

LOS DOMINIOS DE LA FUNCIÓN ASESORA EN LOS PERFILES, PARÁMETROS E INDICADORES

THE DOMAINS OF THE ADVISORY ROLE IN PROFILES, PARAMETERS AND INDICATORS

GRACIELA CORDERO ARROYO

Universidad Autónoma de Baja California
gcordero@uabc.edu.mx

ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ

Escuela Primaria Héroes de Baja California
ariana.fragoza@uabc.edu.mx

JESÚS ARTURO GUERRERO SOTO

Sistema Educativo Estatal en Ensenada Baja California
jesusguerreros@edubc.mx

CLAUDIA NAVARRO CORONA

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora
c.navarrocorona@gmail.com

Cómo citar: Cordero Arroyo, G., Fragoza González, A., Guerrero Soto, J. A. y Navarro Corona, C. (2017). Los dominios de la función asesora en los perfiles, parámetros e indicadores. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 7-19.

Recibido: 17 de junio de 2016; **Aceptado para su publicación:** 03 de marzo de 2017

RESUMEN

La Reforma Educativa mexicana ha establecido nuevos referentes para ordenar la carrera docente. Dichos referentes son los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI), base de los concursos de oposición con fines de ingreso, promoción y permanencia en el Servicio Profesional Docente y de los programas de formación inicial y continua. El artículo propone que, a partir de los PPI, puedan identificarse las unidades de competencia laboral de los supervisores, directivos y asesores técnico pedagógicos para definir sus responsabilidades en el ámbito de la asesoría y el acompañamiento al docente y las escuelas. Se describe el método utilizado para identificar estas unidades de competencia y la forma en que se validó la propuesta por un comité de expertos. Se concluye que sí es posible distinguir dominios de trabajo y clarificar responsabilidades pero que aún será necesario definir un manual de funciones que permita una mejor coordinación entre estos actores.

Palabras clave: educación básica, asesoramiento, análisis de puestos

ABSTRACT

The Mexican educational reform has established new standards of reference for the ordering of the teaching profession. These are Profiles, Parameters and Indicators (PPI), on which are based the competitive assessments that determine income, promotion and job stability in the Professional Teaching Service and in undergraduate degree programs in Education, as well as in teacher training programs. The article proposes that, from the PPI, the labor competence units of supervisors, managers and technical pedagogical advisors can be identified to define

their responsibilities in the field of counseling and accompaniment to the teacher and the schools. It describes the method used to identify these units of competence and how the proposal was validated by an expert committee. It is concluded that it is possible to distinguish working domains and clarify responsibilities, but it will still be necessary to define a manual of functions that allows a better coordination among these actors.

Keywords: basic education, teacher counseling, job analysis

INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa mexicana ha establecido nuevos referentes para ordenar las políticas que regulan la carrera docente. Uno de estos es el Marco General de una Educación de Calidad, definido en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) como el “conjunto de perfiles, parámetros e indicadores (PPI) que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013a, p.3).

A su vez, los PPI han sido definidos por la LGSPD como el “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (DOF, 2013a, p.3). Desde esta perspectiva, los PPI son la referencia básica tanto para procesos de evaluación como de formación docente. Si bien los PPI no son una descripción de un puesto de trabajo (Arias, 2006), sí pueden ser entendidos como las actividades o funciones que realizan los actores educativos en distintos ámbitos de trabajo, es decir, pueden ser caracterizados como competencias laborales.

Según Arias (2006), una competencia laboral es aquella “aptitud de un individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos de trabajo y con base en los resultados esperados” (p.404). Este tipo de competencias pueden subdividirse en Unidades de Competencia (UC). Las UC específicas son aquellas que están “asociadas a conocimientos, destrezas o habilidades identificables con una ocupación” (Arias, 2006, p.405). En este sentido, se puede decir que los indicadores de los PPI son unidades de competencias laborales específicas, propias de la función de cada actor educativo en distintos ámbitos de trabajo.

Esta conceptualización de indicadores del PPI puede ayudar a definir un ámbito de trabajo novedoso en el marco de la Reforma educativa: el apoyo y el asesoramiento a las escuelas. Caracterizar la manera en cómo se realizará este tipo de formación es fundamental. Primero, por el hecho de que el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) es una innovación en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que es fundamental para el apoyo a la mejora escolar. Segundo, porque el asesoramiento es una modalidad de formación in situ que permite el desarrollo de capacidades del personal educativo tanto en la práctica docente como en el trabajo en conjunto (DOF, 2013a). Tercero, porque en el nuevo contexto normativo de la Reforma, la figura del ATP ya se encuentra reconocida en la estructura laboral de la educación básica y se le otorgan funciones estrictamente pedagógicas, destinándolo, tal como señala el Acuerdo 717, a la mejora de las competencias de lectura y escritura y de las competencias matemáticas de los alumnos (DOF, 2014a).

La publicación de los lineamientos específicos de este servicio se espera desde septiembre de 2013. Ante la ausencia de un documento que caracterice el tipo de asistencia que se dará a las escuelas, se consideró pertinente avanzar en la identificación de las unidades de competencia laboral de supervisores, directivos y asesores técnico pedagógicos (ATPS) de acuerdo a sus PPI a fin de determinar qué tipo de trabajo se espera de ellos como agentes de apoyo a la escuela. En este trabajo de investigación se propone un objetivo más para los PPI. Se plantea derivar de los PPI las funciones y ámbitos específicos de trabajo de asesoramiento de estos tres actores educativos.

La pregunta de investigación que se planteó en este trabajo fue ¿Es posible identificar el asesoramiento como un ámbito de trabajo a partir del análisis de los PPI de los actores educativos involucrados en el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela? El propósito del artículo es describir la metodología seguida para identificar este ámbito de trabajo en particular: la asesoría y el acompañamiento al personal docente y escuelas. Este artículo se estructuró en cuatro secciones. La primera, de carácter contextual, presenta la caracterización de los perfiles, parámetros e indicadores y del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). En una segunda sección se

presenta el método de trabajo con el que se desarrolló el análisis. En un tercer apartado se describen los resultados del estudio. Finalmente se presentan discusión y las conclusiones.

Perfiles, parámetros e indicadores

Los PPI de desempeño articulan los conocimientos, habilidades y actitudes que los profesores deben de tener. Tienen dos funciones principales:

1. Ser una referencia para la evaluación docente. La LGSPD establece que para llevar a cabo los concursos de oposición para las diversas funciones, es necesario establecer previamente los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) a los que debe atender un profesional. Dado que están asociados con “los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (DOF, 2013a, p.3), se han definido perfiles que funcionan como guías para la evaluación del ingreso, otros para la evaluación de la promoción a cargos y funciones, y perfiles propios para la evaluación del desempeño docente con la finalidad de determinar la permanencia en el servicio.
2. Orientar las políticas sobre fortalecimiento de la profesión docente, así como el desarrollo de programas para la formación inicial y continua de profesores. En este sentido, la LGSPD plantea que los perfiles son el referente para la buena práctica profesional y en este marco se debe “garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas (Art.13-Fracc.VII) (DOF, 2013a, p.10).

En otras palabras, permiten regular la carrera docente tanto para la evaluación y certificación de competencias profesionales como para el diseño de políticas encaminadas hacia el logro de los perfiles tales como la definición de programas de formación de profesores (Leyva, 2015; Vázquez, Cordero y Leyva, 2014).

Todos los PPI mantienen una estructura similar. Están organizados en cinco dimensiones que refieren distintos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes de los actores educativos. En el caso de los perfiles de los supervisores, directivos y asesores, el contenido de las dimensiones es similar. La dimensión 1 aborda los conocimientos del sujeto sobre las funciones educativas a nivel escuela y aula. La dimensión 2 refiere a la gestión escolar y a las acciones que se vinculan a la coordinación y asesoría de los profesores en el aula. La dimensión 3 refiere al auto-reconocimiento del actor como un profesional que aprende y que participa en experiencias formativas. La dimensión 4 establece los principios éticos y fundamentos legales que asume el actor y promueve. La dimensión 5 implica el reconocimiento del contexto social y cultural de las escuelas.

Una revisión inicial de las dimensiones permite identificar que los niveles de definición de cada una son distintos. Se encontró que las dimensiones 1 y 5 definen conocimientos necesarios para el ejercicio de la función, las dimensiones 3 y 4 abordan primordialmente las actitudes deseables en el actor y la dimensión 2 se aproxima más a la definición de habilidades para el puesto. Cada dimensión tiene entre tres y cuatro parámetros. A su vez, cada parámetro cuenta con un número variable de indicadores que va de tres a seis. Dimensión y parámetro tienen un nivel diferente de descripción, siendo el indicador el más específico.

Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)

En nuestro país, una de las reformas estructurales propuesta en el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) es la educativa. Las reformas del artículo tercero y 73 constitucional son el inicio de una Reforma Educativa marcada por la búsqueda de la calidad. Este concepto fue incorporado a la Constitución y es una obligación del Estado mexicano (DOF, 2013b).

Una de las estrategias para la búsqueda de la calidad que se recuperó en el marco de la Reforma Educativa fue el asesoramiento a las escuelas, denominada Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Tal como dijimos anteriormente, dicha estrategia quedó consignada en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013a) en el capítulo II dedicado a la mejora de la práctica escolar.

La estrategia de apoyo externo a las escuelas para la mejora escolar se perfiló en la década de los setenta en el ámbito internacional. En esta década, la escuela empezó a conceptualizarse como la unidad de cambio y los maestros se conciben como los actores centrales del proceso de cambio. Este tipo de estrategia se ha desarrollado más ampliamente en los procesos de reforma curricular (dando asesoría en aula) y en procesos de desarrollo organizativo (en apoyo a iniciativas y proyectos del colectivo escolar) (Escudero y Moreno, 1992).

El asesoramiento a las escuelas consiste en que un agente de apoyo externo se implica en procesos de resolución de situaciones de aula o escolares consideradas como problemáticas. De acuerdo con Louis (et al, 1985, citado en Escudero y Moreno, 1992) este tipo de apoyo funciona como un sistema si cuenta con las siguientes características:

1. Un conjunto interactivo de dos o más personas que realizan ciertos procesos dirigidos a la prestación de servicios.
2. Un sistema de apoyo que presta alguna modalidad de ayuda o de servicios a las escuelas y a los profesores en forma de consulta, asesoramiento, suministro de materiales y programas, todo ello basado en el conocimiento disponible.
3. Un sistema de apoyo que es externo, o lo que es lo mismo, su emplazamiento está situado fuera de la escuela, pudiéndose diferenciar, además, según diversas características referidas a las unidades que lo componen, sus ámbitos de actuación (nacional, regional o local), el foco prioritario de su intervención (escuelas, individuos), etc. (Escudero y Moreno, 1992, p. 55).

Para el funcionamiento de este tipo de sistemas, se han desarrollado diversos tipos de modelos (Domingo, 2012; Guerrero, 2011). Cada país ha definido estrategias específicas de acuerdo a las condiciones de sus propios sistemas. Por ejemplo, el caso de Chile ha sido ampliamente documentado (Bellei, 2010). Otro aspecto del campo que se ha desarrollado a lo largo de estas décadas es el de los conocimientos y habilidades profesionales que debe tener el asesor (Navío, 2005).

La investigación en el tema establece la necesidad de que el asesor cuente con conocimientos especializados en el campo de la formación continua (diseño, desarrollo, evaluación, organización, bases psicopedagógicas del aprendizaje adulto, entre otras) (Navío, 2005). Ser asesor externo a la escuela es una función que requiere de alta especialización a fin de que se logre el objetivo de mejorar la calidad educativa.

La Reforma recupera esta estrategia central de apoyo a maestros y escuelas para apuntalar la calidad educativa. El SATE se define en la LGSPD como el “conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela” (DOF, 2013a, p.7). Este servicio es mencionado en diversos documentos legales y organizativos de la Reforma Educativa: Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2013c), Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013a), Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013), Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (DOF, 2014b) y Acuerdo número 717 por el que se emiten los Lineamientos para formular el Programa de Gestión Escolar (DOF, 2014a).

Los actores educativos encargados de brindar este Servicio se especifican en el artículo 18 de la LGSPD: “El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados” (DOF, 2013a, p.12).

La Ley define las funciones de estos actores en los siguientes términos. (1) El supervisor es “la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación” (Art.4-Fracc.XXIV) (DOF, 2013a, p.4). (2) El director escolar es “aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje” (Art.4-Fracc. XXIII) (DOF, 2013a, p.4). (3) Por su parte, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) es el “docente que en la Educación Básica y Media Superior cumple con los requisitos establecidos en LGSPD y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría señalada al constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado le asigna” (Art.4-Fracc.XXVI) (DOF, 2013a, p. 4).

Método de trabajo

El proyecto se estructuró en cuatro etapas: (1) Conceptualización de la función asesora a partir del PRODEP. (2) Identificación de las menciones a la función asesora en los PPI de supervisores, directores y ATPs.

(3) Categorización de las unidades de competencia de la función asesora en dominios de trabajo. (4) Validación de la categorización de los dominios por parte de un comité de expertos.

Estas etapas se describen a continuación. En cada una de ellas se mencionan el procedimiento, los participantes e instrumentos utilizados.

Etapa 1. Conceptualización de la función asesora a partir del PRODEP.

La conceptualización de la función asesora se realizó tomando como referencia los documentos oficiales. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (DOF, 2014b) plantea dos conceptos asociados: asesoría y acompañamiento. La asesoría es definida como un “proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (DOF, 2014b, p.4). El acompañamiento es referido como “la asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional” (DOF, 2014b, p.4).

A partir de la revisión de estas definiciones oficiales, se identificó lo siguiente:

1. Estos conceptos no solamente están relacionados, sino que uno es incluyente del otro. El concepto asesoría es entendido como un término incluyente del acompañamiento.
2. Ambos conceptos establecen un tipo de intervención directa tanto con el personal docente como con la escuela en su conjunto. La asesoría se refiere tanto a la “gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (DOF, 2014b, p.4). El acompañamiento se brinda tanto “al personal docente y a la escuela” (DOF, 2014b, p.4). Esta clarificación fue importante definir los criterios de búsqueda que se realizó en la siguiente etapa de trabajo ya que en el análisis de los perfiles se buscaron todas las menciones existentes a ambos tipos de acercamiento a las escuelas.

Etapa 2. Identificación de las unidades de competencia a la función asesora en los PPI de supervisores, directores y ATPs

Esta etapa tuvo como objetivo identificar las unidades de competencia de la función asesora que se encuentran en los PPI de los supervisores, directores y asesores técnico pedagógicos de nivel primaria. Esta identificación se hizo mediante el análisis de contenido de dos documentos. Se seleccionaron dos tipos de PPI:

1. Perfiles para la evaluación del desempeño docente para el caso del personal con funciones de dirección y supervisión (SEP, 2015a), y
2. Perfiles para la promoción para el caso del ATP de lectura oral y escrita y de pensamiento matemático (SEP, 2015b). La LGSPD no precisa la evaluación de los ATP en términos de su desempeño, por lo que no existen los PPI correspondientes.

Se consideraron unidades de competencia a los enunciados de los parámetros e indicadores que hicieran referencia a la asesoría, tanto a docentes como a escuelas, a lo largo de las cinco dimensiones y de todos los parámetros e indicadores de los PPI de supervisores, directores y asesores técnico-pedagógicos. En total se identificaron inicialmente 59 unidades de competencia sobre la función asesora en los perfiles seleccionados. A continuación, se ejemplifican el tipo de unidades que fueron seleccionadas:

- Parámetro 2.3: Organiza el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.
- Indicador 2.3.1 Opera el sistema de asesoría y acompañamiento para las escuelas de su zona, con base en los lineamientos establecidos, en coordinación con el jefe de sector.

Etapa 3. Categorización de las unidades de competencia de la función asesora en dominios de trabajo

Esta fase tuvo como objetivo general la categorización de la lista de las unidades de competencia a la función asesora que se encontraron en los PPI. Se identificaron cuatro categorías de acuerdo a sus afinidades temáticas que se construyeron de manera inductiva. Cada una de estas categorías se entendió como un dominio o ámbito específico de trabajo de la función asesora a partir del perfil que es el referente de desempeño de los actores en este ámbito de su función. Los cuatro dominios son: A) fundamentos de la asesoría, B) fortalecimiento profesional de los actores educativos, C) práctica asesora general, D) práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje.

Los dominios A y B están relacionados con el manejo de contenidos particulares y con un conjunto de características y actitudes deseables que los directores, supervisores y ATP deberían poseer para desempeñarse en el SATE como un ámbito de sus funciones. Los dominios C y D refieren a la actividad profesional del agente de apoyo externo en un tipo de práctica general y en una práctica más especializada en atención a niños en situaciones de riesgo. Es importante hacer notar que la diversidad en la caracterización de los dominios responde a la naturaleza también diversa de las cinco dimensiones que se tomaron como insumo para el análisis.

La clasificación de los dominios de trabajo no corresponde a las cinco dimensiones de los PPI. Dado que esta clasificación emergió del listado de todas las referencias a la función asesora y posteriormente de su categorización bajo la lógica de unidades de competencia, los dominios son transversales a las dimensiones.

El resultado de este ejercicio se presenta en la Tabla 1. Puede verse que el número de unidades de competencia que refieren las actividades del supervisor y del asesor son mucho mayores que las del director. Esto evidencia cantidades diferenciadas del número de responsabilidades asignadas a cada uno de estos actores en el marco de la función asesora.

Tabla 1

Número inicial de unidades de competencias sobre la función asesora de cada actor educativo, por dominio

Dominio	Supervisor	Director	ATP	Total
Fundamentos de la asesoría	2	2	3	7
Fortalecimiento profesional de los actores educativos	2	1	4	7
Práctica asesora general	10	0	17	27
Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades para el aprendizaje	8	6	4	18
Total	22	9	28	59

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2015a, y SEP, 2015b.

Etapas 4. Validación de la categorización de los dominios por parte de comité de expertos

Los Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior (DOF, 2015) establecen que:

La validación de parámetros e indicadores se realizará mediante comités académicos conformados por especialistas en evaluación y en las disciplinas y funciones a las que refieran. A través del trabajo de estos comités se vigilará el cumplimiento de los criterios de idoneidad de los parámetros e indicadores establecidos por el Instituto [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (DOF, 2015, art. 8, fracción. IV).

De ahí que, para obtener la validación aparente o facial (Trochim, 2001) de la categorización realizada de los cuatro dominios, se estableció un comité de expertos para que analizaran y evaluaran la organización inicial de los dominios. Este grupo de trabajo estuvo integrado por 12 participantes: tres directores, tres supervisores y seis asesores técnico pedagógicos. Diez profesores pertenecían a escuelas estatales, mientras que los dos docentes restantes pertenecían a escuelas federalizadas. Todos ellos contaban con amplia experiencia en la función, por lo que se consideraron expertos en su respectiva área de trabajo y por tanto podían valorar si la categorización propuesta por los investigadores era correcta y si los indicadores incluidos eran suficientes para definir el dominio de trabajo.

El diseño de los instrumentos utilizados en la validación tomó como referencia los criterios para la validación de la idoneidad de los parámetros e indicadores establecidos en los lineamientos del INEE (DOF, 2015, art. 8, Fracc. V). Se consideró pertinente incluir para el ejercicio solamente tres parámetros: consistencia, congruencia y suficiencia para valorar la clasificación propuesta. Dado que en el ejercicio no se modificó la redacción de los parámetros e indicadores, y que estos ya habían sido corregidos y validados en un proceso

similar por el propio INEE, no se consideró necesario incorporar los criterios de claridad y relevancia de los indicadores.

En la Tabla 2 se presentan los criterios que los docentes utilizaron para la validación de los dominios construidos en este estudio, su definición y la respectiva escala con la que se valoró la propuesta inicial de clasificación. La reunión para la revisión de la categorización tuvo una duración de 4 horas.

Tabla 2

Criterios para validar la categorización de dimensiones, parámetros e indicadores en dominio

Criterio	Definición	Escala
Consistencia	Refiere al grado de acuerdo con la definición del dominio.	(5) Muy de acuerdo (4) Algo de acuerdo (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (2) Algo en desacuerdo (1) Muy en desacuerdo
Congruencia	Refiere al grado en el que las dimensiones, parámetros e indicadores se corresponden con el dominio en el que fueron incluidos..	(5) Muy congruente (4) Congruente (3) Indiferente (2) Poco congruente (1) No congruente
Suficiencia	Refiere al grado en que las dimensiones, parámetros e indicadores que conforman un dominio son suficientes para definir la función.	(5) Muy suficiente (4) Suficiente (3) Indiferente (2) Poco suficiente (1) No suficiente

Fuente: Elaboración propia a partir de DOF (2015), Artículo 8, Fracción V.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los criterios validados por los jueces.

Resultados de la validación del criterio de consistencia

El comité de expertos consideró que las definiciones eran acordes a cada dominio establecido. En los dominios “Fundamentos de la asesoría”, “Práctica asesora” y “Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje”, el 100% estuvo muy de acuerdo con la pertinencia de la definición del dominio. Sólo en el dominio “Fortalecimiento profesional de los actores educativos” se registró una opinión en la que no hubo total acuerdo.

No obstante, el comité de expertos propuso algunos ajustes en la redacción de tres de los cuatro dominios. A continuación, se presenta la redacción final de los dominios a partir de los ajustes sugeridos.

1. Fundamentos de la asesoría. Se refiere al conocimiento teórico y legal de los fundamentos y sentido de la asesoría y acompañamiento de docentes y la posibilidad de argumentar sobre la participación de los actores en la labor de la asesoría.
2. Fortalecimiento profesional de los actores educativos. Se refiere a aquellas actitudes de fomento y fortalecimiento del desarrollo profesional de los actores educativos
3. Práctica asesora general. Se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de procesos de asesoría y acompañamiento al personal docente y a las escuelas.
4. Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje. Se refiere a los conocimientos y habilidades para apoyar a los docentes en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y de alumnos que se encuentran en riesgo de rezago y deserción escolar. Así mismo, este dominio también refiere al conocimiento de las acciones encaminadas para propiciar la atención de los alumnos de diversos contextos sociales y lingüísticos para asegurar la inclusión y equidad en un marco de convivencia escolar.

Resultados de la validación del criterio de congruencia

El comité de expertos opinó sobre la congruencia existente entre la definición de cada dominio y los elementos de los PPI (sean dimensiones, parámetros o indicadores) que se incluyeron en cada una de ellas. En el dominio “Fortalecimiento profesional de los actores educativos” hubo acuerdo total de que sus elementos eran congruentes. Los dominios de “Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje” y “Práctica asesora general” fueron muy bien evaluados en términos de congruencia, con más del 80% de las opiniones en este sentido. En el caso del dominio de fundamentos de la asesoría, el 75% de los docentes opinaron que las referencias categorizadas en esta temática eran “muy congruentes” y “congruentes”. El otro 25% de los profesores tuvieron opiniones diversas sobre la congruencia de las referencias con la temática. Ningún maestro expresó que las referencias eran “no congruentes” con el dominio.

A partir de estas consideraciones y de las observaciones planteadas por el comité, se revisaron las dimensiones, parámetros e indicadores en tres de los cuatro dominios.

Resultados de la validación del criterio de suficiencia

El comité de expertos opinó sobre si las referencias incluidas en cada dominio eran suficientes para definir la función y el ámbito de trabajo. En el dominio “Práctica asesora general” hubo 100% de acuerdo de que sus elementos eran suficientes, aunque los docentes hicieron algunas observaciones donde expresaban que debía cambiarse algún parámetro o indicador o agregar alguna referencia que fue omitida. En los otros tres dominios, el comité valoró que sus elementos eran “muy suficientes” entre el 66 y el 75%. Algunas de las observaciones que hicieron los participantes del comité es que ciertos parámetros e indicadores no tenían una relación con la definición del dominio o que era necesario incluir algún indicador que no fue considerado inicialmente.

A partir de estas puntualizaciones realizadas por el comité, el grupo de investigación se reunió para analizar el conjunto de observaciones. Se analizó cada observación y se revisó la pertinencia de cada una de ellas. Finalmente, por indicación de los integrantes del comité, se incluyeron indicadores que no habían sido originalmente considerados (cuatro para ATP y uno para directores) y se cambiaron algunos otros. A modo de ejemplo, en la tabla 3 se presenta el dominio “Práctica asesora general” y las Dimensiones (Di), Parámetros (Pa), e Indicadores (In) por actor (supervisor, director o ATP) que se incluyen en cada uno de ellos. En el caso de los ATP se señala se incluye la redacción específica al campo disciplinario correspondiente o la genérica para los dos tipos de asesores.

Tabla 3

Dimensiones, parámetros e indicadores referentes a la asesoría incluidos en los PPI para la promoción y para la permanencia por dominio

Dominio 3. Práctica asesora general

Definición: Se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de procesos de asesoría y acompañamiento al personal docente y a las escuelas.

Supervisor			
Di	Pa	In	Conocimientos y actitudes
	X		2.3 Organiza el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas de la zona escolar.
		X	2.3.1 Opera el sistema de asesoría y acompañamiento para las escuelas de su zona, con base en los lineamientos establecidos, en coordinación con el jefe de sector.
		X	2.3.2 Implementa estrategias para dar seguimiento al sistema de asesoría y acompañamiento para las escuelas de su zona, con base en los lineamientos establecidos.
		X	2.3.4 Organiza en coordinación con el jefe de sector, el servicio de tutoría que se ofrece al personal docente de la zona escolar.
		X	2.3.5 Evalúa el sistema de asesoría y acompañamiento en las escuelas de su zona, con base en los lineamientos establecidos.
		X	2.4.1 Apoya a los directivos de las escuelas de su zona para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas
		X	2.4.2 Diseña estrategias para apoyar a los directivos en la elaboración de los planes de mejora de las escuelas con base en las necesidades que presentan.
		X	2.5.3 Gestiona con instancias de la secretaría de educación de la entidad, instituciones, organismos y dependencias apoyo, asistencia y asesoría para atender las necesidades de las escuelas de la zona escolar.
		X	4.2.1 Aporta estrategias para que los directores promuevan con los docentes las reglas de convivencia escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.
		X	4.3.1 Diseña estrategias para informar al personal escolar (docente, administrativo y de apoyo) las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en la seguridad, integridad física y desarrollo integral de los alumnos, en colaboración con los directores y asesores técnico pedagógicos.

Director			
Di	Pa	In	Conocimientos y actitudes
		X	2.3.5 Describe a la asesoría como experiencia situada que enriquece la intervención pedagógica de los docentes.

Asesor Técnico Pedagógico			
Di	Pa	In	Conocimientos y actitudes
		X	1.4.3 Describe a la asesoría como experiencia situada que enriquece la intervención pedagógica de los docentes (ambos perfiles).
X			2. Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes para que brinden mejores oportunidades de aprendizaje matemático a sus alumnos (ATP de pensamiento matemático)/ Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes y maestros de taller de lectura para que brinden mejores oportunidades de aprendizaje de lenguaje oral y escrito a sus alumnos (ATP de lenguaje oral y escrito).
			2.2.1 Distingue estrategias para propiciar entre los docentes la reflexión individual y colectiva sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje matemático (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue estrategias para propiciar entre los docentes la reflexión individual y colectiva sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje oral y escrito (ATP de lenguaje oral y escrito).
		X	2.2.2 Identifica estrategias para asesorar a los docentes en la selección y el diseño de tareas matemáticas acordes a las necesidades educativas de los alumnos (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue estrategias para la selección y el diseño de situaciones de aprendizaje relacionadas con la alfabetización inicial (ATP de lenguaje oral y escrito).
		X	2.2.3 Explica como asesorar a los docentes en la interpretación y análisis de las producciones matemáticas, orales y escritas, de los alumnos (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue las características para el diseño de situaciones de aprendizaje relacionadas con el lenguaje oral (comprensión y expresión), y escrito (lectura e interpretación de textos, escritura y prácticas sociales de lenguaje escrito), y la reflexión sobre la lengua para la mejora de las competencias comunicativas de los alumnos, a lo largo de la educación primaria, a fin de asesorar a los docentes (ATP de lenguaje oral y escrito).

	X	2.2.4 Explica cómo asesorar a los docentes para gestionar las interacciones en el aula que promueven aprendizajes matemáticos (ATP de pensamiento matemático)/ Maneja estrategias de asesoría a los docentes para que su intervención didáctica esté orientada hacia la identificación de los conocimientos de los alumnos y el planteamiento de situaciones de aprendizaje que fortalezcan sus habilidades de lectura y escritura (ATP de lenguaje oral y escrito).
	X	2.2.5 Distingue estrategias para establecer con los docentes desafíos individuales y de pequeños grupos para lograr que todos los alumnos aprendan matemáticas (ATP de pensamiento matemático)/ Explica como asesorar a los docentes para gestionar interacciones entre los alumnos que promuevan nuevos aprendizajes relacionados con el lenguaje oral y escrito (ATP de lenguaje oral y escrito).
	X	2.2.6 Reconoce acciones para asesorar a los docentes en el uso educativo de los materiales y los recursos disponibles para el estudio de las matemáticas (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue estrategias para establecer con los docentes desafíos individuales y de pequeños grupos a fin de lograr que todos los alumnos aprendan (ATP de lenguaje oral y escrito)
	X	2.3.1 Distingue estrategias de evaluación formativa para asesorar a los docentes en la evaluación de los aprendizajes matemáticos de sus alumnos (ATP de pensamiento matemático)/ Distingue estrategias de evaluación formativa para asesorar a los docentes en la evaluación del lenguaje oral y escrito de sus alumnos (ATP lenguaje oral y escrito).
	X	2.5.4 Explica el proceso para hacer adecuaciones curriculares centradas en el desarrollo del pensamiento matemático y acordes a los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad o aptitudes sobresalientes, a fin de asesorar a los docentes (ATP de pensamiento matemático)/ Explica el proceso para hacer adecuaciones curriculares centradas en el lenguaje oral y escrito, y acordes a los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad o aptitudes sobresalientes (ATP lenguaje oral y escrito).
X		4.3 Argumenta qué actitudes y habilidades son necesarias para desempeñar la labor de asesoría (ambos perfiles).
X		5.2 Propicia la vinculación con diferentes agentes educativos y sociales en apoyo a la atención de los alumnos (ambos perfiles)
	X	5.2.1 Reconoce estrategias para que el colectivo docente aproveche los recursos o iniciativas comunitarias que coadyuven a la mejora de los aprendizajes de los alumnos (ambos perfiles).
	X	5.2.3 Identifica acciones de asesoría al colectivo docente para contar con el apoyo de distintas instancias de gobierno, organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil para ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos (ambos perfiles).
X		5.3 Contribuye al funcionamiento eficaz de la zona escolar y al trabajo con otros asesores (ambos perfiles)
	X	5.3.2 Describe acciones de colaboración con otros asesores y el supervisor de la zona escolar en el desarrollo de una propuesta articulada y congruente de asesoría (ambos perfiles).
	X	5.3.3 Distingue acciones de asesoría que permiten articular el quehacer docente individual con el quehacer colectivo de la escuela y el de la zona escolar para fortalecer el aprendizaje de los alumnos (ambos perfiles).
Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2015a)		

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Originalmente se identificaron 59 unidades de competencias con referencias al conocimientos y acciones de asesoría distribuidas en los PPI del ATP, del director y supervisor. El comité de expertos agregó cinco unidades más, haciendo un total de 63, tal como puede verse en la Tabla 4.

Tabla 4

Número final de unidades de competencias sobre la función asesora de cada actor educativo, por dominio

Dominio	Supervisor	Director	ATP	Total
Fundamentos de la asesoría	2	2	3	7
Fortalecimiento profesional de los actores educativos	2	1	4	7
Práctica asesora general	10	1	17	27
Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades para el aprendizaje	8	6	8	18
Total	22	10	32	63

Fuente: Elaboración propia

El PPI del supervisor contiene 22 responsabilidades en este tema, todas ellas de nivel de coordinación, organización, diseño, gestión o evaluación. En este sentido, se entiende que, en la estructura del sistema, el supervisor es el responsable del servicio de asistencia técnica a la escuela.

El personal con funciones de dirección es el que tiene un menor número de unidades de competencia en asesoría a profesores. Solo se identificaron en los PPI diez unidades de competencia relativas a este campo de trabajo. En el primer ejercicio de categorización, el PPI para director escolar no contaba con ninguna mención a conocimiento, habilidad o actitud de asesoría en el dominio de “Práctica asesora general”. A partir de la validación de los dominios, el comité añadió una unidad relativa a la atención de factores de riesgo y necesidades para el aprendizaje. Puede observarse, por el tipo de responsabilidades asignadas al director en esta materia que se trata de un agente de apoyo interno al desarrollo de las escuelas.

El actor que tiene un mayor número de unidades de competencia relacionadas con este ámbito de trabajo es el ATP, dado que esta es su función principal. Los miembros del comité consideraron agregar cuatro unidades más a las 28 responsabilidades originalmente identificadas en los PPI, con las cuales se suman un total de 32 responsabilidades mayoritariamente centradas en el dominio “Práctica asesora general”. De acuerdo al PPI, el nivel de su competencia laboral es conocer e implementar estrategias y acciones asesoras de acuerdo al contenido disciplinario y el contexto del aula.

El comité de expertos consideró que las definiciones de los dominios eran consistentes y que existía congruencia entre los éstos y las dimensiones, parámetros e indicadores que se incluyeron en cada dominio. El criterio que tuvo mayores observaciones fue el de suficiencia en los dominios “fundamentos de la asesoría”, “Fortalecimiento profesional de los actores educativos” y “Práctica asesora para la atención de factores de riesgo y necesidades educativas para el aprendizaje”. Especialmente este último dominio fue el más discutido por el comité, ya que expresó sus dudas ante el parámetro 2.5 relacionado con la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad o actitudes sobresalientes. Consideraron que los asesores de matemáticas y español no cuentan con conocimientos suficientes para realizar esta tarea y que esta línea de acción tampoco está especificada en el perfil del supervisor.

CONCLUSIONES

El SATE puede considerarse una estrategia viable para impactar en el logro de la mejora educativa que la evaluación del desempeño docente. En todo caso, la experiencia internacional demuestra que es una estrategia importante para impulsar la mejora de los colectivos escolares en su conjunto (Bellei, 2010). Si bien fue planteado desde 2013, a tres años de instalada la Reforma Educativa aún no se cuenta con sus lineamientos específicos. Esta es una de las estrategias de la Reforma que más ha tardado en caracterizarse. De hecho, los “Lineamientos para la organización y operación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela” fueron mencionados en la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional 2016-2018 (SEP, 2016), pero dicho documento aún no se conoce, por esta razón, los resultados de este trabajo se consideran un acercamiento a la caracterización del SATE.

Este ejercicio permitió identificar cuatro dominios, ámbitos específicos de trabajo y/o unidades de competencia laboral para la función específica de asistir técnicamente a la escuela. Los dominios A y B están relacionados con los conocimientos y actitudes necesarias para la función asesora y los C y D hacen énfasis en las destrezas o habilidades necesarias para el ejercicio de la función. En su conjunto, se considera que pueden funcionar como una lista de competencias laborales específicas para que los actores indicados en la LGSPD identifiquen y analicen la importancia de la función asesora. De hecho, los participantes del comité de expertos comentaron que este ejercicio les había permitido visualizar con mayor claridad sus respectivos ámbitos de trabajo y la importancia de coordinarse en esta tarea.

A partir de los resultados de este trabajo, puede afirmarse que el SATE no parece requerir una estructura administrativa específica para organizar el servicio, sino que se apoyará en la estructura de supervisión que ya existe en las zonas escolares. Los supervisores y asesores, claramente agentes de apoyo externo, forman parte de la estructura administrativa más cercana a las escuelas, lo que hace posible una intervención oportuna y contextualizada. Por otra parte, dadas las referencias establecidas en los PPI para la función del director, este actor es más bien un agente de apoyo interno asociado con la prevención y atención de niños en situaciones de riesgo.

Otra utilidad de este ejercicio es contribuir a identificar con mayor claridad los conocimientos y competencias profesionales con que tendrían que contar los actores educativos para realizar esta función. Los dominios permiten identificar el contenido y tipo de formación que se le tendría que dar a los supervisores y asesores para cumplir adecuadamente con esta tarea.

Finalmente se puede decirse que el logro de la calidad educativa depende de muchos factores y que no reside únicamente en la valoración de la idoneidad del docente, directivo o supervisor. La constatación de si los actores cumplen o no este criterio en procesos de ingreso, promoción y permanencia no debería ser la mayor apuesta del Estado para el logro de la calidad educativa. La docencia es una práctica compleja, simultánea, imprevisible y multidimensional (Doyle, 1986), habría mayores posibilidades de apuntalar la mejora de la práctica docente mediante el apoyo sostenido y contextualizado a directivos y maestros (Domingo, 2012; Guerrero, 2011) mediante el sostenimiento de un esquema de asesoría como el que se planea para el SATE.

Aún hacen falta definiciones críticas para asegurar el funcionamiento del SATE. Queda pendiente la tarea de articular la función de los actores a partir de las actividades de referencia establecidas en el perfil. Este no es un problema menor ya que el sistema educativo enfrenta un “formidable reto de coordinación horizontal y vertical” dada la gran heterogeneidad de frentes y grados de acción (Arnaut, 2010, p. 240). Es necesario continuar trabajando con los actores para elaborar un manual de funciones que ayude a hacer operativo este servicio de acuerdo a la estructura propia de la supervisión en cada entidad federativa y de otras demandas que la Reforma ha establecido para estos actores.

Notas

En la historia reciente del sistema educativo mexicano, la idea de contar con un sistema articulado de apoyo a la escuela cuenta con dos antecedentes: el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) (SEP, 2005) que fue definido en el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (DOF, 2006) y el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE) que fue propuesto por la Dirección General de

Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (SEP, 2012). Ambos programas fueron planteados por direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica pertenecientes a la SEP (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords). *Los grandes problemas de México. Educación. Vol. 7.* (pp. 233-270). México: El Colegio de México.
- Arias, F. (2006). *Administración de recursos humanos para el alto desempeño*. 6ta. Edición. México: Trillas.
- Bellei, C. (Coord.). (2010). Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar? Recuperado el 15 de enero de 2016 de http://www.ciae.uchile.cl/documentos/seminario_fondef_ate/LibroEstudioCasos.pdf
- Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71. Recuperado el 16 de enero de 2016 de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-cordero-fragozav.html>
- DOF (2006). Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=2121283.
- DOF (2013a). Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado el 10 de enero de 2016 de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- DOF (2013b). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- DOF (2013c). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013. Recuperado 10 de enero de 2016 de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013.
- DOF (2014a). Acuerdo número 717 por el que se emiten los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014.
- DOF (2014b). Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015. Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_2015.pdf
- DOF (2015). LINEAMIENTOS para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. LINEE-05-2015. Recuperado el 16 de abril de 2017 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/2014/LINEE_05_DOF.pdf
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.
- Domingo, J. (2012). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (3a. ed.). España: Octaedro.
- Escudero, J.M. y J.M. Moreno (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Guerrero, C. (coord.). (2011). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México: Ediciones SM
- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro.
- Leyva, Y. (2015). Breve reseña sobre los marcos de la buena enseñanza y su importancia para la evaluación del desempeño docente. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, 1, 39-42. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/gaceta1/GacetaE01.html#p=40>
- SEP (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. México: SEP-DGFCMS.
- SEP (2012). Colección Criterios para el Fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela. México, Autor.
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP (2015a). Evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión ciclo escolar 2015-2016. Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf
- SEP (2015b). Concursos de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y de supervisión, y a las funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica ciclo escolar 2015-2016. Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de Asesoría Técnico Pedagógica. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_PROMOCION_%202015_23%20febrero.pdf
- SEP (2016). Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional 2016-2018. Documento de trabajo. México: Autor.
- Trochim, W.M.K. (2001). *The research methods knowledge base*. Cincinnati, OH: Atomic Dog Publishing.
- Vázquez, M., Cordero, G. y Leyva, Y. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la Enseñanza en cuatro países de América. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 14(3), 1-20. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16086/15528>.