



PROBLEMÁTICAS PARA LA ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA EN MULTIGRADO QUE SE DESPRENDEN DE LIMITACIONES INSTITUCIONALES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE TRES ESTUDIOS DE CASO EN LOS ESTADOS DE VERACRUZ, HIDALGO Y PUEBLA

Miguel Angel Vértiz Galván
Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco

Área temática: 10. Política y Gestión de la Educación.

Línea temática: 4. Gestión de la educación: innovación de los modelos curriculares y pedagógicos; financiamiento, calidad y gestión del conocimiento.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

La presente ponencia se desprende del estudio “Diagnóstico sobre las problemáticas que enfrenta la asesoría técnico pedagógica, que permite derivar estrategias de mejora en escuelas multigrado”, financiado por el fondo sectorial CONACYT-INEE. A partir del marco teórico del neoinstitucionalismo, se realiza el análisis de las limitaciones institucionales para la Asesoría Técnico Pedagógica, basado en la información obtenida con el levantamiento de tres estudios de caso en escuelas multigrado de los estados de Hidalgo, Puebla y Veracruz, respectivamente, a partir de observaciones y entrevistas. Se concluye que las categorías de derechos de propiedad, contratos incompletos y desviación de fines, permiten la conceptualización de las limitaciones institucionales que se desprenden de problemáticas comunes para la Asesoría Técnico Pedagógica como la baja frecuencia de visitas a las escuelas, la rigidez curricular, la formación y profesionalización docente y el exceso de carga de trabajo distinto al pedagógico.

Palabras claves: Asesoría técnico pedagógica, multigrado, instituciones, gestión educativa.

Introducción

El 44.0% del total de las escuelas del país son multigrado (INEE, 2017), las cuales son una realidad que si bien ha permitido hacer llegar a una importante población los servicios educativos públicos, dadas las restricciones de acceso, población y recursos, no se ha logrado aún superar el reto de hacerlo con un modelo multigrado idóneo para una educación acorde a las características culturales y lingüísticas a las que tiene derecho la población, y que a su vez coadyuve a la reducción de la inequidad y el subdesarrollo social, cultural, político y económico de las comunidades más desfavorecidas del país. Por ello la “Asesoría Técnico Pedagógica” (ATP) debe jugar un papel fundamental.

Debe considerarse el “Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica” (SATE,) que establece en el lineamiento décimoséptimo que “La Autoridad Educativa Local será responsable de que el personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica por promoción en ningún caso desempeñe funciones administrativas ajenas a su cargo y responsabilidades” (SEP, 2017) y estos lineamientos definen en síntesis que “el ATP puede desarrollar su trabajo o bien de asesoría a los docentes individuales o colectivos, si fuera el caso, al Consejo Técnico Escolar o al SATE. La asesoría debe estar orientada en la mejora de la práctica docente, de los aprendizajes de los alumnos o de la organización escolar” (Ponce Grima, 2019)

Existen diversos factores problemáticos que se asocian a la función del ATP, como la asociación que hacen los docentes de la ATP como actividad evaluadora (Feinstein, 2012), las dificultades para realizar prácticas inclusivas dentro del aula (Graham, Jeanette, & Anne, 2015), la necesidad del apoyo a docentes para lograr aprendizajes visibles (Hattie, 2012), la relevancia del clima comunicativo en el aula (Castellá, Comelles, Cros, y Vilá, 2007), que resulta determinante para la intervención de un ATP, de forma que “apoye a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas a una informada y con propósito” (Martínez, 2008).

De manera específica, Reyes y López (2009), han identificado un conjunto de limitaciones para la función de la ATP derivadas de la profesionalización (falta de perfil y capacitación) otras por aspectos burocráticos (trabajo administrativo, exceso de dependencia a la autoridad inmediata, falta de coordinación entre programas, resistencia al cambio) y otros derivados de la insuficiencia de recursos, donde lo más importante es que en su conjunto, según estas autoras, se constituye en un débil reconocimiento institucional.

De lo anterior se plantea la pregunta: dado el reconocimiento a las problemáticas que impiden a la ATP generar impactos positivos en los aprendizajes de las escuelas multigrado, ¿cómo puede diagnosticarse las causas institucionales que los reproducen para generar recomendaciones de mejora en las escuelas multigrado?, lo cual se aborda con la hipótesis “Las problemáticas que se observan empíricamente para la ATP en las escuelas multigrado, tienen su causa en limitaciones institucionales que impiden el desarrollo de las interacciones socioeducativas hacia su mejora solución”. Con ello este avance aporta elementos para el objetivo de la investigación de elaborar un diagnóstico sobre la problemática que enfrenta la asesoría técnico pedagógica, que permita derivar estrategias de mejora en las escuelas multigrado.

Desarrollo

Se presenta la discusión sobre las problemáticas de la ATP, a partir del análisis de tres casos en escuelas multigrado de los estados mexicanos de Veracruz, Puebla e Hidalgo, identificando, dentro del contexto rural, elementos que se interpreten a partir de los siguientes conceptos de la teoría del neoinstitucionalismo: contratos incompletos (Williamson, 1991), que reflejen las ambigüedades en las tareas y procesos organizacionales que terminan resolviéndose en contra de la mejora de los aprendizajes en las escuelas; derechos de propiedad (Coase, 1960), para identificar las disposiciones, sean escritas o interpretadas por la autoridad, que despojen a la niñez del su derecho a recibir educación; desviación de fines (Merton, 1964), para identificar la rigidez en la aplicación de aspectos institucionales, como el currículum, que generen desviación de los fines educativos.

Enfoque teórico metodológico

La descripción de las problemáticas con el enfoque del neoinstitucionalismo, para identificar limitaciones institucionales, parte de la definición de instituciones como todas aquellas reglas del juego (North, 1993) desprendidas de prácticas culturalmente institucionalizadas o de las regulaciones formales, que propician la condición problemática al limitar prácticas eficaces, que en palabras de Guillermo Farfán (2007): *son los grandes contextos socioeconómicos y políticos, las coaliciones políticas, las comunidades de discurso y los arreglos institucionales al interior del Estado* (Farfán, 2007, p: 87). En particular se recuperen los tres conceptos siguientes.

Contratos incompletos: de acuerdo con Williamson(1991) cuando las relaciones entre prestadores de servicios se internalizan en las estructuras organizacionales a partir de estructuras organizacionales y jerarquías burocráticas, la definición de funciones que rigen las actividades, formas y calidad de los servicios se definen con grados de ambigüedad necesarios para ajustar las condiciones a las necesidades de quienes son beneficiarios del servicio, por lo que deja un amplio margen a la jerarquía para definir las tareas, la cuestión para el caso de las ATP es realizar un análisis para indagar en que medida este concepto es útil para identificar las problemáticas como la baja frecuencia de visitas, la elevada carga administrativa, la formación inadecuada del ATP, como un elemento proveniente de un contrato incompletos, y por tanto sea susceptible de ser resuelto con mejoras en las definiciones de las funciones y tareas de los distintos sujetos que se encuentran en las jerarquías educativas.

Derechos de propiedad: La propuesta de R. Coase (1960) es que las normas o instituciones formales definen un conjunto de derechos de uso o de disponer sobre recursos, lo que se complementa con el planteamiento de Crozier y Friedberg (1990) sobre la definición de funciones dentro de las estructuras organizacionales, que a su vez crean derechos de propiedad sobre las tareas de otras personas, en el marco de la ATP, aspectos relevantes como el derecho de propiedad sobre el tiempo del docente, que en virtud del artículo I de la constitución que refiere a derecho superior de la niñez, debería entenderse que es de los infantes, sin embargo la existencia de distintas fuentes que definen derechos de propiedad sobre el tiempo del docente,

permiten que se disponga de su tiempo de tal forma que sacar al docente del aula, inclusive en situaciones que implique el cierre de la escuela, es completamente legítimo, afectando el tiempo efectivo de clases.

Desviación de fines: En los estudios de Merton (1964) sobre la burocracia, describe la desviación de fines como el fenómeno en el que los actores se apegan estrictamente a los procedimientos creando rigidez a la acción que se convierte en limitante para el cumplimiento de los objetivos de una organización, como lo es a rigidez curricular en la escuela multigrado.

La estrategia metodológica cualitativa se centra en el sujeto y se ocupa de descubrir significados, motivos e intenciones de las acciones que se realizan en un contexto determinado (CeaD'Ancona, 2009: 12), por lo que los estudios de caso centran la interacción de los actores en las escuelas, y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a través de videograbaciones (Gamboa y Castillo, 2013), para explorar las percepciones sobre las problemáticas y poder realizar las interpretaciones en torno a las limitaciones institucionales.

Resultados

Como principal resultado se presenta de forma sintética los casos basados en la observación y las entrevistas a los actores educativos, cerrando cada una con una reflexión sobre las restricciones institucionales.

Primer Caso: Escuela primaria general unitaria Benito Juárez, de la comunidad San Francisco Astillero, del municipio de Tepeohuma, Puebla.

La visita para el levantamiento de información de campo se realizó en la semana del 8 al 12 de octubre de 2018, De acuerdo con datos de SEDESOL (2017), el índice de marginación de la comunidad es alto, cuenta con 183 habitantes, de los cuales el 11.48% es analfabeta y el promedio de escolaridad es 3.66 años.

Es la escuela más lejana de las 15 que integran la zona escolar. Al contexto físico y geográfico, más las condiciones que le imponen insuficientes recursos, ausencia de tecnología, inicio tardío de clases en lo cotidiano por las distancias que recorren los niños y el docente, se adiciona una carga de trabajo distinta a la docencia que impide el uso eficiente del tiempo en clase, debido que, en palabras del docente: "la carga administrativa es muy pesada, a veces no cumplimos el horario escolar, hemos tenido que salir antes de la escuela para llegar a tiempo a la supervisión escolar a entregar documentos, inclusive hay veces que no llegamos (a la escuela)" (informante DDP01, entrevista, 10 de octubre de 2018).

Respecto a la aportación de la ATP en la escuela, esta se ha desarrollado principalmente en asesorías en las que el docente acude en la supervisión de la zona escolar, pues las visitas de ATP son muy escasas, el profesor reconoce el valor que ha tenido las aportaciones de la ATP para mejorar su práctica, señala: "gracias a la maestra (ATP) yo empecé a utilizar lo que tenemos acá, porque sinceramente a nuestra preparación nos hace falta todavía aprender... la maestra es un apoyo, sinceramente, muy grande... la disposición que nos ha dado es muy alentadora, muy abierta, en ese sentido no nos podemos quejar, que no queramos

trabajar, cambia... a veces salimos cansados o nos sentimos fatigados y decimos, hoy no, pero ella siempre ha tenido disposición” (informante DDP01, entrevista, 10 de octubre de 2018). Sin embargo, de acuerdo a la observación, el docente no ha modificado su práctica para aplicar la recomendación metodológica de la ATP consistentes en el uso de tema común.

En este caso la formación y experiencia del ATP le permite señalar potenciales mejoras en la práctica, y explicar al docente la importancia de la planeación y su uso en el contexto multigrado, más allá del cumplimiento formal, dentro de su conversación con el docente se puede señalar: “La planeación que observé es comercial, tiene todo excepto que no incorpora el tema común... con que tenga el aprendizaje esperado de la semana y la secuencia didáctica que va a trabajar, que sea común, los aprendizajes esperados viene en el plan de estudios por grado, lo que más interesa es la secuencia didáctica, como va a hacer esa actividad de inicio con todos, y en el momento del desarrollo ahí ya van las actividades diferenciadas” (informante ATPP03, entrevista, 10 de octubre de 2018).

Este caso destaca que la formación del ATP permite orientar y fortalecer la práctica del docente, probablemente el momento que se documentó fue uno de los más importantes pues la ATP interactuó directamente con el docente multigrado, ya que lo cotidiano es que el contacto se de en reuniones de consejo técnico.

Esta breve descripción del caso, permite inferir algunas limitaciones institucionales, dentro de las que destacan: 1) la formación del docente, en virtud de que las escuelas normales en México no imparten dentro de sus licenciaturas, excepto por una materia optativa en la Normal de Veracruz, contenidos para el trabajo en e multigrado, deben incorporar metodologías adecuadas a través de la interacción con docentes de mayor experiencia, y por la autoformación, por lo que en estos casos la función del ATP puede ser sustantiva; 2) el difícil acceso a la escuela por la distancia y las condiciones del camino que aísla a la escuela de la atención presencial del ATP; 3) la baja frecuencia de clase por la carga del docente de actividades que le demandan tiempo de su jornada laboral fuera del aula; 4) la ausencia de recursos tecnológicos y la ausencia de apoyos de programas gubernamentales, que mantienen a los estudiantes en condiciones de precariedad.

Segundo Caso: Escuela primaria general bidocente Lázaro Cárdenas, de la comunidad Ignacio Zaragoza del municipio de Ajacuba, Hidalgo.

La visita para el levantamiento de información de campo se realizó entre el 10 y el 14 de septiembre de 2018. La comunidad un índice de marginación medio; tiene una población total de 529 habitantes, el 4.7% de la población es, y el 22.95% de las personas de 15 años o más no cuenta con la educación primaria completa (CONAPO, 2017). La escuela cuenta con una matrícula de 47 estudiantes, en el 2018 participó en el programa de la Reforma Educativa y recibe apoyo del programa Escuelas de Tiempo Completo.

En este caso la docente directora llaga a esta escuela después de una trayectoria en una escuela normal, por lo que su formación académica es sólida y su experiencia en la dirección de proyectos de intervención le permite realizar una propuesta de trabajo docente para la escuela multigrado basada en la metodología de proyectos formativos, la cual es acogida por el supervisor de la zona escolar brindando la autonomía suficiente para su implementación. Bajo esta metodología se logra integrar a padres de familia, estudiantes y docentes en proyectos, iniciando con uno para el combate a la violencia que era uno de los problemas más importantes en la comunidad.

El supervisor señala que decidió hacer de sus cinco escuelas multigrado las más importantes, por lo que apoyó los cambios propuestos. Los proyectos iniciales en este caso se centraron en las condiciones básicas, controlar la violencia, la alimentación de los estudiantes, fomentar el cuidado al medio ambiente, y taller para padres en tiempos adicionales a las clases.

Respecto a la aportación del ATP, Los docentes reconocen su función de apoyo académico de forma ritualista, pues de facto académicamente no realiza aportaciones por desconocer el enfoque metodológico sobre el que se trabaja, pero su papel es determinante en la gestión de programas gubernamentales para implementarlos, aunque en su empoderamiento en la escuela, la directora señala “si bien se llama a un ATP (a las capacitaciones que se dan desde la SEP para implementar programas de gobierno) no estaría descabellado que de lado de un ATP también valla un docente multigrado a tomar ese tipo de asesorías”. (informante DDH03, entrevista, 13 de septiembre de 2018). El ATP reconoce que su función es actualizar a los docentes, pero señala que en este caso en particular la docente directora inició a plantearles la metodología de los proyectos formativos, e “hizo que nos pusiéramos a leer en qué consisten para poder apoyar al resto de las escuelas multigrado” (informante ATPH03, entrevista, 13 de septiembre de 2018). Debe señalarse que las visitas del ATP no constituyen la estrategia fundamental, al igual que en la mayoría de las escuelas multigrado, por la distancia, se opta por incluir la ATP en las reuniones de consejo técnico, que en este caso han sido favorables para difundir en otras escuelas multigrado la metodología aplicada y sus resultados.

El enfoque ha permitido adecuar los recursos docentes a la realidad de la escuela, llevando inclusive a una solución curricular pertinente, al definir los contenidos como elementos de los proyectos, estos últimos se han constituido en la práctica en la estrategia de implementación del currículum, en palabras de la docente directora: “en la escuela multigrado los niños no tiene un solo maestro, tiene a los pocos maestros de la escuela, no se hace una planeación por cada grupo, se diseña en equipo, los dos docente se reúnen para determinar que problemáticas van a bordar y cómo la van a desarrollar...La metodología de trabajo debería ser una que permita transformar el contexto, el aprendizaje, a los padres y la infraestructura” (informante DDH03, entrevista, 13 de septiembre de 2018).

Como limitaciones institucionales se identifican la formación del ATP, que al no contar con posgrados como una de las docentes, sus capacidades para dar orientación para mejorar las prácticas no son pertinentes, aunque

debe recuperarse el hecho que la autonomía que, a través de la supervisión de la zona escolar se brinda, aunada a la gestión del ATP de programas gubernamentales, permite el despliegue de capacidades docentes.

Puede destacar este caso por que al contar con al menos una docente con buena formación, cierto grado de autonomía para las decisiones sobre las prácticas docentes basadas en metodologías pertinentes, y gestión de proyectos que les allegan recursos, conjuntamente estos factores han favorecido el impacto en los aprendizajes.

Tercer Caso: Escuela primaria general tridocente Juana Vásquez de Quirásco, de la comunidad Villa Libertad del municipio Fortín del Estado de Veracruz.

La visita para el levantamiento de información de campo a esta escuela se realizó entre el 28 de enero y el 21 de febrero de 2019. La escuela visitada pertenece a la zona escolar 21 del estado de Veracruz, que tiene a su cargo un total de 43 escuelas, de las cuales 12 son multigrado. La comunidad de Villa libertad tiene 690 habitantes, de los que el 7.25 % son analfabetas, el 5.51% son indígenas y sólo el 34.6% tiene un empleo formal.

En este caso, la asesoría técnico pedagógica se desarrolla bajo la estrategia de integrar grupos de directores en reuniones de consejo técnico para impartirles soluciones predefinidas con base en diagnósticos flojamente estructurados que se elaboran a partir de visitas y conversaciones sin diseño previo de instrumentos o guías, que para el caso de las escuelas multigrado es aún más impreciso debido a la diversidad de problemáticas propias de su contexto, para las cuales las soluciones previas existentes no han sido del todo satisfactorias.

La ausencia de visitas de ATP para la escuela, es explicada por los actores en virtud de la violencia e inseguridad persistente en la comunidad de Villa Libertad, que si bien los docentes de esta escuela y otras cercanas, lo enfrentan de forma cotidiana, para las ATP de la zona escolar representa una condición que limita su posibilidad de acceso a la escuela. Sin embargo esta situación de nula frecuencia en las visitas a las escuelas por parte de ATP´s no es exclusiva de la escuela Juana Vásquez de Quirasco, por lo que la razón principal es la carga que representaría para sólo dos ATP´s realizar una agenda de visitas a 43 escuelas, que si bien no parece imposible, lo es frente a la carga de actividades de apoyo a la supervisión que les son asignadas y demandan la totalidad de su tiempo laboral. La práctica con la que resuelven la ATP en esta zona de integrar a los directores en reuniones de consejo técnico, es la vez una carga de funciones más, con incierto impacto en los aprendizajes y la calidad de la educación debido al distanciamiento entre la realidad contextual de las escuelas y las soluciones ofrecidas.

Las limitaciones institucionales que se pueden identificar en este caso es la concentración del apoyo en consejo técnico, pues el reconocimiento de problemáticas se basa en la percepción de los asuntos que los directores llevan, de lo que intentan integrar en soluciones que presentan en cursos o talleres, las cuales no son siempre pertinentes y dejan fuera muchas problemáticas de las escuelas multigrado; por otra parte, la sobrecarga de funciones de los ATP´s en la supervisión impide realizar visitas y diagnósticos más pertinentes.

Conclusiones

Se identifican limitaciones institucionales para que la ATP impacta en la mejora de los aprendizajes, las cuales pueden interpretarse por el marco teórico presentado, para constituir una base conceptual pertinente para la reflexión de alternativas de mejora.

El concepto de contratos incompletos permite reflexionar conceptualmente, la ambigüedad en la definición de las funciones de ATP en el contexto de las supervisiones escolares, si bien es cierto que existe el SATE como referente, la definición de actividades que designan las supervisiones, cuando estas absorben una gran cantidad de tiempo, impide que se realice el trabajo de asesoría en las escuelas, o se realice bajo estrategias poco eficaces como algunas experiencias de los consejos técnicos ilustrado en el caso de la escuela Juana Vásquez de Quirasco. Si bien la distancia y la inseguridad son una limitante, no lo son como factores determinantes, ya que en el caso mencionado de Veracruz se confirma que no se visita regularmente a las escuelas, inclusive las cercanas ubicadas en zonas urbanas.

El concepto de derechos de propiedad ofrece elementos de análisis relevantes, como el tiempo del docente, que desde la perspectiva del concepto queda definido en favor de las supervisiones, quienes les hacen solicitudes para el uso de su tiempo incluyendo la delegación de tareas, especialmente de información y gestión que implica salir de las escuelas antes de concluir el horario escolar, en el caso de escuelas multigrado generalmente las asistencias de docentes a las supervisiones implica el abandono de los estudiantes, especialmente en las unitarias, lo cual vulnera el derecho superior del niño a recibir educación; la reflexión con este concepto debería llevar a definir el derecho de propiedad sobre el tiempo del docente en favor de los educandos.

Por otra parte, el concepto de derechos de propiedad, permite reflexionar teóricamente las decisiones que impactan a las escuelas, ya que en la asignación de recursos de programas gubernamentales, en la medida que llevan una carga discrecional de las autoridades educativas locales para su asignación, puede terminar de forma afortunada como el caso de la escuela Lázaro Cárdenas, pero desafortunada como los otros dos casos que no recibieron recursos de programas federales. Esto permite la reflexión sobre la importancia de definir correctamente los ámbitos y criterios de decisión.

El concepto de desviación de fines permite conceptualizar aspectos importantes como la rigidez curricular que caracteriza a las escuelas multigrado al imponerles un diseño curricular para escuelas graduadas. La implementación del currículum de seis grados impone como mejores prácticas (o menos malas) la integración de contenidos y la transversalidad, en un intento de cubrir en un mismo ciclo escolar los contenidos de dos, tres y hasta seis grados en un mismo grupo, se ejemplifica con el caso de la escuela Lázaro Cárdenas, que la implementación de metodologías como los proyectos formativos en particular, permite un mejor desarrollo curricular, cuando la burocracia de la supervisión escolar se centra en alcanzar los fines educativas en vez de tomar el currículum como fin de la estructura burocrática.

Referencias

- Castellá, J; Comelles, S; Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- CeaD'Ancona, M^a Ángeles (2009). *La metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis
- Coase, R.H. (1960) "The problema of social cost", in *Journal of Law and Economics*, Vol. 3. pp. 1-44, EE.UU.: The University of Chicago Press Stable.
- CONAPO (2017) México en cifras. México: CONAPO
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990) *El actor y el sistema*. Buenos Aires: Ariel
- Farfán, G., (2007). El nuevo institucionalismo histórico. *Revista Polis*, vol. 3, núm. 1, pp. 87-124.
- Feinstein, O. N. (2012). *Evaluation as a Learning Tool. Evaluation voices from Latin America*. N.Y: *New Directions for Evaluation* (134), 103-112.
- Gamboa R. y Castillo M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. *Posgrado y Sociedad*, Vol. 13 No. 1 pp. 47-60. Consultado el 14 de febrero de 2017. Disponible en <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/rps/article/view/126>
- Graham, L., Jeanette, B., & Anne, B. (2015). *Sustainable Learning. Inclusive practices for 21st Century classrooms*. Australia: Cambridge University.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- INEE (2017) Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017 Educación básica y media superior. México: INEE.
- Merton, R. (1964) *Teoría y estructuras sociales*. México: FCE
- Martínez Olivé, Alba (2008) "En la búsqueda de una educación de calidad no basta con actualizar a los maestros" en *Observatorio ciudadano de la educación*, México: OCE.
- North, D. (1993) *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE.
- Ponce Grima, V.M (2019) *La formación para la Asesoría Técnico Pedagógica en México. Entre normas, veredas y paisajes*. México: educa@rnos.
- Reyes Hernández, N. S. y López Contreras, Y. (2009) "Situación de la función del Asesor Técnico Pedagógico y su repercusión en la calidad educativa en educación básica" en López Contreras, Yolanda (coord.) *La asesoría Técnico Pedagógica en Educación Básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: UPN.
- SEDESOL (2017) Catálogo de localidades. México: SEDESOL.
- SEP (2017) Lineamientos generales para la prestación del servicio para la asistencia técnica a la escuela en la Educación Básica. México: SEP.
- Williamson, O. E (1991) *Mercados y jerarquías: su análisis y sus implicaciones antitrust*. México: FCE.