

Investigación y formación. Avances sobre cambios en instituciones educativas y sus actores, docentes y estudiantes con discapacidad múltiple en Brasil, Argentina y México

VÁZQUEZ, María A.
Perkins Internacional

El presente documento resulta del seguimiento del impacto a la formación Fundamentos en educación de estudiantes con discapacidad múltiple y discapacidad sensorial: Nivel Básico, Medio y Avanzado desarrollado por la Academia Perkins en prácticas educativas de tres escuelas en Argentina, Brasil y México. Este seguimiento se realiza en el marco del proyecto de investigación Desarrollo de un nuevo modelo para generar cambios en prácticas de maestros y aprendizajes de estudiantes y hace foco en la relación entre la formación y las transformaciones que se generan en el trabajo docente y en el resultado de los aprendizajes de los niños, situados en cada uno de los países estudiados.

El liderazgo de Perkins en temas de educación de calidad a estudiantes con sordoceguera, discapacidad múltiple y/o visual (SC-DM y/o DV) y el trabajo realizado durante más de veinte años en América Latina para el fortalecimiento de la capacidad de los sistemas escolares en la atención de necesidades de los niños con discapacidades múltiples son los antecedentes de este compromiso actual de documentar y diseminar evidencia científica sobre el efecto de la formación y las transformaciones que genere en cada uno de los escenarios estudiados.

La indagación y producción de conocimiento científico que posibilita este proyecto sobre prácticas en las escuelas de Morelos en México, Tocantins en Brasil y Córdoba en Argentina, desde el inicio a la actualidad, también ha sufrido modificaciones en el contexto de pandemia. La no asistencia física de los niños a las instituciones cambió significativamente la dinámica entre los maestros, estudiantes y sus familias, lo cual impactó en actividades, modalidades de seguimiento y en redefiniciones de acciones, necesarias para cumplimentar los objetivos de investigación planteados inicialmente.

Asimismo, en esta primera etapa, se han podido identificar algunos hallazgos y patrones compartidos entre las diferentes instituciones en este proceso de transformación y se diseñaron lógicas de trabajo donde las acciones de investigación se fueron incorporando al propio desarrollo del proyecto en un marco de trabajo participativo y adaptándose a un nuevo escenario dado por el aislamiento social.

Palabras clave: discapacidad múltiple, sordoceguera, educación especial, formación en línea.

Introducción

El estudio sobre el que se basa este documento, denominado *Desarrollo de un nuevo modelo para generar cambios en prácticas de maestros y aprendizajes de estudiantes* está guiado por el objetivo principal de conocer las características del impacto de la formación en línea, a través de una propuesta curricular específica de la Academia Perkins (PIA) en las prácticas educativas de tres escuelas en Argentina, Brasil y México.

Esta acción se realiza con el apoyo de la Fundación Lavelle, con la cual Perkins Internacional trabaja en América Latina a partir de diferentes proyectos. En 2018, se dio inicio a una nueva acción conjunta en estos países con la motivación principal de contribuir a que niños y niñas con discapacidad visual y discapacidades múltiples que allí habitan tengan acceso a una educación de calidad.

Dentro de los objetivos propuestos para el proyecto, se explicita la necesidad de realizar investigaciones para documentar y fundamentar los cambios que observamos como testigos, además de socializar y multiplicar esta experiencia en un futuro. Este interés sobre investigar se diversifica en dos componentes: un componente de evaluación sumativa que documente y reconstruya el impacto de las colaboraciones de Perkins a los programas en toda América Latina con los que se ha trabajado (que incluyen cambios a nivel organizacional y de sistemas en los últimos diez años) y, por otro lado, un segundo componente enfocado en documentar y dar seguimiento a un modelo de intervención definido por la formación en línea de la Academia Perkins (AP), para conocer el impacto en los cambios de las prácticas de los maestros y los resultados del aprendizaje de los niños de las escuelas que participan en este proyecto sobre el que se desarrolla este escrito.

La investigación sobre la educación de los niños con sordoceguera, discapacidad múltiple y/o sensorial (SC-DM y/o DS) en América Latina es limitada, por lo que se consideran esenciales las iniciativas de nuevas investigaciones que documenten prácticas e identifiquen acciones que dan lugar a mejores resultados educativos para este grupo que aún se sitúa en una condición de vulnerabilidad en relación al acceso a una educación de calidad.

Modalidades metodológicas planteadas

Las decisiones metodológicas, desde la investigación, buscan acompañar al proyecto recuperando los significados y las interpretaciones que los propios actores construyen en sus aulas con sus historias, el análisis de sus vivencias y la reflexión sobre la experiencia en respuesta a la pregunta de investigación acerca de la relación entre la formación y los cambios en las prácticas. Es por esto que la perspectiva de indagación se realiza desde un enfoque cualitativo-interpretativo de investigación.

Proyectar trabajar en estos tres escenarios no solo planteó el desafío de las posibilidades de acceso al campo y seguimiento a la distancia, sino –también- la amplitud de estrategias a implementar que permitieran la construcción de datos originados en el escenario social estudiado para poder acercarnos a un análisis e interpretación de esta porción del mundo social e intentar "abarcara la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto" (Vasilachis, 2007, p. 25).

Cada escuela con sus equipos aporta experiencias singulares en cuanto a lo pedagógico y, también, en cuanto a la contribución social en las comunidades en las que está inserta. El estudio de casos múltiples es el marco para, como plantea Vasilachis (2007), comprender y valorar las experiencias y para construir explicaciones que vinculen hechos con procesos referidos a un determinado contexto, para captar la diversidad de los acontecimientos.

Esta diversidad que aportan los casos en relación a la modalidad se da en el binomio escuela especial/escuela regular: la modalidad especial para Argentina y México y regular para Brasil, lo que significa poblaciones de estudiantes diferentes y dinámicas y estrategias de trabajo muy distintas en cada escuela. También, la formación disciplinar de los maestros y profesionales y sus trayectorias profesionales son muy distintas. En la escuela regular de Brasil, los profesores provienen de áreas disciplinares específicas, como Matemáticas, Lengua e idiomas, mientras que, en Argentina y en México, la modalidad especial le da otra identidad a la comunidad educativa y mayor especificidad en la formación en relación a las problemáticas de la discapacidad: profesores de educación especial, psicopedagogos, psicólogos y terapeutas de la comunicación, entre otros.

La coincidencia entre los tres escenarios observados está dada por el apoyo del equipo de gestión para el acompañamiento de este estudio, que participa incluso en la formación en línea propuesta por AP. Otra coincidencia refiere al compromiso y la actitud positiva de cada uno de los centros, además de la convicción de avanzar en la formación y generar cambios a corto y largo plazo. También, se detectan temáticas de interés en común que problematizan la inclusión, el enfoque educativo versus el rehabilitador-terapéutico y los contenidos de las propuestas educativas, entre otros, que se manifiestan recurrentemente en cada escuela, pero que -dada la diversidad de formatos de gestión (público-privado) y la formación de los equipos- tienen perspectivas y proyecciones diferentes.

Antes de la pandemia, se pudieron realizar dos visitas a cada una de las escuelas en las que se tuvo la oportunidad de relevar información y hacer el primer seguimiento presencial, lo que permitió acordar estrategias y dinámicas para el seguimiento a distancia. Además, entre las visitas, también se hicieron reuniones virtuales para realizar el seguimiento.

Estos momentos de encuentro presencial y virtual y el análisis comparado que se va haciendo de estas escuelas para conocer y entender las prácticas que se dan han implicado el empleo de diferentes herramientas metodológicas que no solo permitieron optimizar el tiempo e involucrar a los equipos en la investigación, sino también organizar toda la información que se iba recuperando a partir de entrevistas, observaciones, grupos focales, análisis de documentos y registros audiovisuales. Así, se fue recuperando la voz de los protagonistas y los significados que atribuyeron a los acontecimientos que se iban dando.

En esta oportunidad, se hizo especial hincapié en las herramientas que se acordaron para un seguimiento a distancia, por el protagonismo que fueron tomando en el contexto actual de investigación, que tenía que ver no solo con reuniones virtuales, sino también con el uso y análisis de registros de fotografías y videos de aquellas prácticas que los profesionales consideraban evidencias de cambios e implementación de estrategias planteadas a partir de lo que se venía trabajando en la formación de AP.

Según Denzin (1989), como se cita en Flick (2007): “las filmaciones (y las fotografías) revelan y ayudan a entender un planteamiento del mundo simbólico del sujeto y sus visiones (...) los presupuestos teóricos que determinan qué se filma y cuándo, qué rasgos de la filmación se seleccionan para el análisis, etc., dejan su marca en el uso de las mismas como datos o para documentar las relaciones” (p. 168).

En este proceso, se pudieron recorrer diferentes fases que Adler y Adler (1998), Denzin (1989) y Spradley (1980) en Flick (2007) definen e incluyen. Estas van desde las decisiones más básicas en la selección del entorno, que implican definir dónde y cuándo se pueden observar, hasta cuestiones más complejas sobre la definición de lo que se debe documentar en la observación y, en cada caso, la formación de los observadores para entender estos enfoques.

Con el tiempo, los registros de seguimiento fueron focalizados y concentrados en aspectos cada vez más relevantes a la pregunta de investigación. El empleo de videos es considerado, hoy, para cada uno de los equipos, el medio más importante de registro de evidencia y su uso reviste importancia por el aporte que hacen los sujetos de la investigación en relación con su propia perspectiva sobre lo que se analiza.

Para su interpretación, se plantea el uso de procedimientos secuenciales, cuyo análisis se triangula -en su mayor parte- con los otros métodos y datos en un trabajo colectivo, de forma que se pueda descubrir la mirada desde los diferentes actores en dos momentos cruciales: durante el desarrollo del primer nivel del curso en línea y después de terminado el cursado.

Paralelo a este proceso y siguiendo la lógica metodológica de análisis de documento, se estudió la propuesta de formación en línea en los diferentes niveles que transitan los docentes involucrados. Retomando a Taylor y Bogdan (1998), el análisis de documento permite la aproximación de los investigadores a los discursos que subyacen en ellos y las prácticas sociales que generan.

Centrado en una perspectiva descriptiva planteada por Noguero (2002) se ha buscado descubrir los componentes básicos de la formación en línea y extraerlos de un contenido dado. Si bien el documento escrito como fuente de observación social es secundario, igualmente, permite entender la percepción y la interpretación de los autores del curso a través de la producción escrita. En la escritura, se recoge la vida de las sociedades modernas, los valores, los patrones culturales y actitudes ante los problemas del hombre y de las sociedades que se hallan vigentes en cada momento.

Investigación en tiempos de pandemia

La investigación no quedó afuera del alcance de la pandemia y requirió ajustes para poder continuar en un nuevo escenario. En este contexto, lo urgente fue conocer el impacto de la COVID-19 en cada país y hablar sobre lo que se estaba viviendo para identificar las acciones que se iban planificando en cada contexto. Las escuelas se vaciaron, las conexiones comenzaron a ser más sistemáticas con cada equipo y otras realidades definieron las características de nuestros encuentros: las condiciones de conectividad individuales (que antes eran garantizadas desde la institución), la convivencia en el hogar con los demás actores familiares (al combinar la realidad trabajo-familia), el conocimiento sobre el manejo de la tecnología y el acceso a diferentes dispositivos en paralelo con las demandas educativas planteadas desde cada gobierno. Todos estos factores fueron reconfigurando las relaciones y los planes.

En un primer momento, la atención estaba enfocada en las individualidades en el interior de los equipos, en lo emergente en cada caso y en resolver lo inmediato. Se observó la convivencia de nuevas necesidades, fortalezas y desafíos que no se habían registrado en un primer momento de la investigación, cuando se conocían los casos, y, también, el impacto de la incertidumbre que hacía que todas las decisiones siguieran el día a día, por lo cual los encuentros fueron más sistemáticos.

El segundo momento fue caracterizado por una reconfiguración de tiempos educativos y lógicas de trabajo, en donde cada escuela comienza a encontrar su propio ritmo y la virtualidad se hace una realidad, ahora en un entorno remoto que plantea una nueva forma de enseñar con protagonismos diferentes.

Se requirió de mucha flexibilidad para revisar las agendas y redefinir los acuerdos, pero eso dio lugar a la creatividad. La estrategia para cada país fue definir un plan de acompañamiento que respetara estas nuevas dinámicas, al priorizar sus agendas en cada lugar y las acciones para luego reflexionar conjuntamente a partir de las prácticas que se iban documentando en el contexto de pandemia. Las prácticas educativas tomaron formas de clases virtuales, a través de diversas aplicaciones, con los docentes atentos a tareas diversas que iban desde la información sobre la COVID-19 hasta el asesoramiento a la familia sobre cómo usar una aplicación. Todo estuvo combinado con la incertidumbre, los efectos del aislamiento y el impacto de las condiciones atípicas de trabajo.

La pandemia, con el tiempo, también permitió que otras oportunidades se nos dieran para hacer actividades y poder expandir las capacidades individuales a colectivas a través de la conexión, al habilitar otros caminos para el registro, crear otros espacios para escuchar y reflexionar juntos y compartir actividades de investigación que hicieran más tangible nuestra relación a distancia: elaboración de videos para presentar cada una de las escuelas, organización de presentaciones para reflexionar sobre lo que se iba trabajando, encuentros entre los tres países y el diseño de un espacio web compartido fueron todas acciones colectivas que refrescaron el compromiso, reforzaron el sentido y la identidad del trabajo de investigación.

También, esta situación de aislamiento nos hizo testigos de circunstancias negativas: la diversidad de condiciones de acceso a la tecnología y a la conectividad nos recordó la desigualdad de las condiciones de vida que atraviesan muchos niños, jóvenes y sus familias en situación de discapacidad en América Latina. Además, la distancia adicional para los estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera en las posibilidades de uso de la tecnología.

En síntesis, las acciones desarrolladas en este contexto de trabajo implicaron:

- Establecer prioridades en cada programa en función al contexto de pandemia.
- Generar reuniones sistemáticas para apoyar la discusión y el intercambio sobre los desafíos y las necesidades en la práctica y los contenidos sobre los que iban avanzando en la formación brindada por el curso de AP en contexto de pandemia.
- Definir planes de seguimiento que recuperaran información sobre dinámicas de enseñanza remota, basado en el aprendizaje y la comunicación a distancia impuestos por la pandemia y que incluyeran acciones de planificación, elaboración de material digital e implementación de dinámicas con la participación de la familia.
- Habilitar nuevos canales para el registro y escenarios de discusión grupal donde se pudiera reflexionar y repensar el proceso en forma colectiva.
- Realizar un evento de cierre individual con cada uno de los equipos para hacer una valoración a partir de la implementación de indicadores de calidad y desarrollo de discusiones e intercambios grupales sobre las evidencias de las prácticas elegidas para analizar.

Hallazgos y cambios compartidos

El análisis y la interpretación de los datos han sido un proceso continuo y progresivo, desde la información obtenida de las notas de campo hasta las observaciones y grabaciones de las entrevistas, los registros de video y fotografía y el análisis de documentos. En coincidencia con lo propuesto por Glaser y Strauss (1967) sobre el procedimiento de comparación constante, esto ha permitido dar mayor exhaustividad al proceso de recolección de datos para entender y descubrir distintas significaciones, lo que le da amplitud al impacto de conocimiento.

El estudio tenía una agenda para los encuentros presenciales y virtuales que, en líneas generales, se pudo completar totalmente desde la virtualidad porque:

- La modalidad de dictado virtual del curso de AP hizo que pudiera continuar en ritmo.
- La reconfiguración de las propuestas educativas en el interior de cada escuela permitió retomar algunas metas individuales y proyectar otras nuevas.
- El conocimiento por parte de los maestros para implementar algunas estrategias de seguimiento permitió continuar con la recolección de evidencia.

La mayor decisión metodológica de este estudio fue convertir esta crisis en una oportunidad para continuar trabajando y acompañarnos en este proceso de investigar y aprender a transitar este nuevo escenario. La recolección de evidencias se transformó en un proceso natural de los encuentros y los maestros recopilaron una diversidad de testimonios para compartir los cambios de diferentes formas en esta escuela en contexto virtual. Entre ellas, se identificaron:

- Comunicaciones en línea: encuentro con el estudiante con o sin apoyo de la familia.
- Comunicaciones a distancia: envíos de consignas, actividades con indicaciones y videos explicativos, consignas escritas, modelado de consigna, secuencia fotográfica. Envíos de tareas donde la familia enviaba fotografías, videos haciendo la tarea, material elaborado, capturas de pantallas de conversaciones de *WhatsApp*.
- Documentos escolares: planificaciones y grillas de trabajo.

Con un análisis grupal para cada uno de los equipos, se fueron analizando todos los recursos, lo que permitió identificar regularidades en relación a las configuraciones de trabajo desarrolladas en este tiempo y a algunos cambios que se plantean con cierta estabilidad.



Gráfico 1: Vázquez, M. (2020). Esquema de hallazgos y transformaciones compartidas Fuente: Brochure de reporte anual 2020

A. Configuraciones de trabajo

A partir del análisis de la evidencia recuperada en contexto de pandemia, se han podido identificar hallazgos compartidos entre las diferentes instituciones que le dieron identidad a este proceso que involucran aspectos estructurales y las dinámicas de trabajo y se constituyen como regularidades con las siguientes características:

- Compartir un enfoque conceptual, en este caso, brindado por la formación de AP, que va más allá de las disciplinas y que conecta a los profesionales con desafíos e interrogantes institucionales para resolver en equipo.
- Disponer de diferentes niveles de liderazgo áulico, institucional y regional en el equipo para impulsar cambios con impacto significativo.
- Promover el encuentro y discusión de las prácticas con participantes externos para poder analizarlas de una forma objetiva.
- Generar evidencias y documentar cambios para establecer puntos de referencia y materiales sobre prácticas innovadoras.
- Utilizar y consensuar sistemas de evaluación que permitan hacer seguimientos.

B. Transformaciones globales

En las tres escuelas, se pudieron identificar cambios reales que se vinculan con el impacto de la formación planteada por AP. Estos cambios van tomando sistematicidad en similares etapas en cada una de las escuelas, con diferentes niveles de profundidad.

Las transformaciones a nivel acción que comprenden las actividades, el rendimiento, la conducta de los maestros, los actos del habla o los actos físicos observables de ellos y de los estudiantes (Shulman, 1989) se manifiestan también en el contexto de la virtualidad, cuando los maestros implementan estrategias que brinda el curso porque les permite resolver situaciones derivadas de las necesidades de la población con DM y/o DV y que antes no se identificaban o no se podía dar respuesta.

En los docentes, se pudo observar en la elaboración de materiales, en las intervenciones en las dinámicas de encuentro y en la enseñanza a la familia para la implementación de estrategias. En los estudiantes, en la actitud de confort y alegría por el encuentro, en la participación y en los tiempos de implicación de la tarea en sus diferentes modalidades. Se puede afirmar que las transformaciones se hicieron sistemáticamente evidentes, con diferente intensidad, en dos clases de actuaciones: una dada

en el planteo de aspectos organizativos, de interacción social y de desarrollo de la dinámica y otra, mediante las tareas académicas, las consignas para desarrollar fuera de la clase y el contenido planteado.

Esta manifestación de cambio ha sido focal y más estable en algunos actores que en otros. Asimismo, del análisis grupal y de la reflexión conjunta, surgieron otros indicadores más profundos que tienen que ver con las transformaciones a nivel pensamiento, referidas a las cogniciones, las emociones y los propósitos que son los que preceden, acompañan y siguen las acciones.

De los espacios grupales diseñados para reflexionar y revisar las evidencias, que han sido de evaluación compartida, de re-proyección para el futuro con la participación de los diferentes actores para entender el alcance del cambio observado a nivel acción, se pudo advertir que algunos maestros comienzan a recorrer este proceso de cambio más profundamente. Se ha manifestado en análisis y comprensión más profundos de su propia práctica, la anticipación y el pensamiento de cambio en nuevos contextos, la identificación de puntos fuertes y débiles de la práctica, la valoración crítica de lo que está funcionando -o no- en los cambios implementados y la reflexión crítica sobre lo que le aporta la capacitación.

Si bien estas son cualidades emergentes en cada uno de los equipos que no alcanzan a la totalidad de los maestros y directivos, se destaca como un indicador interesante de cambio más profundo y estable para el futuro. Por lo que se hace importante continuar promoviendo espacios de encuentro para dar seguimiento y profundizar.

Las tres escuelas manifiestan una fuerte intención de transformación para dar respuesta a las demandas y necesidades de una población específica. El tiempo de seguimiento permitirá dar conocimiento y valorar más profundamente la estabilidad del cambio y su impacto.

	BRASIL	ARGENTINA	MEXICO
Cambios significativos	<p>TRABAJO CON FAMILIA: Fortalecimiento de la relación. Experiencia de implementación de un plan futuro que impactó en las decisiones escolares.</p> <p>ELABORACIÓN DE MATERIALES: Trabajar un mismo contenido con diferentes recursos.</p> <p>FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO: Comunicación, trabajo conjunto y apoyo entre diferentes niveles, roles y jerarquías.</p>	<p>TRABAJO CON FAMILIA: Participación en las decisiones sobre los contenidos y atención a sus demandas. Retroalimentación formativa con padres.</p> <p>COMUNICACIÓN: Todo el equipo escolar se pregunta y planifica la comunicación de las propuestas para sus estudiantes.</p> <p>IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS: Desarrollo de acciones concretas en los dos niveles para transformar las prácticas.</p>	<p>COMUNICACIÓN: El planteo de la comunicación con los estudiantes es una constante para generar interacciones de calidad.</p> <p>MODIFICACIONES EN PROPUESTAS CURRICULARES: Las decisiones y los ajustes en la práctica en lo que hace al acceso y a la concordancia con la edad cronológica de los estudiantes.</p> <p>TRABAJO EN EQUIPO: El trabajo colaborativo y la discusión de las propuestas, en una forma conjunta se ha transformado en una fortaleza de este equipo.</p>
Reflexiones compartidas	<p><i>"estudiante más concentrado, más motivado, él quiere estar en ebull". (M., docente de Matemática)</i></p> <p><i>"en las conexiones él está esperando el encuentro, percibe el mundo escolar, espera momento". (N., docente de Lengua)</i></p> <p><i>"la escuela es un lugar de aprendizaje, antes solo era un lugar de interacción". (N., docente de Lengua)</i></p> <p><i>"El cambio es un proceso, esto es solo el inicio". (P., supervisora)</i></p>	<p><i>"La presencialidad nos dio la relación que tenemos hoy con la familia". (J., director)</i></p> <p><i>"Ahora el docente plantea la comunicación en sus planificaciones, anticipa y piensa: ¿cómo nos comunicamos?, ¿de qué manera se enseña?, ¿con qué recurso?". (M., coordinadora pedagógica)</i></p>	<p><i>"Ahora reflexionando ..comienzo a pensar en las otras cosas que se pueden cambiar, los estudiantes pueden estar en las otras aulas". (M., psicóloga)</i></p> <p><i>"Hemos aprendido a volver a mirar a nuestros estudiantes, de una forma más específica y me ayuda a conocerlos más". (A, maestra)</i></p> <p><i>"Tenemos más estrategias y eso nos anima a hacer cosas diferentes". (L., maestra)</i></p>

Gráfico 2: Esquema de cambios y reflexiones compartidas en Brasil, Argentina y México Fuente: elaboración propia

De este registro, se han recuperado escenas educativas muy valiosas que, en cada país, marcan una identidad innovadora y se vinculan con aspectos propuestos en la formación de AP. Para Brasil, los planes de estudios alineados con el currículo nacional, donde los profesionales articulan nuevos saberes para garantizar el acceso a la educación de calidad y generar material accesible para que el estudiante lo pueda tomar. Para Argentina, llevar adelante planificaciones centradas en las personas con la participación de la familia y transitar ese tiempo de comunión en el equipo en la virtualidad para diseñar el programa educativo. Para México, avanzar en el cómo enseñar, desarrollar materiales digitales, implementar y enseñar a la familia estrategias para que este tiempo de distancia no sea un tiempo perdido, sino que sea un tiempo de metamorfosis.

Modelos de investigación

Si bien el estudio tiene un objetivo concreto sobre el conocimiento del impacto de una formación de la AP en las prácticas de los docentes y los comportamientos de los estudiantes, el planteo participativo de la investigación busca, además, ampliar el alcance hacia los maestros para garantizar la utilidad de los resultados de este estudio y generar un encuentro entre el conocimiento del investigador y del maestro.

Es por ello que las estrategias metodológicas han tenido que ver, también, con esta meta, con la coparticipación de cada uno de los equipos en la definición de objetivos, en las interpretaciones del propio proceso y la devolución del resultado del estudio en cada etapa para que pueda ser utilizado.

Esto ha significado seguir la agenda escolar y flexibilizar la propuesta de investigación para ser funcional a la realidad que se estudia. Esta perspectiva en contexto de pandemia demandó encontrar nuevas y más innovadoras formas para presentar el conocimiento e involucrar a los maestros en el proceso de investigación y proporcionar oportunidades de calidad en cada encuentro. Se trabajó en incorporar estrategias de investigación para recolectar, analizar y organizar las evidencias de forma que pudiéramos recuperar más de cerca el conocimiento de los maestros mediante la participación activa y la reflexión sobre su propia práctica. También, se trabajó en el desarrollo de un lenguaje compartido para definir los problemas y registrar los resultados de los análisis.

En este tiempo de pandemia, las reuniones y el uso de los espacios virtuales se hicieron más sistemáticos y fluidos, lo que permitió generar encuentros donde se pudo hacer más visible la riqueza del conocimiento de los docentes en interacción con las propuesta de formación de AP, al reflexionar sobre alternativas, soluciones a las problemáticas visibilizadas y toda actividad realizada en un marco voluntario que resolvía y estaba conectado con situaciones a las que se tiene que dar respuesta, pero que –además- implica horas extras de trabajo.

Como plantean Hiebert, Gallimore y Stigler (2002), el conocimiento de los maestros es más detallado, concreto y específico y el de investigación es más abstracto y se puede aplicar a una variedad de problemas, pero la colaboración entre ambas partes ha sido el modelo de trabajo que hizo que el conocimiento fuera público y accesible, abierto a la discusión y dio la posibilidad de discernir, modificar y profundizar.

Brindar a los docentes recursos para darle sistematicidad al estudio ha sido una estrategia facilitadora para simplificar el estudio del acto educativo y, también, para poder compartir sobre lo que se aprende. Es por ello que el conocimiento sobre el levantamiento de evidencia y el análisis colaborativo se ha valorado positivamente. En los grupos focales, se transitaron escenas de colaboración para resolver situaciones problemáticas, fueron mentores de sus propios colegas en el interior de los equipos y se identificaron regularidades en el análisis de las prácticas, todas situaciones que se vieron fortalecidas por el uso de tecnologías y por la mayor cotidianidad con la que se tomaba el encuentro virtual.

Conclusiones finales

El contenido de la formación de AP en el contexto de esta investigación y las dinámicas de trabajo propuestas fueron irrupciones positivas en el desarrollo profesional individual para pensar en un cambio, ya que permitieron identificar posibilidades que antes no se visibilizaban y tomar decisiones para transformarlas, aun cuando el contexto de pandemia marcara una distancia social atípica.

El rol del investigador siempre fue de participante externo que se retroalimenta con estrategias, con las preguntas de investigación, con el seguimiento que examina las evidencias y conduce los temas de la investigación al atender a la experiencia del saber docente para aprender a identificar el punto de encuentro.

La transformación y el cambio, para que impacten en las prácticas de los maestros y en la participación y aprendizajes de los estudiantes, se deben gestar desde el trabajo en equipo, entendido en su diversidad de roles, funciones y jerarquías para que pueda pensarse hacia el futuro y proyectar con estabilidad. En este sentido, la propuesta de Perkins en cuanto a sus objetivos de investigación se ha transformado en una oportunidad para que todo este equipo continúe aprendiendo a partir de la formación de la AP y de la participación en el seguimiento del impacto.

Finalmente, se destaca que los cambios en las prácticas, por sencillos que sean, tienen una repercusión inmediata en los estudiantes en situación de discapacidad, manifestados en la motivación, en la intencionalidad en la participación y en la actitud. Asimismo, la participación de la familia se impuso en el contexto de pandemia, se fortaleció con la perspectiva planteada desde la formación de AP

y se identificó como uno de los grandes cambios comunes a los tres escenarios, que será interesante dar seguimiento en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Introduction: Entering the field of qualitative research*. California, Estados Unidos.
- http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin_introduccion_ingresando_al_campo_de_la_investigacion_cualitativa.pdf. Recuperado el 20 de octubre de 2020.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>. Recuperado el 20 de octubre de 2020.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York, Estados Unidos.
- López Noguero, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>. Recuperado el 20 de octubre de 2020.
- Shulman, L. S. (1989). *La Investigación de la enseñanza I*. Paidós Educador.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. <https://cursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/traduccic3b3n-spradley5.pdf>. Recuperado el 20 de octubre de 2020.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996, 1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.