilidad* de las actividades propuestas: .....
- *Participación* de los estudiantes en actividades propuestas: .....
- *Interacción* entre los estudiantes:.....

C. POSTERIORMENTE A LA REALIZACIÓN DEL TALLER

4. Fecha de realización de taller: -----

5. Horario y lugar de realización de la actividad: ----

6. Coordinador/es: ------

7. Profesores e integrantes del Equipo de Orientación Educativa presentes: ----

8. Cantidad de estudiantes presentes: ----

9. Desarrollo de la actividad (ej.: según lo planificado o no...): ------

10. Evaluación: (Dos criterios a tener en cuenta: 1) participación de los estudiantes en actividades propuestas con motivación e interés, 2) capacidad de la propuesta educativa -talleres- para favorecer en los estudiantes el desarrollo de métodos y técnicas de estudio):

11. Observaciones, comentarios o aspectos a tener en cuenta para el próximo taller:

ANEXO 2: FICHA DE EVALUACIÓN DE CADA TTE Y DE LOS TTE EN GENERAL

TALLERES DE TÉCNICAS DE ESTUDIO-EVALUANDO LA ACTIVIDAD

Esta encuesta es anónima; tu participación es **muy importante** para mejorar futuras actividades.

1- SOBRE LA ACTIVIDAD: Siendo 10 el máximo (me gustó mucho) y 1 el mínimo (me gustó poco): ¿Qué puntaje le darías a la actividad que realizamos hoy? (realiza un circulo sobre el número):

10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1

Si lo deseas puedes escribir alguna observación, comentario o sugerencia:.....

2- SOBRE LOS PROFESORES: Siendo 10 el máximo (me pareció muy bueno el trabajo de los profesores) y 1 el mínimo (no me pareció bueno el trabajo de los profesores): ¿Qué puntaje le darías a los profesores? (realiza un circulo sobre el número)

10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1

Si lo deseas puedes escribir alguna observación, comentario o sugerencia:.....

3- SOBRE LOS TALLERES EN GENERAL: Señala la opción que más se adecúe a tu opinión (realiza un círculo sobre la opción):

El taller que **más me gustó**: PRIMER TALLER - SEGUNDO TALLER - TERCER TALLER - CUARTO TALLER

El taller que **más me sirvió**: PRIMER TALLER- SEGUNDO TALLER - TERCER TALLER - CUARTO TALLER

El taller que **menos me gustó**: PRIMER TALLER - SEGUNDO TALLER - TERCER TALLER - CUARTO TALLER

El taller que **menos me sirvió**: PRIMER TALLER - SEGUNDO TALLER - TERCER TALLER - CUARTO TALLER

El tema que **me hubiera gustado profundizar más**: PRIMER TALLER - SEGUNDO TALLER - TERCER TALLER-CUARTO TALLER

RECORDANDO....
PRIMER TALLER: PRE-LECTURA E IDENTIFICACIÓN DE IDEA PRINCIPAL
SEGUNDO TALLER: ESQUEMA
TERCER TALLER: RESUMEN
CUARTO TALLER: ACTIVIDAD INTEGRADORA (ESCRITURA)

4- Si lo deseas puedes escribir algún comentario o sugerencia sobre los talleres en general:

.....

.....

¡MUCHAS GRACIAS POR COMPARTIR ESTA EXPERIENCIA CON NOSOTROS!