

José Ángel Vera Noriega
Leticia Domínguez Escobedo
Karla Búrquez Irigüí
Sandra Elvira Domínguez I.

Descripción del Papel del Docente en las Aulas Rurales del Sur del Estado de Sonora.

RESUMEN

Se presentan la metodología, resultados y recomendaciones de un estudio acerca de la práctica docente en la zona rural del sur del Estado de Sonora. La característica que agrupa a los docentes del estudio es su adscripción al Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo. El procedimiento de recolección se llevó a cabo a través de dos entrevistas estructuradas y el desarrollo de una guía de observación, los tres instrumentos con contenidos específicos sobre las estrategias y habilidades que el docente despliega en su ambiente cotidiano de enseñanza. La información que se obtiene de este primer estudio sugiere la recurrencia por parte del profesor, a estrategias simples y rutinas claramente definidas que no provoquen confusión con los alumnos, y cuya respuesta sea altamente predecible. Algunos de los elementos de discusión se dirigen a la discrepancia entre las necesidades del ámbito escolar en organización multigrado y las estrategias del docente, por una parte, y por otra al mejoramiento de componentes del PIARE, específicamente de capacitación, como vía alternativa para mejorar la pertinencia y calidad de la enseñanza en la zona rural.

1.-La escuela rural: un reto para la política educativa mexicana

La escuela rural en México ha visto transcurrir el proceso de transformación política y económica del país desde una condición de inequidad y de carencia. Como promesa de la revolución, desde los años cuarenta se consideró dentro de

las estrategias de unificación y universalización de la educación primaria; pero es hasta principios de los ochentas que retomó relevancia en el discurso político y en el planteamiento de acciones enfocadas a poblaciones marginadas.

El inicio de los años noventas fue signado por tres acontecimientos que tendrían impacto directo sobre

la actual estructuración de la escuela rural: a) el censo nacional de 1990 que detectó indicadores altos de rezago y deserción escolar, especialmente en la zona rural e indígena, hecho que se contraponía a lo esperado a partir del impulso a la universalización de la educación de la educación primaria bajo la consigna «*primaria para todos*» incluyendo enfáticamente aquellas poblaciones que eran marginadas; b) la formulación de acuerdos internacionales (Jomtiem, Tailandia, 1990) dirigidos a lograr una educación primaria de calidad con la intención de reforzar el crecimiento económico de los países; estos acuerdos promovieron políticas orientadas a la cobertura de los servicios educativos en combinación de los conceptos de calidad y equidad que se aplicaban, a la par, a las nuevas direcciones de política social. En este contexto se integra un discurso que auspicia estudios referidos a la dimensión institucional y de gestión del servicio educativo, aunando a ello la reformulación de la currícula, la enseñanza, la formación y la capacitación de docentes; y c) la política de apoyo y participación que Banco Mundial (BM) decidió implementar en México, orientando la asignación de fondos para conservar el medio ambiente y aliviar la pobreza a través del financiamiento de programas compensatorios dirigidos a apoyar a las zonas rurales para lograr una educación primaria con equidad y calidad.

En ese contexto, como parte de la política educativa nacional orientada a la calidad y la equidad, inicia en 1991 la operación del Programa para Abatir el Rezago Educativo, orientada a mejorar la calidad de la educación en escuelas de zona marginal y reforzar el apoyo a las escuelas generales, rurales e indígenas con mayores niveles de marginación, pretendiendo contribuir a la reducción de la reprobación, a mejorar la eficiencia terminal, así como mejorar los indicadores educativos en cada entidad federativa. En junio de 1995, el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) considera a Sonora entre los estados beneficiados.

Como estrategia para atender las necesidades de la población escolar, la educación primaria en la zona rural emplea el modelo de escuela multigrado, cuyas características permiten ofrecer servicios educativos a poblaciones ubicadas en zonas de difícil acceso y con población escasa así como la interacción de niños de distinto grado en un mismo salón con un mismo maestro.

En este contexto, el profesor emerge como el personaje clave para la implementación y funcionamiento de la política hacia la calidad. Las condiciones materiales y sociales que estructuran la cotidianidad del trabajo; la visión de la docencia en su vida personal; el sentimiento de

agrupación o segregación así como la satisfacción con su labor deben constituirse como centros de atención en el recuento y valoración de la política compensatoria para la zona rural.

En este documento se presentan los resultados descriptivos de un estudio en el cual se aplicó una entrevista y observación en el salón de clase con el objeto de observar patrones generales de planeación, organización, estrategias didácticas y de interacción con la comunidad. Estos datos forman parte de un estudio de mayor envergadura, en el cual el objetivo era obtener un análisis de varianza múltiple para las competencias de lectura, escritura y matemáticas, en niños de primer a cuarto grado de primaria.

1. Método para la recopilación de información

Para llevar a cabo una descripción seria y sistemática de las condiciones funcionales y operativas del magisterio en la actualidad, se seleccionaron a los profesores participantes bajo dos parámetros: el primero que atendiera a los 4 primeros grados de instrucción primaria y, el segundo que las poblaciones donde laboraban cubrieran los criterios de marginación y pobreza extrema para el Estado de Sonora (Cambreros y Huescas, 1994). Bajo estas condiciones se ubicaron a 132 profesores de la zona sur del Estado de Sonora, que comprende los municipios de

Álamos, Navojoa, Etchojoa y Huatabampo.

Para recopilar la información sobre la práctica docente cotidiana, se empleó una guía de observación para ser aplicada en un lapso de 45 minutos en una clase típica; esta guía consta de 16 reactivos, por medio de los cuales se registran los siguientes aspectos relacionados con el aseo y distribución de alumnos en el aula; los recursos didácticos y materiales utilizados por docentes y alumnos; actividades de aprendizaje realizadas durante la clase; manejo de contingencias por parte del docente; así como estrategias de monitoreo y retroalimentación de conducta de alumnos.

También se llevó a cabo una entrevista estructurada bajo condiciones que evitaran el sesgo y la deseabilidad social. La entrevista se conforma de 35 reactivos, por medio de los que se recopila información referente a diversos aspectos de la práctica docente con relación a las estrategias de planeación, estrategias didácticas, estrategias de evaluación y estrategias de manejo de grupo, adicionalmente a través de las preguntas estructuradas fue posible conocer la opinión de los profesores acerca del componente de capacitación que PIARE ofrece para la zona rural.

Ambas, guía de observación y entrevista sobre la práctica docente, demostraron ser instrumentos eficaces para el muestreo de las condiciones estructurales de la escuela rural y la forma en la cual ambas facilitan o inhiben los procesos de aprendizaje.

A través de una segunda entrevista estructurada compuesta por 10 reactivos, fue posible conocer la información referente a la asignación de prioridades para el Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), esto incluía estrategias para fomentar la reunión y comunicación con los padres de familia, la opinión del docente sobre los problemas que aquejan a la comunidad y en general al proceso de aprendizaje de los niños a su cargo.

Previo a la aplicación y desarrollo de la guía y las entrevistas, su contenido y estructura fueron sometidos a un proceso de ajuste y pilotaje con el objetivo de identificar expresiones lingüísticas y condiciones de aplicación que resultaran importantes y necesarias para una homogenización por parte del personal participante. Fueron necesarios tres estudios de ajuste previo, donde los cambios fueron principalmente con la didáctica lúdica de la aplicación que asegurara que la ejecución se relaciona con los repertorios básicos y no con la falta de comprensión de las instrucciones.

Las entrevistas se llevaron a cabo por psicólogos entrenados para dicha

tarea, que posterior a sesiones de acuerdos, modelamiento y retroalimentación entre los mismos miembros del equipo, asumieron la función de entrevistadores, toda vez que hacia el interior de cada equipo de trabajo existía una división del trabajo en campo con el fin de optimizar el tiempo.

Para efectuar la guía de observación se procedió de la siguiente forma: a) los primeros 15 minutos después del ingreso al aula, se destinaron al ajuste de los alumnos a la presencia del observador; así como a la observación del ambiente físico del aula; b) posteriormente se iniciaba el período de observación, con una duración de 30 minutos, lapso en que eran anotadas todas las respuestas dentro de las categorías del instrumento, así como sucesos relevantes al curso de la actividad áulica. c) al terminar el tiempo de observación se procedía a realizar anotaciones y registro en la hoja correspondiente y el observador salía del aula.

Una vez finalizado el registro de la Guía de observación se solicitaba al profesor que asignara un tiempo para dialogar y llevar a cabo la Entrevista de Práctica Docente y de Participación de Padres de Familia, sin eventos que pudieran distraer su atención. Bajo el acuerdo que se lograra, se procedía de la siguiente forma: a) se dio a conocer el objetivo de las entrevistas, b) se pidió al docente

que respondiera de acuerdo al sentido de cada pregunta; c) se categorizaron las respuestas del docente de acuerdo a la estructura de las opciones de respuesta del instrumento.

3. El docente rural: características que comparten y difieren con su gremio

El grupo de profesores que fueron entrevistados y observados en sus clases está conformado por 50 profesoras y 82 profesores, con un promedio de edad de 39 años y 17 años de servicio magisterial. El 51.5% de los profesores señalaron como último grado de estudio la UPN (Universidad Pedagógica Nacional); el 15% la normal superior y el 49% la normal básica. El 84% atendía como máximo tres grados y el 15% atendía de cuatro a seis grados. El 26.5% a escuelas de organización completa y el 73.4% de los profesores estaban adscritos a escuelas de organización multigrado. Del componente PIARE que las escuelas recibían, el 20.6% recibía apoyo a la infraestructura; el 68.8% apoyo de materiales; el 41.2% apoyo a la gestión escolar; el 81.5% tenía al menos un año recibiendo la capacitación que brinda el programa y el 50.5% recibían el incentivo económico.

Las redes sociales y aceptación de la comunidad hacia el profesor constituyen como un elemento importante para el bienestar personal del maestro. Los maestros

que vivían con la familia de origen o que eran originarios de comunidades circunvecinas a la comunidad donde laboraba en ese momento, identificaban y reconocían de manera mas clara la problemática de la comunidad argumentando su perspectiva histórico social o política como variable relacionada a los atrasos del desarrollo social y falta de equidad, pero a la vez se mostraron identificados con las demandas de los padres dada su identidad cultural y pertenencia a la comunidad.

La mayoría de los profesores observados emplean una sola estrategia para controlar al grupo, ésta puede variar de profesor a profesor, pero en forma recurrente son empleadas un mismo tipo de estrategias: a) la búsqueda de la causa del descontrol; b) la implementación de actividades más interesantes; c) aplicación de reglamentos y/o castigos grupales. De éstas, la última es la más utilizada y conservada dentro del gremio como forma de control disciplinario.

Las formas de corregir los resultados de aprendizaje obtenidos durante el proceso de enseñanza varían desde señalar el error y orientar la respuesta adecuada del alumno, repasar la clase, buscar ejercicios más sencillos para el grupo, hasta proporcionar el apoyo de personas diferentes a él mismo, esto es

buscando el apoyo de un niño mayor o del mismo grado pero aventajado en la tarea escolar. En forma consistente el 50% de los profesores optan por solo una de las estrategias; el resto del grupo de profesores observados emplearon dos o tres estrategias. De estas estrategias la más señalada y observada es la corrección oportuna, a través de la participación y la revisión de ejercicios y tareas en las que el maestro atiende los errores o problemas de aprendizaje, ya sea explicando él mismo el evento de nuevo o pidiendo a un niño de grado avanzado que le ayude a entender a su compañero.

Dentro de las estrategias que emplean los profesores para abordar los contenidos del programa, el 74% de los profesores consideran solo una de las siguientes estrategias: a) partir del programa de unidades didácticas; b) partir de interrogantes del grupo, c) partir de interrogantes del profesor; d) partir de una situación de juego. En general los datos de observación señalan que la estrategia para abordar los contenidos diarios del profesor en pocas ocasiones tiene como origen el uso de unidades didácticas, sino más bien separar actividades por grado y tener el control de las actividades en el salón de clases.

De las cuatro estrategias, partir de las interrogantes del profesor

resultó ser la más utilizada, una estrategia que permite abordar la nueva clase a partir de una rutina que el niño discrimine y le permita predecir el siguiente paso y con ello lograr la atención y la participación del alumno. Preguntar a los alumnos que señalen la parte del libro, mencionen la conclusión o bien expongan las últimas ideas que se revisaron el día anterior con respecto a un tema citado, permite al docente identificar los niveles de retención cognitiva de sus alumnos, centrar la atención en una tarea (responder concretamente a una pregunta). remite al niño a un ejercicio de asimilación e integración de contenidos para emitir una respuesta que obtendrá aprobación, permite así mismo que el alumno identifique hacia donde dirigirá el diálogo el profesor.

El carácter multigrado de la escuela rural demanda al profesor una mayor capacidad de integración de contenidos y habilidades para variar las formas de transmisión e información además, exige la capacidad creativa de implementar actividades que, sin confundir al alumno más pequeño, sea un reto para el alumno más grande; bajo esas condiciones fue difícil encontrar docentes que pudieran aplicar actividades que involucraran a todo el grupo; el 70% de las aulas observadas realizaron trabajos individuales.

Bajo esas condiciones, se observó que los profesores desarrollaron actividades diferenciadas para los distintos grados que manejaban en su grupo. Para ello, la mayoría recurrió a la siguiente secuencia: a) se hablaba de un tema en general (por ejemplo el ciclo del agua); b) se asignaban actividades en el libro o en el cuaderno, de acuerdo a la edad y habilidades de los niños por grado; c) el que terminara, indistintamente del grupo, acudía al escritorio a ser «revisado».

El profesor propicia elementos de retroalimentación que le sugieran el nivel de comprensión acerca de las explicaciones dirigidas al grupo, así, el 60% de los profesores observados emplean solo una de las siguientes estrategias de retroalimentación: a) propician y observan situaciones donde el alumno aplique lo aprendido; b) se reservan a los resultados de un examen; c) a partir de ejercicios y sesiones de preguntas; d) por la percepción que ellos tienen del interés que sus alumnos les manifiestan. De estos profesores que emplean una sola estrategia de retroalimentación del aprendizaje, el 44% utiliza al examen oral o escrito como única estrategia. De ahí se explica el porcentaje relativamente alto (46%) de los profesores que enfatizan únicamente el resultado del aprendizaje, mientras que el resto enfatiza proceso y resultado. El 33% de los profesores observados

emplean la combinación de estas estrategias, haciendo más amplio el repertorio de retroalimentación y con ello obtienen más información para reorientar su enseñanza.

En este contexto, la evaluación como un proceso de retroalimentación para el profesor, toma la función, más bien, de una herramienta para evidenciar el progreso de los alumnos en términos de los objetivos del programa o como una medida mediata para la toma de decisiones. Conviene desarrollar estrategias que permitan a los profesores clarificar los beneficios de una evaluación integral o dicho de otra forma, dialogar los beneficios de una retroalimentación que combine distintos elementos de valoración del proceso y nivel de aprendizaje, a fin de considerar la amplitud de las necesidades de los alumnos.

Los conocimientos adquiridos ocupan el interés principal de los profesores con relación a la retroalimentación que obtienen del grupo; en forma adicional la participación y la disciplina son consideradas temas de valoración. La combinación de estos tres elementos fue señalada como una estrategia de evaluación integral, pero solo el 13% de los profesores entrevistados señalaron el análisis de la interacción de estos elementos para una retroalimentación sobre el progreso de sus alumnos.

Con relación al aprovechamiento de la capacitación que PIARE ofrece, se encontró que la mayoría (94%) de los profesores han asistido a los cursos de capacitación. Al preguntarles acerca de la aplicación del método de planeación didáctica el 77% de los profesores que asisten a los cursos aplica el método de planeación didáctica que se ofrece, señalando el 55% de ellos como una razón principal de uso del método el hecho de que el método hace más sencilla la clase. Fue muy importante conocer las razones por las que el 23% restante no lo aplica; éstas variaron en: a) porque no se adapta al medio; b) porque aún no lo conocen bien; c) porque prefieren utilizar su propio método. En este sentido convendría revisar los contenidos de la capacitación en este rubro y rescatar los motivos por los que el profesor no aplica o adecua el programa a sus condiciones, dado que las herramientas para la implementación del programa, por ende, son desaprovechadas o no utilizadas en su óptimo potencial.

Fue notable la inconformidad expresada con relación a la disyuntiva en que se coloca al docente frente a la implementación de las fechas para capacitación; por una parte el traslado implica dejar el aula y el trabajo con los alumnos al menos tres días en la semana hábil y en ocasiones uno que si bien es inhábil, resta tiempo de convivencia con la familia. La

distancia hacia el lugar donde se lleva a cabo la capacitación sugiere ser una de las causas principales de incomodidad, más aún para aquellas localidades que se comunican con la cabecera municipal solo en caminos de terracería y que bien pudieran reunirse en un punto más cercano para varias localidades y no precisamente en la cabecera municipal.

Una demanda recurrente con relación a los cursos de capacitación fue la necesidad de plantear los contenidos en forma coherente o al menos aplicable a la realidad que enfrentaban los docentes; en los diálogos con los profesores se obtuvieron algunas estrategias que, al menos parcialmente, solucionaban esta condición: a) que los instructores tuvieran la experiencia práctica de haber trabajado en la zona rural; b) que los cursos se impartieran en escuelas de las localidades; que se tomara en cuenta con mayor peso las experiencias de los docentes en la zona y evitar los discursos academicistas del aprendizaje.

En ese orden de ideas, las habilidades de planeación con base a las unidades didácticas desarrolladas a través de los cursos de capacitación, se sujetan al tiempo real que tiene el profesor para llevar a cabo esta función, así, se encontró una variabilidad importante en los tiempos que son dedicados a la preparación de

clases, lo que sugiere el impacto diferenciado del programa no atribuido específicamente la efectividad de contenidos y estrategias de capacitación, si no más bien por el tiempo real de los principales aplicadores y reproductores de las estrategias. Confrontando esta información con el promedio de antigüedad dentro del magisterio (17 años), la experiencia y conocimientos que el profesor genera para su propia práctica pudiera fungir como un indicador relevante y a la vez compensatorio de la reducción de tiempo para la planeación.

Los profesores que recibieron capacitación emplean en forma variada las herramientas y recursos que PIARE les ofrece para una mejor planeación e implementación de los contenidos de clase. Las herramientas son el diario de programación y el método de planeación de unidades didácticas. Los recursos son los elementos básicos de planeación (objetivo, tema, contenido, necesidades de los alumnos, etc.) y los materiales didácticos (libros del rincón, atlas, etc.)

2. Profesor, familia, comunidad

El docente retoma de las familias de la comunidad y de su propia historia estrategias que promueven el fortalecimiento de valores comunales, costumbres, tradiciones y dinámicas sociales: juega con los niños fuera del aula pero dentro es el *guía*, es el *profesor*; promueve hábitos de

organización, limpieza y cooperación a través de actividades en beneficio del propio grupo: un rol de aseo del aula, asignación de responsabilidades sobre las plantas que hay en la escuela, sobre la limpieza de alguna cancha o espacio para el deporte. El docente se presenta como una figura de autoridad en el aula, el dispensador de reforzamientos o castigos, como el guía del aprendizaje; pero también en algunos casos como un agente social que se involucra en la problemática de la comunidad, como el observador y cronista de los problemas de algunas familias.

En este sentido los principales factores de fracaso escolar que los docentes señalan son la pobreza y la migración; elementos que escapan a su control y que inciden en forma determinante en el aprendizaje de sus alumnos. De éstos se derivan las condiciones que caracterizan su trabajo cotidiano con relación a los padres de familia: el incumplimiento de los padres con las tareas de apoyo, la escasa participación en las actividades escolares, el enfrentamiento evasivo hacia los problemas físicos o de aprendizaje de sus hijos que se constituyen más que una necesidad educativa especial, una discapacidad para la vida escolarizada.

Por otra parte, en todas las comunidades visitadas existía el segmento de los padres que sí apoyaban, especialmente obras y

acciones materiales para la escuela; de tal forma que el proceso de formación queda en manos del profesor, quien inevitablemente impregna su ideología, costumbres y rutinas; que en el mejor de los casos son acordes a los de las familias de la comunidad; o al menos guarda el cuidado de evitar antagonismos con las costumbres que el niño vive en su hogar.

3. A manera de integración

Visto así, el perfil preeliminar sobre algunas de las habilidades que construyen el cotidiano quehacer de la enseñanza, delinear a un profesor rural en Sonora, como un profesor que emplea una sola estrategia, posiblemente la que mejor le funciona, para controlar el grupo, para corregir o monitorear el progreso de sus alumnos y para abordar los contenidos del programa. El profesor favorece el trabajo individual pese a las demandas de las condiciones grupales, probablemente en reacción a la necesidad de control y ordenamiento dentro de un ambiente donde los destinatarios de sus esfuerzos tienen intereses distintos por sus diferentes grados de entendimiento sobre la naturaleza social y emplea el examen periódico con el fin de observar el progreso de los alumnos.

No obstante la mayoría de los profesores manifiesta que sí aplica

el método de planeación didáctica que se constituye como una estrategia crucial para el manejo y desarrollo escolar de grupos multigrados. Sin embargo, las estrategias que retoman para la conducción del proceso enseñanza aprendizaje responden más a esquemas empleados en la escuela urbana donde existe un docente por grupo.

Recomendaciones

Se deja ver los datos obtenidos que las políticas de inversión requieren los ajustes siguientes:

- * Dado que el programa se dirige a la organización de los contenidos a través de la capacitación en la técnica de unidades didácticas y a la motivación del profesor con un programa de incentivos y arraigo. las practicas de enseñanza y control disciplinario tienen su base en lo que el sentido común indique o lo que vaya teniendo éxito, o en el mejor de los casos. solo se atiende la técnica defendida en el texto de unidades didácticas que es impuesto por el gobierno federal. El programa requiere de la capacitación en diversificación de técnicas didácticas y de control de grupo.
- * Sin embargo los capacitadores deben ser seleccionados en base a sus habilidades y competencias en educación

básica fundamentalmente en la enseñanza de la lengua y lógico-matemática para profesores en grupos multigrado. La estrategia actual consiste en delegar la capacitación a los técnicos de las supervisiones. Estos técnicos en su mayoría no asisten a un concurso o una oposición para evaluar su perfil académico, y en su mayoría no cuentan con capacitación para la enseñanza superior o de profesores.

* Las unidades didácticas contienen una forma de planear el proceso de enseñanza y el de evaluación, pero 4 de cada 10 maestros no utiliza la técnica y su planeación es muy inconsistente y errada. Se requiere que el maestro aprenda algunas formas de dirigir, entender y evaluar el proceso de aprendizaje y enseñanza, independientemente de lo que proponen las unidades didácticas.

* 7 de cada 10 de los profesores que reciben estímulo por arraigo no viven en las comunidades, y el tiempo que deberían dedicar a los alumnos con más dificultades de aprendizaje lo utilizan para dividir al grupo en dos partes, 2 ciclos de tercero a sexto por la mañana y el primer ciclo por la tarde o viceversa. En otros

se utiliza para educación física, artes, u organización de bailables, kermés, desfiles o celebraciones. Este estímulo está atrayendo nuevos profesores que en términos de experiencia son extremos, o muy jóvenes que aun no pueden participar en la carrera magisterial o muy viejos para obtener una compensación al jubilarse

* En todo caso la educación multigrado es insólita, no entendible y se trata de transferir las habilidades de la escuela de organización completa a la multigrado, lo cual lleva a prácticas como las registradas en este estudio, en las cuales los maestros convierten al aula multigrado en varios apartados unimodales y para cada uno ejercen la rutina didáctica de la escuela completa, resultando un desastre metodológico y humano.

* El niño recibe a través de un programa público desayuno en la escuela, con otro material escolar, con otras medicinas y atención médica, otro genera empleo para los padres, otro se dirige al maestro, otro a la gestión escolar y no existe coordinación intersectorial dentro del Estado y aun menos dentro de la Federación.

- * Las evaluaciones cuando existen son parciales. Hace falta desarrollar indicadores y medidas consistentes para la evaluación de los programas que permita la toma de decisiones corto y mediano plazo.

BIBLIOGRAFÍA

- Camberos, M., Genesta, M. A., Huesca, L. (1994) *La pobreza en Sonora: los límites a la modernización. Revista de Estudios Sociales*: Vol. 5 No. 9. Enero-Junio.
- CONAFE-SEP (1996) *Programa de capacitación docentes (96-98)*. México D. F. Unidad de Programa Compensatorio.
- PIARE, SEP-CONAFE (1995) Documento informativo del programa integrado para abatir el rezago educativo. *Gobierno del Estado de Sonora. SEC.*
- Secretaría de Educación Pública (1993) Educación básica Primaria. Plan programas de estudio. México. SEP.
- Vera-Noriega, J. A.; Domínguez-Guedea, R.L.; Búrquez, K.; Domínguez Ibañez, S. (2001) Metodología de evaluación de docentes en la zona sur del Estado de Sonora. *Investigaciones Educativas e Sonora. Vol.3. SEP-REDIES. Hermosillo, Sonora.*



SALVADOR DALÍ
 Retrato de mi padre (1920-1921)
 Óleo sobre lienzo. 90,5 x 66 cm.
 Fundación Gala Salvador Dalí,
 Figueres.