

El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente¹

Luis Arturo Ávila Meléndez
CIIDIR-Michoacán, Instituto Politécnico Nacional
Amayrany Karina Hernández Ruiz
Programa de Inclusión y Equidad Educativa²
María del Rocío Echeverría González
Instituto Politécnico Nacional
Alfonso Zambrano Romero
estudiante de maestría, Instituto Politécnico Nacional

Resumen

La colaboración entre investigadores y docentes de un programa de educación básica que atiende a una población de alta vulnerabilidad permitió precisar la función del acompañamiento asignado formalmente a los asesores pedagógicos dentro del sistema educativo mexicano. Adaptamos una modalidad de investigación acción participativa a las condiciones del programa de educación básica, registramos en video sesiones de clase y analizamos, junto con los docentes, momentos específicos para incitar a la reflexión sobre el logro de un objetivo de innovación. La colaboración se organizó de tal manera que se pudieron resolver efectivamente algunas tensiones típicas de este tipo de investigación acción y dejó claro que de ella pueden derivarse beneficios más amplios para el desarrollo docente y las funciones de los asesores pedagógicos. La investigación señala los recursos y mecanismos que el sistema educativo mexicano requiere modificar para realizar un acompañamiento y un desarrollo docentes que den resultados perdurables mediante el personal destinado a esa tarea.

Palabras clave

Cambio educacional, enseñanza por proyectos, formación docente, investigación acción, migración.

Accompanying basic education instructors for child migrant day-workers and instructor development

Abstract

The collaboration between researchers and instructors to develop a basic education program that attends to a highly vulnerable population enabled the pinpointing of the role of formally assigned accompaniment to pedagogical advisers within the Mexican education

Keywords

Action research, educational change, instructor training, migration, project-based teaching.

1 Agradecemos a las autoridades, profesores y directores de los centros escolares del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa en Michoacán el apoyo brindado para esta investigación, misma que fue financiada por el proyecto SIP20140993 del Instituto Politécnico Nacional.

2 Esta autora era docente de este programa en el momento en que se llevó a cabo el proyecto.

Recibido: 22/01/2016

Aceptado: 19/02/2016

system. We adapted a modality of participative action research to the conditions of the basic education program; we recorded class sessions and analyzed, along with the instructors, specific moments to stimulate reflection about the achievement of an innovation goal. The collaboration was organized in such a way that some typical tensions of this type of action research were effectively resolved, and the results clearly demonstrated that this kind of research can lead to greater benefits for instructor development and the functions of pedagogical advisers. The research identifies the resources and mechanisms that the Mexican education system needs to modify in order to achieve instructor accompaniment and development that deliver long-lasting results through the personnel dedicated to this task.

Introducción

Los estudios sobre la implantación de reformas educativas abordan el amplio problema de la efectividad de la innovación, pero también el de su expansión territorial en el sistema educativo. En el presente artículo exponemos un esquema organizativo de investigación participativa para realizar la función de acompañamiento con resultados positivos a escala local e implantar un cambio en la planeación docente y la práctica educativa. Este esquema podría ser replicado por asesores técnico-pedagógicos para ampliar territorialmente su impacto en un contexto de precariedad institucional y social, así como de diversidad cultural.

Existe, por una parte, el interés gubernamental de aprovechar de manera eficiente la estructura burocrática para avanzar en las reformas educativas, tal vez distorsionado por la preeminencia de modelos de gestión empresarial. También existen movimientos magisteriales locales en Latinoamérica asociados, en muchos casos, a movimientos sociales amplios que han experimentado diversos tipos de investigación acción y de investigación basada en la comunidad, para desarrollar innovaciones de modelos educativos y de diseño curricular (Gómez, 2011; Da Silva, 2012). El motivo de las iniciativas locales es, en parte, resistir a la educación escolar como motor de la ideología modernizadora que descansa en una relación de exclusión cultural (Yurén, Cruz, Cruz, Araújo y Estrada, 2005) y, también, enfrentar condiciones de desigualdad de acceso a la educación (Souza, 2013).

Hemos identificado dos amplias corrientes que en las últimas dos décadas han favorecido la innovación y que, en particular, han sido aprovechadas para expandir una reforma de los sistemas educativos. Por un lado, hallamos una estrategia que se apoya en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), incluyendo el uso de registros videograbados de clases para multiplicar la posibilidad de interactuar con los asesores centrales y cada

docente en el aula (Koc, Peker y Osmanoglu, 2009; Maheshwari y Raina, 1998). Por otro lado, se ha sistematizado una importante experiencia de investigaciones colaborativas a pequeña escala en las que la agencia de los docentes se vuelve más clara (Carvalho, 2013; Flores, Montoya, y Suárez, 2009; Martínez, 2014).

Dentro del sistema educativo mexicano no ha podido normalizarse un estado de reforma permanente en el que los profesores sean dirigentes activos de la innovación educativa en cada escuela (Pérez, 2000). La formación de consejos técnicos escolares y del servicio de asesores técnico-pedagógicos no ha logrado cambiar la tendencia predominante de un sistema educativo centralizado que define al docente como el reproductor de un currículo o modelo preestablecido desde arriba (Díaz Barriga Arceo, 2010; Elmas, Öztürk, Irmak y Cobern, 2014; Tapia, 2008), a pesar de que discursivamente y en algunos programas académicos de formación docente se plantee un modelo de desarrollo profesional basado en la investigación (Cordero, Contreras, Ames, Dippo, Durán, Alsop, . . . García, 2005).

Desde principios de la década de 1990, las reformas educativas han promovido en todo el mundo la gestión y la mejora cimentada en las escuelas (Tapia, 2008), además del modelo centrado en el aprendizaje y, en particular, las técnicas del aprendizaje basado en problemas (Díaz Barriga, 2006). Sin embargo, se ha identificado que existe poca investigación en México respecto a la manera en que los profesores intentan poner en práctica las innovaciones en sus aulas y contextos educativos específicos (Díaz Barriga Arceo, 2010).

Con base en estas condiciones estructurales de la innovación en el nivel básico de la educación en México durante las últimas dos décadas, el aporte de este artículo es mostrar que es posible iniciar un acompañamiento mediante un proceso de investigación acción participativa (IAP) de largo plazo, con un programa que atienda a un sector vulnerable de la población y que permite el diálogo entre autoridades, docentes e investigadores, de modo que con el tiempo se pueda:

1. Promover la reflexión crítica sobre los fundamentos y el origen de los modelos educativos propuestos por autoridades educativas.
2. Fomentar la participación de los docentes en la construcción de un currículo que tome en cuenta sus saberes y experiencias anteriores.
3. Documentar las estrategias de los profesores que no corresponden con los modelos, pero que han sido funcionales en su contexto.

En esta experiencia de innovación social destaca la adaptación de la investigación acción participativa a los contextos institucionales

peculiares y cambiantes del programa educativo en los que se realiza. El programa de atención educativa en el que se llevó a cabo la investigación ha presentado, en los últimos cuatro años, una alta variabilidad en sus condiciones de funcionamiento. El Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) da servicio de educación básica a los hijos de familias migrantes que se emplean como trabajadoras agrícolas por un jornal diario. Aproximadamente una tercera parte de los alumnos son de origen purépecha, mep'ha (tlapaneco) y ñuhu savi (mixteco). Algunos de los niños también trabajan como jornaleros y la mayoría de las niñas realizan labores domésticas en ausencia de sus padres. Los alumnos no asisten diariamente a la escuela y la mayoría inicia tarde el ciclo escolar o emigra antes de concluirlo (Albarrán, Miranda, y Ávila, 2011).

Los centros escolares del Pronim ubicados en Yurécuaro participaron en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) en los ciclos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015. Los ciclos escolares son semestrales y están adaptados, en lo posible, a los patrones migratorios determinados por las épocas de cultivo; cada semestre cambian los directores y la mayoría de los docentes, quienes no ocupan plazas laborales y solamente reciben una beca mensual. Desde que inició el Pronim en Michoacán hasta mediados de 2014, todos los docentes debían aprobar un curso de capacitación antes de comenzar cada semestre, mismo que era impartido en la modalidad virtual por los asesores estatales. La experiencia reportada en este artículo es independiente de dicho curso. A las autoridades les interesó nuestra colaboración, porque el curso de capacitación mencionado no les proporcionaba datos precisos sobre el desempeño que tendrían los becarios en clase.

En agosto de 2015, el Pronim se redujo a un componente del Programa de Inclusión y Equidad Educativa, con menos presupuesto. El componente se denominó Niñez Migrante. Seis meses antes, en enero de 2015, había dejado de trabajar con becarios y se habían comisionado profesores con plaza docente de la Secretaría de Educación del estado, por lo que se esperaban nuevas modificaciones en el funcionamiento general del componente. Sin embargo, en septiembre, los pocos profesores comisionados fueron adscritos a centros escolares regulares y, nuevamente, se recurrió a becarios, quienes regularizaron el servicio en octubre. El presente artículo analiza los procesos educativos que se desarrollaron entre septiembre y diciembre de 2014.

Metodología

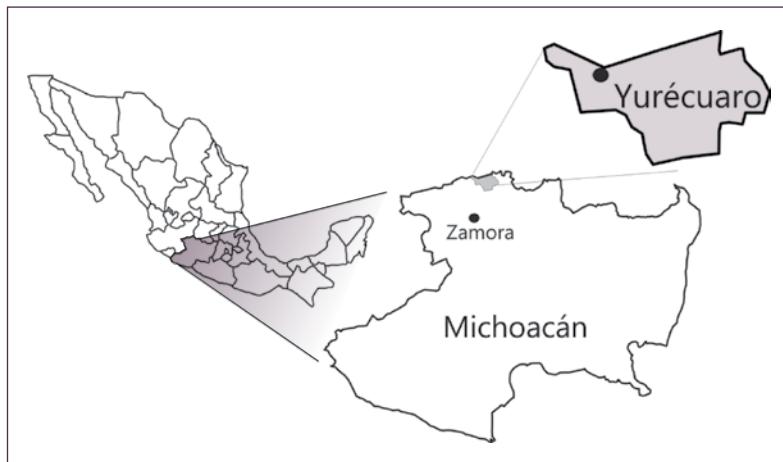
Partimos del concepto de la investigación acción participativa como un proceso de largo plazo en el que un grupo de investigadores consolidado en una especialidad científica forma paula-

tinamente relaciones de confianza con actores sociales durante su colaboración (Ávila, 2011). A pesar de que en este artículo nos enfocamos en los procedimientos que permitieron echar a andar un proceso a partir de ciclos cortos de intercambio, básicamente con docentes, la relación con el programa educativo se inició en 2012 y se planea continuarla, por lo menos, hasta 2018.

De septiembre a diciembre de 2014 empleamos un diseño de investigación acción participativa (IAP) intensivo que nos permitió crear ciclos completos de observación, análisis colectivo, diseño y aplicación de propuestas para modificar las prácticas de enseñanza de los docentes. Aunque el periodo de registro etnográfico fue breve, desde 2008 habíamos realizado investigaciones etnográficas sobre las condiciones de vida de los jornaleros agrícolas migrantes (Echeverría González, Ávila Meléndez, y Miranda Madrid, 2014) y, desde 2012, sobre el aprendizaje cooperativo en las mismas escuelas. Por tanto, conocemos el contexto extraescolar de la ciudad de Yurécuaro (Imagen 1) y el funcionamiento general del Pronim. La experiencia que aquí reportamos se realizó en el centro escolar ubicado en el albergue administrado por la Sedesol, en coordinación con el Ayuntamiento. El centro escolar cuenta con energía eléctrica, cuatro aulas y una cancha de básquetbol, que son condiciones superiores a las de otros centros escolares que solo disponen de aulas móviles o de cuarterías prestadas. El centro está conformado por un grupo de nivel preescolar, tres de primaria –cada uno reúne dos grados– y uno de secundaria.

El colectivo docente de la escuela estaba compuesto en el semestre de agosto a diciembre de 2014 por cinco profesores, dos

Imagen 1. Ubicación del municipio y de la ciudad de Yurécuaro, Michoacán, México.



Fuente: elaboración propia.

hombres y tres mujeres, que atendían cada uno a un grupo escolar. En particular, dimos acompañamiento a dos profesoras y sus respectivos grupos de niños. En el artículo nos referiremos a ellas como profesoras, o bien, como profesoras colaboradoras, una de las cuales es coautora del presente artículo. Vale la pena señalar que el grupo académico que hizo la propuesta a las escuelas estaba compuesto por tres investigadores y tres estudiantes de postgrado. Los autores del presente artículo somos estos últimos más una de las profesoras colaboradoras.

Las condiciones institucionales del programa, la brevedad de los ciclos escolares –que generalmente son de cinco meses–, la rotación de la mayoría de los profesores en cada periodo escolar y la precariedad de las condiciones de vida de los alumnos dificultan la creación de una memoria colectiva en cada centro escolar; también reducen las posibilidades de que un colectivo docente aproveche las investigaciones educativas.

La investigación acción participativa inició a partir de la negociación con las autoridades estatales de Michoacán para documentar y analizar la adopción de la planeación curricular organizada por proyectos, que constituía un interés mutuo. Tuvimos un par de entrevistas con dichas autoridades entre marzo y junio de 2014. Los docentes habían recibido orientaciones muy básicas por parte de asesores técnico-pedagógicos respecto a cómo organizar la enseñanza dentro de un modelo por proyectos, pero era la primera vez que se intentaba realizar en el Pronim de Michoacán, y las autoridades estaban interesadas en recibir información respecto a qué ocurriría en las aulas (Gómez, Canedo, Guerra, Pulido, Benavides, Balderas, y Gómez 2014).

Con la capacitación ya mencionada, que los asesores pedagógicos dieron de mayo a junio de 2014, se intentó por vez primera orientar a los docentes en la planeación de clases por proyectos. Los asesores estatales nos explicaron que esto significaba que ya no debían organizar el tiempo de clase por campos formativos, sino por actividades integradas a un proyecto de dos a tres semanas de duración, con las cuales podrían desarrollar los aprendizajes esperados de los campos formativos. El curso breve de capacitación tiene objetivos bastante amplios: orientar al docente para que conozca el plan de estudios 2011 y para que identifique el modelo de enseñanza de lenguaje y de matemáticas, de modo que tome en cuenta el contexto local en su planificación de actividades, sobre todo, la vulnerabilidad social de los niños a los que atiende. En las entrevistas que tuvimos con las autoridades michoacanas, los mismos asesores responsables del programa reconocieron que el proceso formativo es muy general y que no les permite evaluar plenamente a los aspirantes a docentes.

Los investigadores no participaron en la capacitación de los docentes que colaboraron en este estudio; únicamente accedimos a la plataforma para conocer los contenidos (lecturas) y observar

las participaciones en los foros del curso que se impartía a los aspirantes a iniciar el siguiente ciclo escolar de enero de 2015. Fueron, por consiguiente, actividades independientes. Conocer la manera en que se había diseñado el curso de capacitación y cómo se aplicaba nos permitió ver que se trataba de una formación basada en la discusión de lecturas previamente asignadas y que no se empleaban contenidos extraídos del contexto cotidiano del lugar de trabajo. Esto nos permitió ver que debíamos priorizar la recolecta de la información de los procesos educativos en las aulas del programa.

Al iniciar el ciclo escolar en septiembre, los investigadores presentaron una síntesis de la propuesta de trabajo durante una sesión de Consejo Técnico Escolar (CTE), que es un grupo colegiado de este nivel educativo que orienta el logro de los objetivos escolares. Presentamos la propuesta con el título “Ciclos de reflexión e innovación de la práctica docente”. El objetivo enunciado fue “Apoyar la reflexión de los docentes sobre su propia práctica educativa mediante sesiones colectivas de videoanálisis para generar propuestas de innovación que mejoren la aplicación de distintos modelos de enseñanza”. Se trata de una modalidad aplicada de etnografía focalizada que intensifica la observación de aspectos específicos, da un fundamento intersubjetivo a la interpretación y reduce el tiempo necesario de estancia (Knoblauch y Schnettler, 2012). Supusimos que el proceso permitiría lograr dos finalidades: crear materiales e información para reflexionar sobre la práctica docente genuina que fueran útiles para diseñar nuevas opciones de desarrollo docente; e incrementar las capacidades de los maestros para usar herramientas de investigación (videoanálisis, microetnografía del aula) para los procesos de formación continua en el contexto del propio centro de trabajo.

Además de la literatura citada en la introducción, una experiencia del año anterior en el Pronim había evidenciado que integrar a los docentes a un proceso de observación de su propia enseñanza era valorado por los participantes como algo nuevo y positivo. La posibilidad de realizar una capacitación en el contexto de trabajo fue posible, porque el videoanálisis se encontraba inserto en el esquema de ciclos de reflexión, el cual explicaba de manera clara y breve un objetivo de aprendizaje y un procedimiento detallado. Ambos elementos, objetivo y procedimiento, fueron vivenciados después por los docentes participantes, de modo que era un diseño de aprendizaje situado que pretendía resultar significativo para ellos.

La duración que establecieron los profesores para cada ciclo de reflexión e innovación fue de aproximadamente 15 días, y así se reflejó en la planeación de las clases. Cabe señalar, sin embargo, que la investigación abarcó todo un semestre, durante el cual se llevaron a cabo cerca de seis ciclos de reflexión con dos grupos distintos. El esquema general que presentamos a los docentes fue el siguiente:

- ▶ Día 1: realización de actividad didáctica y registro en video.
- ▶ Días 2-7: preanálisis de video para seleccionar fragmentos breves.
- ▶ Día 8: sesión de observación de los fragmentos, reflexión colectiva y propuestas de rediseño.
- ▶ Días 9 a 13: preparación de la actividad rediseñada (materiales, procedimientos).
- ▶ Día 14: aplicación de la actividad didáctica y su registro en video.

El preanálisis que realizamos se apoyó en propuestas de desarrollo docente que emplean el análisis de videos para propiciar la reflexión. Estas propuestas proporcionan una estructura explícita para observar e identificar ciertos elementos como evidencias para la argumentación (Zhang, Lundeberg, Koehler, y Eberhardt, 2011). Los investigadores se enfocaron en cuatro rasgos de las sesiones de clase: interacción, instrucciones, formas de evaluación y diseño de materiales. El proceso de preanálisis orientó la mirada de los profesores hacia fragmentos breves de aproximadamente dos minutos de duración. A los docentes participantes no los instruimos acerca de los cuatro rasgos mencionados, simplemente les presentamos los fragmentos y ellos decidieron qué aspecto les parecía interesante discutir con nosotros. Ambos, docentes e investigadores, compartían el interés por la aplicación de la programación por proyectos que se estaba intentando implementar, por lo cual nos centramos en cómo aplicarla y en los problemas específicos del desarrollo de un proyecto escolar en particular.

En esta intervención los investigadores se limitaron a reflexionar sobre la práctica del profesor, quien observaba su propio video. Por consiguiente, fueron menores las restricciones de los docentes para expresar críticas; en comparación con una experiencia anterior, en este mismo contexto, en la que varios docentes comentaron videos de otros compañeros. Los estudios indican que los maestros requieren menos andamiajes para analizar los videos de otros, siempre y cuando no estén presentes los profesores videogrados (Kleinknecht y Schneider, 2013).

En la práctica, fue necesario realizar adaptaciones a los tiempos del ciclo de reflexión de dos semanas, pero los principios sostenidos fueron los de la cercanía y la comunicación cotidianas con los profesores. Trabajamos con dos grupos, elegidos principalmente por su interés en participar: el de quinto y sexto grados, y el de tercero y cuarto. Nos apoyamos en la correspondencia electrónica e incluso en el servicio de paquetería, para agilizar la comunicación y el envío de materiales educativos. Las sedes de los centros de investigación responsables se localizan a 75 km de distancia de Yurécuaro, lo que posibilitó que las visitas fueran frecuentes.

Grabamos alrededor de 12 horas de clase, pero seleccionamos 13 fragmentos breves para analizarlos con los docentes en dos sesiones con cada uno. Además, se realizó una entrevista a cinco docentes sobre el funcionamiento del programa y su experiencia de asesoría y capacitación en él. También se realizó una discusión sobre los avances de la colaboración durante una reunión del consejo técnico (CTE) del centro escolar.

Resultados

Organización colectiva y desarrollo docente

Los asesores técnico-pedagógicos del programa promovieron la difusión de la planeación por proyectos como un objetivo de innovación educativa, mediante un proceso de formación vertical de corta duración y de una plataforma educativa en línea. Durante el curso de capacitación de tres semanas mencionado en la introducción, se emplearon básicamente lecturas sobre educación inclusiva y se hicieron preguntas de reflexión. Estas actividades se organizaron en foros de discusión, de acuerdo con lo que observamos en la plataforma a lo largo del periodo noviembre/diciembre de 2014, correspondiente al de los becarios que participarían en el centro escolar de Yurécuaro a partir de enero de 2015. El acceso a la plataforma lo obtuvimos gracias al permiso otorgado por las autoridades estatales.

Frente a los problemas que se han documentado sobre la difusión de innovaciones de manera vertical, breve y a distancia (Maheshwari y Raina, 1998), la diferencia del acompañamiento que realizamos a pequeños grupos de docentes con una frecuencia de visitas elevada y a lo largo de un semestre fue significativa, pues constituyó un proceso de formación dentro del espacio de trabajo, basado en materiales generados a partir del contexto profesional y de las problemáticas que emergían cotidianamente. La experiencia fue benéfica para la totalidad de los profesores del centro escolar en algunos aspectos: se observaban nuevas prácticas que involucraban la participación de alumnos con grupos escolares distintos, parte de la discusión se daba en el Consejo Técnico Escolar y los materiales bibliográficos adquiridos quedaban a disposición de toda la comunidad de la escuela. La posibilidad de extender más el aprovechamiento de este tipo de experiencias será planteada en las conclusiones.

Los docentes activos que fueron entrevistados en noviembre y diciembre de 2014 consideraron que la capacitación proporcionada por los asesores estatales antes del inicio de clases fue insuficiente, por la brevedad de tiempo y los medios con los que se realizó. La capacitación se llevó a cabo por medio de la Internet, por lo que una de las docentes manifestó sentir lejanía y

falta de presencia de los asesores. Consideró que solamente se les proporcionaron lecturas, pero que no hubo actividades complementarias adecuadas que les permitieran aprovecharlas. Declaró que no obtuvo evaluaciones formativas que la informaran sobre su aprovechamiento. Otra docente coincide, y agrega que existe una diferencia entre teoría y práctica, pues en las lecturas sobre educación inclusiva se destacan los valores de igualdad y cordialidad en los grupos escolares; mientras que en el contexto real ella observa dificultades para integrar a los alumnos y no encuentra solución para ello en las lecturas. En términos más generales, un profesor entrevistado en 2015 calificó como incongruente la demanda de resultados si se consideran los recursos escolares que el programa proporciona a los docentes y niños para su desempeño.

En este proyecto tuvimos la ventaja de poder colaborar con la institución, gracias a un pequeño recurso con el que pudimos hacer la compra oportuna de materiales didácticos, papelería y –lo que es más importante para el trabajo por proyectos– libros de consulta. Los investigadores organizaron, también, una colecta de libros para donar a dos instituciones de educación superior. En las entrevistas con los docentes destaca la necesidad de contar oportunamente con materiales básicos, como la papelería, pero también con materiales didácticos y recursos de información, sobre todo libros de consulta adecuados para proponer proyectos a los niños o realizar los que ellos sugerían. Si no se cuenta con una diversidad y amplitud de fuentes de información en distintos formatos, las ventajas de trabajar por proyectos se ven sumamente disminuidas (Lu y Chan, 2015). La funcionalidad de la biblioteca escolar es fundamental (Lai y Wei, 2013). Esto se debe a que el trabajo por proyectos supone motivar la iniciativa para el autoestudio, así como para la investigación documental y de campo de los alumnos (Chu, Chow y Tse, 2011). La condición de migrantes itinerantes de las familias genera condiciones extremas de precariedad en las viviendas temporales (Echeverría González, Miranda Madrid y Ávila Meléndez, 2014). Esto restringe la realización adecuada de tareas escolares por parte de los niños fuera del aula, pues no cuentan con espacios adecuados ni fuentes de información mínimas para hacerlas y sus padres tienen una baja escolaridad. Aunque el programa cuenta con recursos para materiales, los trámites burocráticos hacen que la entrega oportuna sea casi imposible. Además, las escuelas no cuentan con los libros de texto gratuitos.

La relativa intensidad en la frecuencia de visitas que realizamos, que fue de al menos una vez por semana, y la coordinación directa con los docentes y nuestro equipo de investigación permitieron que los perfiles de ambos se complementaran de manera efectiva para lograr el objetivo común. Este fue el modo de resolver una de las tensiones de la investigación acción participativa

frente a las temporalidades o ritmos distintos de la investigación científica y la docencia (Velázquez, Bocco y Torres, 2003), pues si bien los productos de investigación pueden tardar años en publicarse, las actividades docentes enfrentan problemáticas que se deben resolver casi de inmediato o, como en nuestra planeación, en períodos cortos de dos a tres semanas. Los materiales eran buscados en librerías y en repositorios digitales y los investigadores los elegían con base en las necesidades del proyecto inmediato, definido por los docentes y los niños. Aparte de libros enciclopédicos infantiles y literatura, aportamos materiales para elaborar manualidades (instrucciones para realizar papiroflexia u *origami* y para diseñar un experimento sencillo), literatura en soporte digital (audiocuentos de tradiciones indígenas y campesinas de México, música infantil popular) y *software* educativo descargable y de acceso abierto, acordes con los proyectos escolares de dos semanas. Esto es precisamente lo que no se ha experimentado con los asesores pedagógicos, quienes bajo las condiciones institucionales presentes asesoran, pero no acompañan. En las conclusiones sugerimos algunos cambios que podrían modificar esta situación.

Respecto a otras experiencias de investigación colaborativa, por ejemplo, en algunas escuelas del sistema bilingüe de comunidades indígenas y escuelas rurales (Cordero, Contreras, Ames, Dippo, Durán, Alsop, . . . García, 2005; Hamel, Brumm, Avelar, Loncon, Nieto y Castellón, 2004), la que nosotros aplicamos difiere en cuanto a la adaptación mutua de profesores e investigadores a una organización en períodos cortos. Como ya indicamos, la mayoría de los docentes del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) cambia cada semestre.

Las profesoras colaboradoras participaban por primera vez en el programa y era la primera ocasión en que se intentaba adaptar una planeación y un proceso de enseñanza organizados por proyectos. La experiencia de investigación colaborativa que presentamos aquí puede ser una alternativa a las limitaciones de la estrategia de los cursos intensivos cortos que suelen ofrecerse a los docentes unas semanas antes de inicio del ciclo escolar (Zhang, Lai, Pang, Yi, y Rozelle, 2013).

Inicialmente, el profesorado nos percibía como asesores, en el sentido de docentes expertos que podrían recomendarles estrategias didácticas o métodos de enseñanza específicos. De cierta manera, nos clasificaban como los asesores técnico-pedagógicos que los visitan. La prueba de esta percepción la tuvimos cuando algunos de los maestros más experimentados escuchaban un problema de otro docente y ofrecían una solución, de manera similar a como lo hacen los asesores durante sus visitas. Desde este punto de vista, la expectativa inicial de los docentes era obtener respuestas genéricas de nuestra parte.

Otra idea que tenían de nosotros y de los estudiantes de posgrado era que éramos formadores de docentes. Tal expectativa se

fundamentaba en las prácticas docentes que algunos estudiantes de licenciatura en innovación educativa y en educación de distintas instituciones habían realizado en sus grupos, pues en varias de las escuelas del Pronim nos proponían que nos hiciéramos cargo de los grupos, para que nuestros estudiantes de posgrado “practicaran” impartiendo clases.

Los investigadores aclararon reiteradamente a los docentes que no sabían dar clases de educación básica, que eran investigadores y que, por tanto, buscaban colaborar para enfrentar juntos los problemas docentes que ellos identificaran. En ese sentido, propusimos hacer nuestros, temporalmente, dichos problemas. Así, al separar los ámbitos de experiencia –la investigación y la docencia, para complementarlos en la actividad conjunta de innovación en contextos específicos y al mismo tiempo hacer un aporte al desarrollo docente– se resolvió una tensión propia de la investigación acción participativa referente a la relación de poder entre investigadores y docentes (Hayward, Simpson y Wood, 2004). En el cuadro 1 registramos la manera en que se complementaron los perfiles de cada tipo de actor.

Videoanálisis, reflexión y propuestas colectivas

La investigación educativa de la población infantil jornalera migrante se ha centrado más en las expectativas de los padres y maestros sobre la escolarización de los niños, en los efectos del

Cuadro 1. Complementariedad de perfiles durante los ciclos de investigación acción participativa.

Perfil	Actividades	Materiales y equipo
Docente	<ul style="list-style-type: none"> Planeación. Conducción del proceso de enseñanza. Reflexión sobre situaciones de enseñanza. Elaboración de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> Materiales educativos preparados o elaborados durante la clase.
Investigador	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la planeación. Apoyo con el registro de sesiones en video. Preanálisis colectivo de videos. Reflexión sobre situaciones de enseñanza. Identificación de literatura especializada de apoyo inmediato. Identificación y compra o donaciones de fuentes de consulta (principalmente libros). 	<ul style="list-style-type: none"> Videogramaciones de clases. Libros acordes con proyectos escolares. Materiales educativos afines a proyectos escolares de dos semanas. Materiales de apoyo (papelería) en el momento oportuno. Computadoras portátiles. Equipo de videogramación. Memorias para respaldar el material digital.

Fuente: elaboración propia, con base en el registro de campo.

trabajo infantil durante la trayectoria escolar y en los indicadores de operación de los programas (Rojas, 2011; Taracena, 2003). Aunque algunos estudios recientes arrojan luz sobre los retos que la movilidad de poblaciones indígenas representa para el sistema educativo que los recibe (Prout y Hill, 2012), son prácticamente nulos los estudios basados en el registro detallado de las prácticas educativas al interior del aula, por lo que el registro audiovisual empleado en esta colaboración es, en sí mismo, un aporte valioso.

La etapa de preanálisis colectivo de los videos fue la manera en que enfrentamos la falta de tiempo de las profesoras como un problema institucional, no personal, en el sentido de que la institución responsable del programa no reconoce el tiempo invertido en el trabajo colectivo e individual para participar en la investigación acción participativa (Martínez, 2014). La identificación de fragmentos breves de sesiones videografiadas –de menos de dos minutos– nos permitía focalizar la atención de las profesoras y obtener en poco tiempo su parecer sobre interacciones específicas en cada sesión de reflexión. El ejercicio fungió como un ejemplo de colecta de evidencias para las profesoras, de modo que pudieran analizar videos de sus clases en el futuro.

Ilustraremos el tipo de construcción colectiva de innovaciones mediante la sistematización de las propuestas que se elaboraron durante un ciclo de reflexión de 15 días con los grupos de tercero y cuarto y quinto y sexto grados. Al iniciar el ciclo de reflexión, las profesoras intentaron definir temáticas para los proyectos, con base en el interés de los niños. Las ordenaron según los votos que obtenía cada una, siguiendo el ejemplo que expuso el asesor técnico pedagógico (ATP) durante la primera sesión del Consejo Técnico Escolar.³ Los temas debían permitir la inserción transversal de distintas áreas de conocimiento en cada proyecto escolar. Todo el profesorado de la escuela declaró que, hasta ese momento, habían elaborado su planeación docente organizando los contenidos por áreas de conocimiento. Se videografiaron las sesiones iniciales, en las que se definieron los temas de los proyectos escolares, y una sesión de desarrollo del primer proyecto. En el cuadro 2 se indica como punto de partida el análisis de dichos videos. Este análisis fue construido con base en las sesiones de análisis con los docentes y sus participaciones en la segunda reunión del Consejo Técnico Escolar, realizado el 30 de octubre de 2014, a la que no asistió el asesor técnico pedagógico. Se procuró respetar la redacción de los docentes a partir de un documento de trabajo escrito inicialmente por nosotros. El cu-

³ Los asesores técnico pedagógicos en ocasiones visitan las escuelas para asistir al Consejo Técnico Escolar que se realiza mensualmente, pero el trabajo del asesor técnico pedagógico fue independiente del acompañamiento que dieron los investigadores.

Cuadro 2. Ciclo de construcción colectiva de propuestas.

Línea de tiempo		→ Resultado parcial		
	Observaciones originales de las profesoras	Observaciones originales de los investigadores	Primeras propuestas generales	Propuestas específicas para la primera propuesta general
Análisis de videos	Dificultad para integrar las materias a un proyecto.	Existe la duda de que los niños tengan un concepto práctico adecuado de lo que pretende la escuela. Es necesario precisar a los niños el concepto práctico de proyecto y su organización.	Ordenadas por prioridad, según el punto de vista de las profesoras:	Elaborar juntos un esquema general de desarrollo del proyecto permitirá distinguir con claridad la definición del tema, la necesidad de la investigación y el producto final (investigación y planificación). Convertir el tema en un problema por medio de preguntas sencillas y puntuales.
	Los estudiantes se pueden sentir decepcionados o aburridos si tienen la percepción de que es muy repetitivo tratar un mismo tema durante varios días.	Percibimos que se plantea la temática del proyecto como contenido y no como problema. Por ejemplo, se menciona que se retomaron los personajes de un cuento para los problemas de matemáticas. En caso de ser posible, se tendría que resolver un problema práctico para elaborar los títeres o determinar la escala de los dibujos y que por necesidad deba de usarse algún tipo de cálculo.	1. Desarrollar el concepto de "proyecto" en los estudiantes y la diversidad de actividades y de organización del mismo para que puedan percibir de manera clara, los conceptos que se pretende transmitir ("proyecto") 2. Intercambiar materiales o fuentes de información que sean conseguidos por cada profesor (apoyarse colectivamente). 3. Probar proyectos específicos de asignaturas como una forma de "transición" hacia proyectos transversales.	A partir de la decisión del producto final, definir qué actividades se realizarán, cómo, cuándo y con qué. Las profesoras y los alumnos identificarán la relación entre el proyecto y los contenidos de los distintos campos formativos.
	Dificultad para contar con materiales adecuados en el aula, para que los niños puedan trabajar el proyecto.	Advertimos que es difícil integrar grupos de trabajo en torno a un objetivo común, debido a la irregularidad de sus horarios y días de asistencia, a la incorporación de nuevos niños y al abandono de otros (falta de continuidad). Será difícil distribuir entre los niños roles o tareas relacionados con el proyecto y adecuados a cada nivel de desarrollo.	4. Identificar claramente cuál es el aporte de "trabajar por proyectos", para no perder de vista el objetivo de esa propuesta y adecuarlo a las condiciones reales de cada aula.	Durante el desarrollo de las actividades es importante que contemos con espacios de intercambio para que la profesora (coordinadora) y los niños de diferentes equipos puedan aportar ideas a sus compañeros.
	Sentimiento de que la expectativa no se cumplió y que será más difícil contar con material proporcionado por los alumnos. Se asocia con la falta de tiempo y de recursos de los padres de los niños.			Exposición de los productos.

Fuente: elaboración propia.

dro intenta captar la diversidad de opiniones de los docentes y de los investigadores a partir de la observación de los fragmentos videografiados y mostrar cómo se conjugaron para definir propuestas encaminadas a guiar las innovaciones.

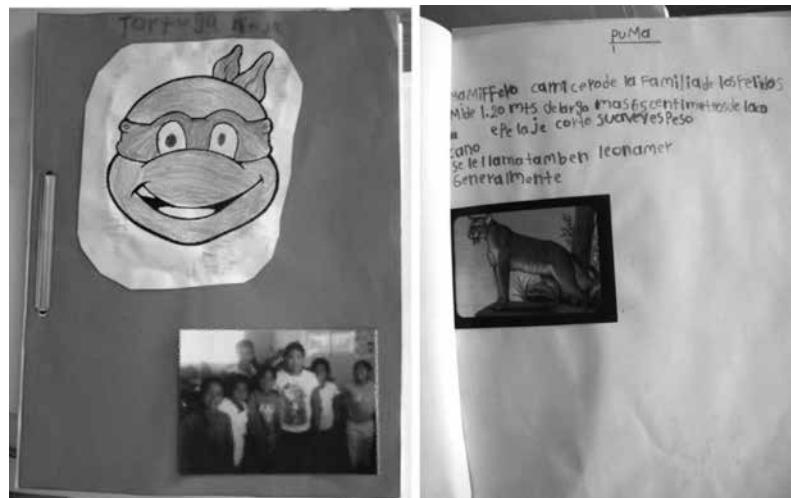
El seguimiento a las inquietudes surgidas en su contexto y fundamentadas en evidencias audiovisuales, en el diálogo con los investigadores y en la actividad de intervención directa en sesiones y proyectos específicos mediante la búsqueda de materiales de apoyo es lo que llamamos acompañamiento. Este contrasta con la actividad de asesoría, que es el tipo de interacción más común entre los docentes y el asesor técnico pedagógico. El cuadro 2 muestra el proceso de construcción de ideas colectivas bajo esas condiciones. También expone las ideas de los maestros que intentaban adaptar un modelo educativo orientado hacia el aprendizaje. Las profesoras describieron la relación con nosotros en términos de que no fue una instrucción directa y vertical, sino un apoyo para reflexionar por medio de los videos, de la definición colectiva de las propuestas a desarrollar en clase (R. R., 3/12/2014) y de algunas lecturas específicas que les fueron proporcionadas durante el breve ciclo de reflexión y acción.

Proyectos escolares y desarrollo docente

Los temas de los proyectos se basaron inicialmente en los intereses de los alumnos, pero también en la disponibilidad de libros de consulta conforme se adquirieron en el transcurso del ciclo escolar, algunos de cuyos temas eran animales, medios de comunicación, Michoacán y transportes. Ciertas actividades ideadas por las profesoras en su primer intento de aplicar la enseñanza por proyectos resultaron positivas, pues propiciaron la cooperación entre alumnos, permitieron salvar las dificultades de organización de equipos de estudiantes asociadas a las ausencias de algunos de sus miembros e implicaron actividades fuera del aula y la toma de decisiones por parte de los equipos.

Un ejemplo de lo anterior fue la elaboración de una revista colectiva en la que se pudieron integrar aportaciones individuales de los miembros del equipo de alumnos; se promovió la identidad colectiva al incluir una foto del equipo y el nombre que los niños le dieron al mismo. Los trabajos que componen la revista se realizaron en distintos días, pero la ausencia de algunos integrantes del equipo no detuvo nunca el avance. Los niños realizaron entrevistas a compañeros de otros grupos sobre el tema del proyecto utilizando los teléfonos celulares de las profesoras. También decidieron a quiénes entrevistar y qué preguntas hacer. Las actividades para transmitir los resultados promovieron el desarrollo de habilidades de comunicación oral y la integración de los grupos y entre grupos, dado que se realizaron ante compañeros de otros grados.

Imagen 2. Páginas de la revista colectiva.



Fuente: fotografía tomada en trabajo de campo.

La propuesta nos ha permitido iniciar el diseño de un material educativo digital que, en un futuro, podría estar disponible para los procesos de formación docente de quienes participen en el programa. La idea central es orientar a los docentes para que identifiquen aspectos concretos en los videos con los cuales elaborar su reflexión. El material educativo estaría constituido por varios ejemplos, cada uno integrado por un fragmento de video grabado durante las sesiones en las aulas del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) y una reflexión estructurada en las categorías mostradas en el cuadro 3. Inicialmente, las reflexiones de los ejemplos corresponderían a las realizadas por alguna de las profesoras de nuestra investigación colaborativa (Zhang, Lundeberg, Koehler, y Eberhardt, 2011). Se promovería que se realicen nuevos videos con maestros del programa, para actualizar y enriquecer el material. A continuación presentamos algunas conclusiones pedagógicas correspondientes a fragmentos de video de distintas sesiones, similares a las que se presentarían en el material digital.

Este tipo de conclusiones pedagógicas contextualizadas son el principal resultado de un proceso de desarrollo docente realizado en el contexto profesional de las profesoras, y se propone como el insumo central para la formación de nuevos docentes. Es evidente que la experiencia generó condiciones favorables para lograr una “particular manera de combinar elementos conocidos, pero usados con renovada frescura para adecuarlos a los fines del aprendizaje en condiciones locales específicas” (Martin, 2010, p. 49), es decir, para establecer innovaciones en la enseñanza local.

Cuadro 3. Categorías para el videoanálisis.

Categoría	Reflexión
1. Interacción	Los niños piden que la profesora escriba en el pizarrón para copiar, porque de lo contrario sienten que no están aprendiendo nada, a pesar de que el objetivo de la interacción verbal sea promover el razonamiento (R. R., 3/12/2014). Es decir, existen patrones estereotipados y creencias arraigadas en los niños y padres de familia sobre lo que es una interacción adecuada en la escuela.
2. Instrucciones	Me veo caminando por todas partes del salón repitiendo las indicaciones . . . En parte es una necesidad de atención y afecto que percibo en los niños (R. R., 18/11/2014).
3. Formas de evaluación	<p>La presentación de sus trabajos ante otros grupos es algo que motivó a la mayoría y fue una manera de evaluar el resultado de la actividad (A. H., 4/12/2014).</p> <p>Hay que ver las necesidades particulares de cada uno. No es lo mismo ver que todos están poniendo atención y creer que todos saben, [que] pasar a sus lugares a decirles: "A ver, ¿cómo vas?", y no lleva nada o no entendió nada . . . y buscar otra forma de explicar, o explicar individualmente (R. R., 18/11/2014).</p>
4. Diseño de materiales	La falta de materiales y libros limita las posibilidades de trabajo con los niños. Además de invertir más tiempo, necesitamos poner de nuestra bolsa para algunos materiales si queremos elaborar algún material (I. H., 27/11/2014).

Fuente: elaboración propia, con base en entrevistas.

Conclusiones

En los documentos oficiales, las funciones de asesoría y de acompañamiento de los asesores técnico pedagógicos no están claramente diferenciadas (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015). Hacer énfasis en el tiempo invertido para reflexionar sobre la colaboración y gestionarla nos hizo pensar que la función de acompañamiento puede ser diferenciada de la función de asesoría, precisamente, con base en esta posibilidad de interactuar de manera mucho más frecuente, de modo que los problemas cotidianos de los docentes sean la base del trabajo colectivo entre estos y los asesores técnico pedagógicos; y que, además, la interacción se apoye en fragmentos videografiados de las clases reales. Operativamente, sería benéfico que la mayor parte de los asesores técnico pedagógicos estatales que trabajan en este programa radicara en ciudades más cercanas a cada región de atención, para que pudieran realizar un acompañamiento similar, rotativo, a uno o dos grupos de escuelas distintas. Sería necesario, también, brindar algún tipo de capacitación a los asesores técnico pedagógicos, para ahondar en las diferencias entre las capacidades que se desarrollan para hacer investigación y la experiencia principal que ellos desarrollan en su trayectoria profesional, que está orientada básicamente hacia la docencia.

Las conclusiones pedagógicas que se derivaron de la realización adecuada de cuatro ciclos de investigación acción participativa

con las dos profesoras colaboradoras nos permitieron calificar los ciclos de reflexión como una actividad formativa, pues favorecieron el desarrollo profesional docente. Consideramos, además, que es una actividad de acompañamiento, en el sentido de que los investigadores logran involucrarse en los problemas de enseñanza inmediatos de los docentes –al menos durante un breve periodo de tiempo– y formar un equipo docente/investigador que enfrenta dichos problemas complementando sus perfiles dentro del contexto cotidiano de los docentes.

Para extender el aprovechamiento de la experiencia de la investigación acción participativa aquí analizada se propone elaborar un material educativo para la formación docente que tenga como base el análisis de videos de la práctica propia y de otros profesores. El material pretende guiar a nuevos docentes para que reconstruyan la lógica con la que se plantearon los problemas a partir de experiencias de otros docentes en un contexto profesional real. Este tipo de material auxiliaría a los profesores en la recuperación de información sobre los ambientes de aprendizaje reales –como interacción verbal y no verbal, distribución espacial, argumentaciones y uso de materiales– que pueda ser analizada de manera reflexiva.

Hay que destacar que la precariedad financiera del programa es señalada sistemáticamente por los docentes y padres de familia. Algunas personas lo consideran, de manera contradictoria y exasperante, como un programa educativo dirigido a “estos niños que son los que más ocupan apoyo” (K. H., 4/12/2014). Sin embargo, sus condiciones son menos favorables que los servicios educativos ofrecidos al resto de la niñez.

Es importante aclarar que si se considera únicamente la experiencia reportada en este artículo se puede apreciar una función más instrumental que crítica de la investigación acción participativa (Giri, 2006). Sin embargo, considerada a largo plazo (proyectos recurrentes, formación de un vínculo con autoridades estatales y locales y con docentes), se abre la posibilidad de que este tipo de investigación acción se vuelva una metodología compartida para llevar a cabo actividades investigativas basadas en una visión de sociedad local y nacional construida por los docentes y padres de familia.

Es fundamental tener en cuenta la relatividad histórica de las estructuras institucionales y visiones del mundo que se promueven, para que sean congruentes con un concepto de innovación educativa que trascienda las reacciones a las tendencias mundiales y presiones verticales de las autoridades institucionales. Lo anterior es pertinente en el contexto del sistema educativo mexicano. Existen estudios que pretenden explicar el desarrollo de las innovaciones sin considerar la relatividad histórica y que únicamente realizan un análisis procesual ahistórico (Pizzolitto y Macchiarola, 2015). En las condiciones actuales, los profesores

reaccionan básicamente ante los planes de estudio y el modelo educativo propuestos por las autoridades, y los padres no logran participar en las actividades escolares de sus hijos. Ambas condiciones limitan, por ahora, la posibilidad de contar con un proyecto fundamentado en una iniciativa local que parta de las bases para los jornaleros agrícolas que arriban recurrentemente a Yurécuaro.

Referencias

- Albarrán López, B., Miranda Madrid, A., y Ávila-Meléndez, L. A. (2011). Escuela, trabajo duro y subalimentación. En L. Victorino y G. Martínez (Eds.), *Educación ambiental para la sustentabilidad innovación, transdisciplinariedad e interculturalidad en educación superior* (pp. 111-138). México: Castellanos Editores/UACH.
- Carvalho, M. De. (2013). Contribuciones del enfoque etnográfico a la investigación sobre alumnos con discapacidades múltiples en proceso escolar. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 321-340.
- Chu, S., Chow, K., y Tse, S. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library y Information Science Research*, 33, 132-143.
- Cordero, G., Contreras, L., Ames, P., Dippo, D., Durán, M., Alsop, S., . . . García, J. (2005). Innovación en la educación rural: reporte de una experiencia de formación de profesores en servicio en el norte de Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 832-845.
- Cordero, G., Fragoza, A., y Vázquez, M. (2015). El servicio de asistencia técnica a la escuela. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Echeverría González, M. del R., Ávila Meléndez, L. A., y Miranda Madrid, A. (2014). Espacios de vida y subjetividades de los jornaleros agrícolas. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 11(4), 517-537.
- Echeverría González, M. del R., Miranda Madrid, A., y Ávila Meléndez, L. A. (2014). Paisajes de los cuerpos docilitados. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 24(2), 152-173.
- Elmas, R., Öztürk, N., Irmak, M., y Cobern, W. W. (2014). An investigation of teacher response to national science curriculum reforms in Turkey. *Eurasian Journal of Physics y Chemistry Education*, 6(1), 2-33.
- Flores, E., Montoya, J., y Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308.
- Giri, A. K. (2006). Creative social research. *Dialectical Anthropology*, 30(3-4), 227-271. doi:10.1007/s10624-007-9007-8
- Gómez, A., Canedo, S., Guerra, M., Pulido, L., Benavides, A., Balderas, R., y Gómez, J. (2014). El trabajo por proyectos en educación primaria en México. *Revista CITECSA*, 5(8), 79-90.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos Editor.

- Hamel, R., Brumm, M., Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., y Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Hayward, C., Simpson, L., y Wood, L. (2004). Still left out in the cold: Problematising participatory research and development. *Sociología Ruralis*, 44(1), 95-108. doi:10.1111/j.1467-9523.2004.00264.x
- Kleinknecht, M., y Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23. doi:10.1016/j.tate.2013.02.002
- Knoblauch, H., y Schnettler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a “focused” ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334-356. doi:10.1177/1468794111436147
- Koc, Y., Peker, D., y Osmanoglu, A. (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1158-1168. doi:10.1016/j.tate.2009.02.020
- Lai, J., y Wei, D. (2013). Collaboration between teachers and librarians for information literacy curriculum. *Journal of Studies in Education*, 3(3), 75-91. doi:10.5296/jse.v3i3.3859
- Lu, J., y Chan, L. K. (2015). Differ in socio-cognitive processes? Some comparisons between paper and video triggered PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2), 1-11. doi:10.7771/1541-5015.1495
- Maheshwari, A. N., y Raina, V. K. (1998). Inservice training of primary teachers through interactive video technology. *International Review of Education*, 44(1), 87-101.
- Martin, C. (2010). Las innovaciones de la educación popular en el mundo jerárquico de las políticas públicas. En B. Barba y M. Zorrilla (Eds.), *Innovación social en educación* (pp. 46-73). México: Siglo XXI/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, M. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *CPU-E*, 18(1), 58-86.
- Pérez, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching*, (17-18), 201-216.
- Pizzolitto, A., y Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 15(67), 111-134.
- Prout, S., y Hill, A. (2012). Situating Indigenous student mobility within the global education research agenda. *International Journal of Educational Research*, 54, 60-68. doi:10.1016/j.ijer.2011.10.005
- Rojas, T. (2011). La investigación educativa con población infantil jornalera migrante en México. *Revista Académica de Investigación y Postgrado*, 2(2), 135-149.
- Silva, L., Da. (2012). El método inductivo intercultural y el calendario socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación*, 10(junio-julio), 79-94.
- Souza, M. (2013). La educación del campo y la experiencia colectiva de los movimientos sociales. En L. Lionetti, A. Civera y F. Werle (Eds.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares* (pp. 161-175). Rosario, AR: Prohistoria Ediciones/El Colegio Mexiquense/ El Colegio de Michoacán.
- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas. *Profesorado*, 12(1), 1-15.
- Taracena, E. (2003). A schooling model for working children in Mexico: The case of children of Indian origin working as agricultural workers during the harvest. *Childhood*, 10(3), 301-318. doi:10.1177/09075682030103004

- Velázquez, A., Bocco, G., y Torres, A. (2003). La investigación participativa y los modelos adaptativos en el manejo de los recursos naturales. En A. Velázquez (Ed.), *Las enseñanzas de San Juan* (pp. 21-44). México: Instituto Nacional de Ecología.
- Yurén, T., Cruz, M. De, Cruz, A., Araújo, S., y Estrada, M. (2005). Mundo de vida *versus* habitus escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(13), 1-26.
- Zhang, L., Lai, F., Pang, X., Yi, H., y Rozelle, S. (2013). The impact of teacher training on teacher and student outcomes. *Journal of Development Effectiveness*, 5(3), 339-358. doi:10.1080/19439342.2013.807862
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., y Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462. doi:10.1016/j.tate.2010.09.015