



Formación continua de docentes de escuelas multigrado en Chihuahua

Resumen

El funcionamiento de las escuelas multigrado, ha sido objeto de diversos estudios realizados por, Ezpeleta y Weiss, 1996; SEP, 2005; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Weiss y Taboada, 2007, citados en Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014; Cruz, 2007, Romero, 2010; entre otros, sin embargo ninguna investigación se ha realizado en el estado de Chihuahua y considerando que esta modalidad representa el 33.06% de las escuelas generales en el subsistema federal es relevante preguntarse, ¿Cómo son las condiciones educativas, sociales y materiales que enfrentan los/as docentes de escuelas multigrado para elevar la calidad de la educación?

El estudio tiene un enfoque mixto, que consiste en la aplicación de un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial e independiente y al finalizar los resultados se complementarán. En este artículo se presentan los resultados cuantitativos. Se utilizó el método

de la encuesta que se aplicó en 452 escuelas primarias generales del subsistema federalizado de modalidad multigrado, en el estado de Chihuahua; participaron 878 profesores. Se utilizó el software SPSS, en el procesamiento de la información.

El instrumento de investigación que se aplicó a los docentes contaba con 31 preguntas sobre Formación Continua de los docentes de escuelas multigrado del estado de Chihuahua, que fueron agrupadas en tres variables compuestas, con sus dimensiones, indicadores e ítems.

Palabras clave: escuelas multigrado, formación continua, mediaciones, praxis y proceso de la formación continua.

Abstract

The functioning of multi-grade schools has been the object of several studies carried out by Ezpeleta and Weiss, 1996; SEP, 2005; Fuenlabrada and Weiss, 2006; Weiss and Taboada,

* Profesora e investigadora del Centro de Investigación y Docencia.

2007, cited in the National Institute of Educational Evaluation, 2014; Cruz, 2007, Romero, 2010; among others, however, no research has been conducted in the State of Chihuahua and considering that this modality represents 33.06% of the schools in the federal subsystem, it is relevant to ask, How are the educational, social and material conditions that the multi-grade teachers are facing to improve the quality of education?

The study has a mixed approach that consists in the application of a quantitative design and a qualitative design in a sequential and independent way and at the end their results will complement each other. This article presents the quantitative results. To cover the quantitative stage, the survey method was used, and 452 surveys were applied in general primary multi-grade modality schools of the federalized subsystem, in the State of Chihuahua, 878 teachers participated. The SPSS software was used to process the information.

The research instrument that was applied to teachers had 31 questions on Continuous Training of teachers of multi-grade schools in the State of Chihuahua, which were grouped into three composite variables, with their dimensions, indicators and items.

Keywords: Multi-grade schools, continuous training, mediations, praxis and continuous training process.

Introducción

El Cuerpo Académico (CA) de “Educación y Diversidad” diseñó el proyecto de investigación “La cotidianidad de la escuela multigrado”, el cual pretende describir, analizar y comprender las condiciones educativas, sociales y materiales de las escuelas primarias generales de modalidad multigrado, del subsistema federalizado en

el estado de Chihuahua, desde la perspectiva de las cuatro líneas de generación de conocimiento que el CA estudia y desarrolla: currículo, formación continua, perspectiva de género y necesidades educativas especiales. Así mismo, el estudio generó dos categorías de análisis, la primera corresponde a la infraestructura y la segunda a las funciones que realizan los docentes de aula multigrado como actividades complementarias a la docencia propiamente dicha.

La presencia de las escuelas multigrado es una modalidad del Sistema Educativo para garantizar el derecho a la educación de toda la población, ya que se ubican en poblaciones tan reducidas que no pueden establecerse escuelas de organización completa, encontrando en esta alternativa una respuesta viable, sin embargo, en sí misma la organización de la escuela multigrado enfrenta retos para ofrecer servicio de calidad por las condiciones inherentes a su funcionamiento.

Las características fundamentales de la educación multigrado que no solo se encuentra en comunidades aisladas, recurren para lograr la efectividad de los aprendizajes, de confluir en un mismo espacio y horario, la aplicación en la diversidad de los estilos de enseñanza, los ritmos de aprendizaje de los alumnos presentados en los materiales de trabajo en el aula, diagnóstico y evaluación de proyecto escolar, trabajados por el Programa Integral para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica, en los cuales el currículo ampliado se desarrolló según las condiciones y el ritmo de cada alumno/a, lo cual sigue vigente en el enfoque propuesto en la Reforma Educativa para la Educación Básica y particularmente en el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. Sin embargo, existen imprecisiones en la forma de dirigir la práctica pedagógica ante el modelo de competencias ya que el referente generalizado es el Plan de



Estudios 2011 a partir de la RIEB que hace obsoleto e inaplicable la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM05), elaborada específicamente para este tipo de población escolar y definía claramente la función docente al señalar:

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, lo cual representa ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, pues la constitución heterogénea del grupo permite al maestro favorecer la colaboración entre los alumnos y la ayuda mutua; pero a la vez, le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitar la fragmentación de la enseñanza y atender por igual a todos los niños. Revisar y analizar las prácticas escolares que se desarrollan en el aula multigrado facilita identificar sus posibilidades y retos, así como definir las necesidades de cambio para mejorarlas (SEP, 2005, p. 12).

Trabajar en escuelas multigrado representa un desafío para los docentes ya que se requieren competencias específicas para saber aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos, una metodología sustentada en el trabajo con niños de diferentes edades y requerimientos específicos de aprendizaje, no todos los niños aprenden al mismo ritmo, ni de la misma forma, agregado a esto, los contenidos de aprendizaje no tienen el mismo nivel de dificultad en los diferentes grados de la educación primaria. Desafortunadamente los docentes desde el inicio de su formación adquieren experiencia a

través de las prácticas profesionales, en el trabajo frente a grupos en escuelas de organización completa –un grado para cada docente–, las escuelas formadoras de docentes, no contemplan dentro de su currícula el desempeño del alumnado en grupos multigrado y cuando egresan, se enfrentan a una realidad totalmente diferente a la visualizada durante su formación, ya que una mayoría recibe una plaza inicial, en una escuela con modalidad multigrado, de la que desconocen su funcionamiento. Los noveles profesores son asignados a ese tipo de escuela debido a que la modalidad de escuelas multigrado alcanza un alto porcentaje en el estado de Chihuahua; de acuerdo a la estadística proporcionada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua es el 33% de las escuelas primarias federales.

Esta parte de la investigación adquiere relevancia, ya que como objetivo específico intentó describir las condiciones de tiempos, espacios, materiales y apoyos de que dispone el personal docente de las escuelas multigrado, para su formación continua, a través de tres variables compuestas, que se conformaron con dimensiones e indicadores, estos representaron en esta investigación el conjunto de acciones más representativas de la dimensión.

Variable compuesta I. Mediaciones en la Formación continua (FC) de maestros en servicio en las escuelas multigrado (EMG), que se desagregó en cuatro dimensiones,

- I.1. Tiempos de que disponen los docentes de EMG para su FC
- I.2. Espacios físicos con los que cuentan los docentes de EMG para su FC
- I.3. Materiales que se les asignan a los docentes de EMG durante su FC
- I.4. Contenidos propuestos a los docentes

de EMG durante su FC

Indicadores de la dimensión:

- I.1.1. Cantidad de horas asignadas para la FC de los docentes de EMG
- I.1.2. Periodicidad de las actividades de FC de los docentes de EMG
- I.2.1. Ubicación de los espacios con los que cuentan los docentes de EMG para su FC
- I.3.1. Tipo de materiales utilizados por los docentes de EMG durante su FC
- I.4.1. Clase de contenidos o temas que desarrollan los docentes de EMG durante su FC

Variable compuesta II

Praxis como Acción en la Formación Continua (FC) de los maestros en servicio (DFCMS) en las Escuelas Multigrado (EMG)

Dimensiones

- II.1. Relaciones personales que se establecen durante la FC de los docentes de EMG
- II.2. Didáctica en la Formación continua (FC) de maestros en servicio (DFCMS) en las escuelas multigrado (EMG)

Indicadores

- II.1.1. Características Relación coordinador-docente durante la FC de los docentes de EMG
- II.1.2. Características Relación docente-docente durante la FC de los docentes de EMG
- II.2.1. Concepción de FC que subyace desde la Praxis de los docentes de EMG
- II.2.2. Tipos de Estrategias de trabajo im-

plementadas en la FC de los docentes de EMG

Variable compuesta III

Proceso de la Formación continua (FC) de maestros en servicio (DFCMS) en las escuelas multigrado (EMG)

Dimensiones

- III.1. Contexto
- III.2. Generadores del aprendizaje

Indicadores

- III.1.1. Importancia que se brinda al contexto durante la FC de los docentes de EMG
- III.2.1. Relevancia que se le brinda a la aplicación de los contenidos teóricos tratados con la práctica de los docentes de EMG durante su FC
- III.2.2. Características del acompañamiento que brindan los Capacitadores (Supervisores, Directivos, ATP) durante la FC de los docentes de EMG

Formación Continua de los Docentes de Escuelas Multigrado

Cuando el sujeto se ve inmerso en procesos de formación, hay que dejar claro desde dónde se conceptualiza y posiciona el término ya que generalmente son agentes externos al sujeto los que fijan tiempos, espacios, materiales, contenidos y dinámica de las reuniones. De acuerdo a Yurén (1999, p. 35), la formación propicia "(...) mediante una praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto, si favorece la realización de valores que respondan a las necesidades sociales."



Resultados

1. Variable compuesta: Mediaciones en la Formación Continua (FC) de los docentes de Escuelas Multigrado

En esta variable se analizan cuatro dimensiones:

a. *Tiempo disponible para la formación continua*

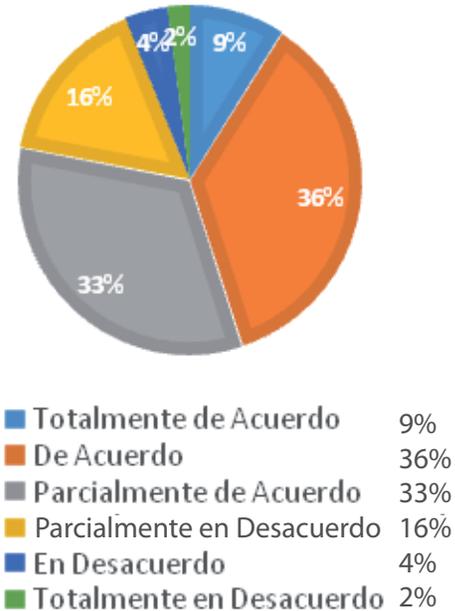
De acuerdo con Ferry (1997): “En la formación de docentes en ejercicio, la realización de un curso supone una negociación tripartita entre los candidatos a la formación, los formadores y el organismo empleador”.

Al preguntar a los docentes sobre si la frecuencia con la que reciben asesoramiento se planea de acuerdo a sus necesidades y si el tiempo que se ha destinado a su formación ha servido para adquirir conocimientos al trabajar con planes y programas. Se puede interpretar que entre Totalmente De Acuerdo y De Acuerdo se sitúa un 45%, pero existe un 49% que manifiesta estar entre Parcialmente de Acuerdo y Parcialmente en desacuerdo. Habrá que investigar qué es lo que los inquieta en concreto. (Figura 1)

Espacios físicos para la Formación Continua

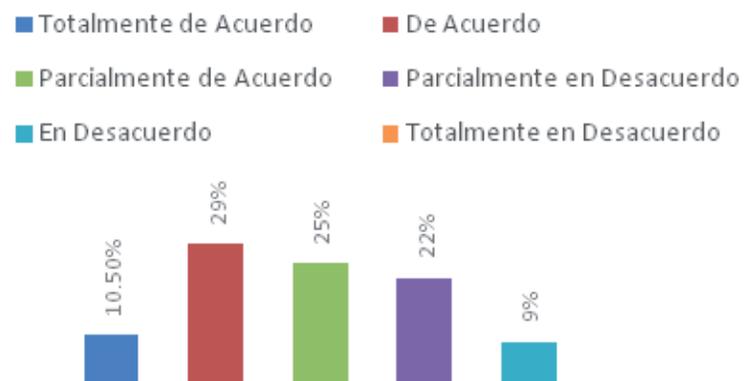
En la figura 2 se observa que en relación a la ubicación de los espacios solamente el 10.5% opinaron estar Totalmente de Acuerdo, el 29% estar De Acuerdo, el 25% Parcialmente de acuerdo, el 22% ya opina estar Parcialmente en Desacuerdo, el 9% en desacuerdo y 4.5% está Totalmente en desacuerdo. Hablar de espacios físicos es referirse a una concepción específica

Figura 1. Tiempo, cantidad y periodicidad



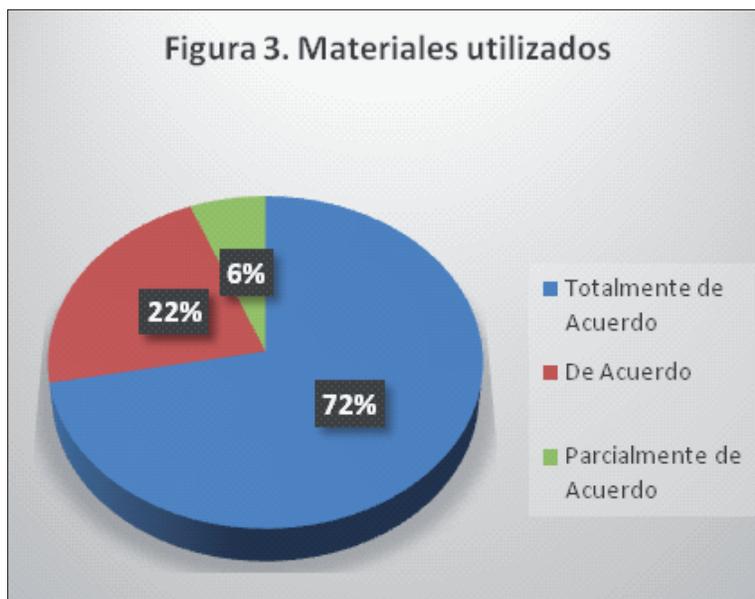
de formación, ya que marca la recuperación de la práctica como “(...) un espacio privilegiado de formación y reflexión” (Torres, 2011; p. 12)

FIGURA 2. Espacios físicos: ubicación



b. Materiales utilizados en la FC

Respecto a los materiales utilizados, en las respuestas de los docentes se encuentra que muy cerca de las tres cuartas partes de los encuestados, el 72% está Totalmente de acuerdo, el 22% está De acuerdo y el 6% Parcialmente de Acuerdo. En un primer acercamiento, se puede decir que con base a las respuestas de los docentes, los materiales cumplen con su objetivo (Figura 3).



c. Contenidos propuestos a los docentes durante su FC

De Barbier (1999), en su obra señala que “Un dispositivo tiene muchas más posibilidades de que funcione, si tiene sentido para la mayor parte de la gente” (p.84), en el caso de los contenidos a tratar en las reuniones, entre mayor sea la significación para los distintos actores, mayor solidez tendrán.

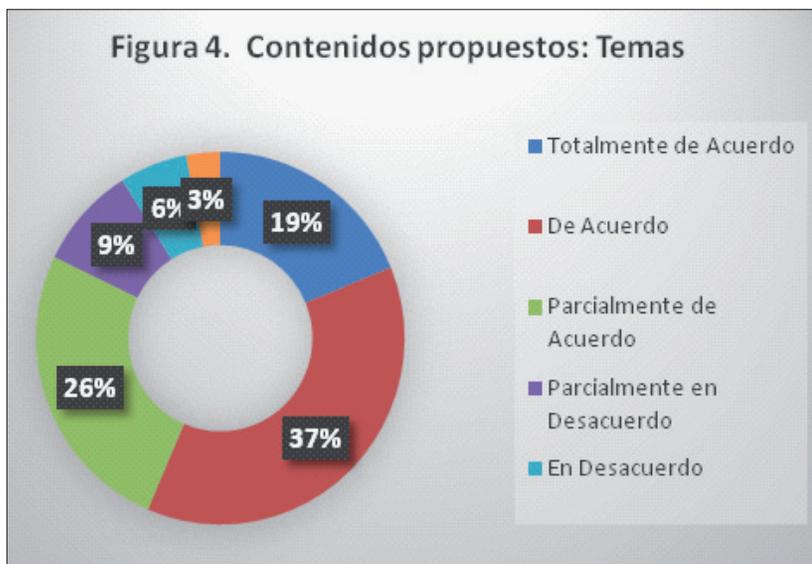
Se les preguntó a los docentes si son consultados con anticipación sobre su opinión sobre los temas a tratar en el Consejo Técnico y si la supervisión cuenta con mecanismos de consulta sobre los contenidos a tratar y las respuestas en ésta dimensión, fueron:

En la figura 4, más de la mitad de la población, 56%, emite una respuesta de aceptación hacia los contenidos tratados, su participación en la elección y los mecanismos de consulta implementados por la supervisión. Mientras, el 35% se en-

cuentra indeciso.

Variable compuesta: Praxis como acción en la Formación Continua de los maestros en servicio en las escuelas multigrado.

En esta variable se analizan dos dimensiones

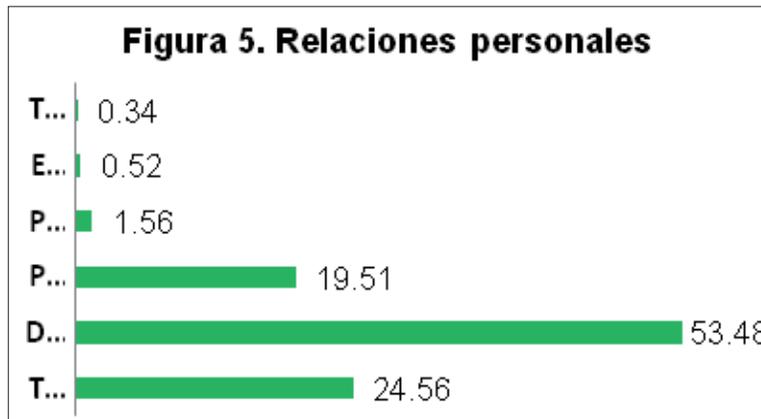




a. Relaciones personales que se establecen durante la FC de los docentes de EMG

Ante las preguntas de si los responsables de las capacitaciones en el Consejo Técnico los responsables de coordinar las acciones mues-

Intersubjetividad: es la posibilidad de transformarse con otros, no de manera aislada, es decir, por el sujeto, como individuo con conciencia de sí (autoconciencia), capacidad de objetivarse y capacidad de interactuar.



Los planteamientos a los que los docentes respondieron en esta dimensión: “En las capacitaciones se realizan adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los alumnos”, “La teoría revisada tiene relación con la práctica”, “Se trabaja en equipo en resolución de problemas comunes”, “Las capacitaciones cumplen con las expectativas del profesorado”, “Las estrategias son adecuadas y están enfocadas al desarrollo de competencias docentes”.

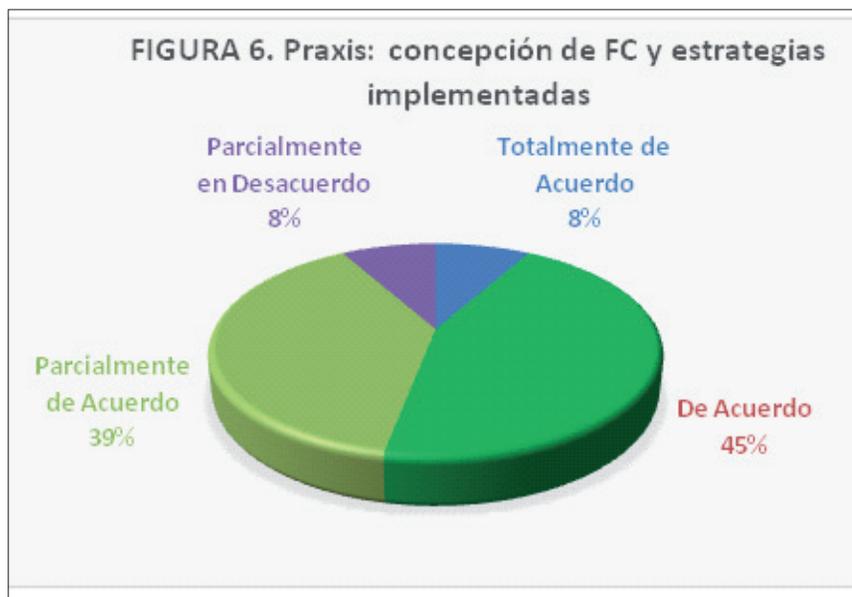
tran respeto hacia sus dudas, comentarios o propuestas y si el ambiente entre los docentes es de confianza los porcentajes se comportan así:

Los resultados indican que las opiniones de los docentes encuestados se encuentran divididas el 53% manifiesta estar entre De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo, mientras que el 47% señalan estar entre Parcialmente de Acuerdo y Parcialmente en Desacuerdo (Figura 6).

Como se puede observar en la figura 5, los porcentajes se concentran en Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo (78%). Y nuevamente se localiza un 21% indecisos.

b. Praxis en la Formación Continua de los docentes de EMG.

Al mismo tiempo que los docentes reciben la formación continua van estructurando su propia formación de acuerdo a sus aprendizajes previos y que de acuerdo a Yuren (2000), esto sucede en dos momentos claves: Objetivación: (...) el proceso formativo se constituye por la praxis, la autocrítica y la autoevaluación.



Variable compuesta. Formación continua

En esta variable se analizan dos dimensiones:

a. El Contexto

Las escuelas multigrado en general son escuelas que se localizan en regiones apartadas de los centros de población y en “espacios rurales, con un escaso rendimiento económico (...) o en espacios rurales profundos, marcados por el aislamiento geográfico. A efectos educativos se puede considerar que genera marginación social, niveles económicos bajos, grandes carencias educativas y aislamiento cultural (Díaz, 2002; pp3-4).

Esta dimensión comprende: Durante el proceso de formación es tomado en cuenta el contexto en el que desarrollan su práctica los profesores que acuden a los espacios de formación continua y se tiene claro que los docentes de las escuelas multigrado presentan necesidades diferentes a las escuelas de organización completa.

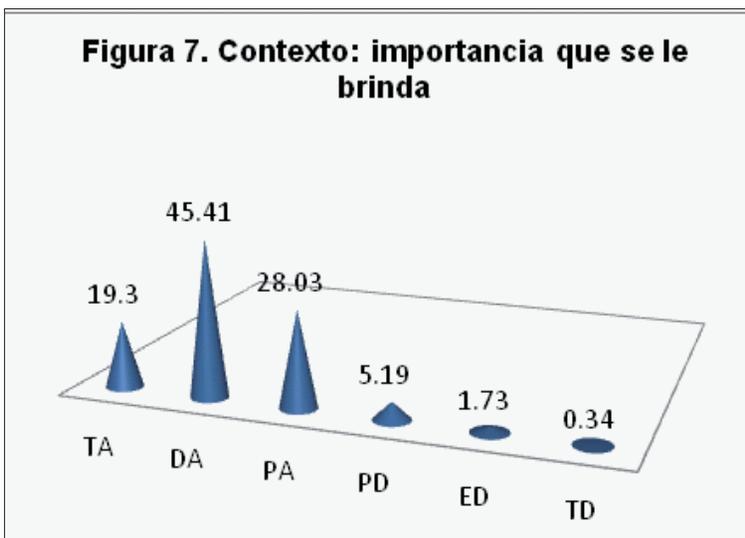
Los docentes manifiestan que en general, con un 64%, es tomado en cuenta el contexto en el que laboran, aun cuando existe más de la cuarta parte (33%), de los encuestados en una posición de indecisión. (Figura 7).

b. Generadores del aprendizaje

Dimensión que a su vez comprende dos indicadores: Relevancia que se le brinda a la aplicación de los contenidos teóricos de los docentes de EMG durante su FC y Características del acompañamiento que brindan los capacitadores, durante la FC.

La UNESCO, citada por Lea F. Vezub (2009), puntualiza los criterios a ser tenidos en cuenta por aquellos que desarrollaran acciones de formación para docentes, entre los que destacan: deben conectarse con la diversidad de contextos, la realidad del aula, estar adecuadamente planificadas, dar tiempo para realizar ensayos en el aula, para reflexionar sobre la práctica, volver a probar.

Los docentes respondieron a los siguientes postulados: Las capacitaciones tienen impacto en su práctica, la capacitación tiene sustento teórico, las lecturas tienen relación con su práctica, los responsables de las capacitaciones brindan apoyo a los docentes, las asesorías permiten la reflexión de los docentes, las aseso-

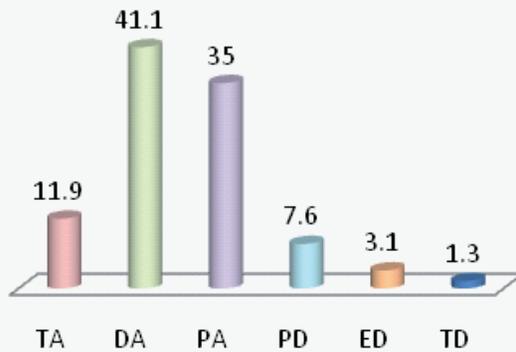


rías permite la construcción de conocimientos. Con un 53% se ubican Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo y muy cercano se agrupan con un 42:6% Parcialmente de Acuerdo y Parcialmente en Desacuerdo. (Figura 8).

Significa que un alto porcentaje del profesorado no se encuentra satisfecho con relación a la relevancia que se le brinda al seguimiento



Figura 8. Generadores de aprendizaje



en la aplicación de los contenidos en la práctica de los docentes ni en las características del acompañamiento que les brindan los capacitadores (Supervisores y ATP), durante su formación continua. Si bien es sabido que los docentes aprenden de su propia práctica, pero esto no basta, es necesario retomar la teoría para fundamentar su hacer, la teoría no tiene sentido si no se relaciona con la práctica, ésta será algo que carece de sentido y en la mayoría de los casos se vuelve gravoso leer y leer textos alejados de la realidad que se vive, cuando la teoría se convierte en un “sin sentido”.

A la única pregunta abierta que se les planteó a los docentes, las respuestas agrupadas de la siguiente forma:

Figura 9. ¿Quién es el responsable de impartir las capacitaciones y/o actualizaciones en su zona escolar?

Responsable	Frecuencia	Porcentaje
Supervisor/a Director/a ATP	4	.7
Supervisor/a ATP	92	15.1
ATP	55	9.0
Supervisor/a	72	11.8
Supervisor/a CM	4	.7
Supervisor/a Maestros	5	.8
Nombres sin función	7	1.1
No se cuenta con capacitaciones	2	.3
Supervisor/a ATP Maestros	2	.3
Maestros ATP	6	1.0
Jefe de Sector Supervisor/a ATP	1	.2
Total 611	Respuestas 267 El 43.7%	Sin respuesta 344 el 56.3%

En investigación tienen significado tanto las expresiones de los participantes como sus silencios, en este caso llama la atención que solamente respondieron a la pregunta formulada en el cuestionario el 43.7% y el resto 56.3%, que es la mayoría, no emitió respuesta. Se pueden realizar muchas inferencias pero no tendrían sustento por lo que es preferible tener presente que está pendiente la explicación y buscar otra forma de encontrarla.

A manera de reflexión

Hablar de formación es pensar siempre en un proceso dialéctico. La formación es una cuestión individual, nadie puede enseñar ni formar a otra persona, se requiere por el contrario que el docente participe activamente en su formación continua, que ponga en juego sus conocimientos previos, sus experiencias, sus expectativas y así lograr una formación constante, de crecimiento como individuo.

En el caso específico de los docentes multigrado, por trabajar en condiciones diferentes al resto de los maestros, les es indispensable ese acercamiento a la teoría, a sus compañeros, a las personas encargadas de capacitarlos, en un espacio al que asistan con sus pares, pues de otra forma estarán en la soledad con sus problemas y muchas ocasiones se verán imposibilitados para darles solución, no siempre con buena voluntad se logran la tan ansiada calidad educativa.

En este sentido, la formación continua es vista como una vía para solventar la necesidad de actualización del docente, de una forma más amplia y eficaz que la simple capacitación; puesto que, tal como la define la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, citado en Imbernón, 1998) es "(...) un proceso dirigido

a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias." (p.7). De la misma manera, Sanaja (2002) concibe "La formación permanente como proceso integral en el continuum profesional, [que] enriquece el proceso de formación inicial, garantizando la calidad y efectividad de la educación." (p.4)

Véase pues, la diferencia: desde esta última perspectiva se habla de una formación permanente; es decir, que es continua y evoluciona no sólo al ritmo de los cambios tecnológicos o de las ciencias, sino también, al ritmo del docente como participante del proceso, quien posee unos conocimientos que deben revisarse y renovarse; muy al contrario de la capacitación, donde lo primordial era impartir una información nueva que un experto ha determinado por qué y cómo enseñarlo, sin tomar en consideración las nociones previas del docente y las necesidades propias de su práctica.

Esta visión demuestra que la actualización del docente debe ser un elemento indispensable para alcanzar la transformación educativa, concebida desde una perspectiva crítica y activa del participante; esto implicaría entonces, que la formación permanente debe orientarse como un proceso continuo y significativo que permita la interacción entre los maestros con el objeto de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas para construir conocimientos significativos.



Referencias

- BARBIER JEAN MARIE (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Serie Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas.
- DUCOING WATTY (2003). *Coordinación COMIE Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, en el Tomo II.
- DOMÍNGUEZ QUEZADA (2007). *PRONALEES en escuelas multigrado*. Tesis de maestría. CID. Chihuahua
- EZPELETA JUSTA (1997). *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*. Revista Iberoamericana de Educación no. 15
- FERRY GILLES (2008). *Pedagogía de la formación*. Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- FUENLABRADA (1997). *Capacitación y actualización. Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*. Tesis de maestría. COMIE 2003 Sujetos, actores y procesos de formación tomoII.
- GARCÍA M. (2002). *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado*. Tesis de maestría. COMIE 2003 Sujetos, actores y procesos de formación tomo II, capítulo 6.
- GIMENO SACRISTÁN J. Y PÉREZ GÓMEZ Á.I. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI Y OTROS(2006). Cita a Teddlie y Yashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens,2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005. McGraw-Hill. México.
- LATAPÍ SARRE, PABLO (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?*. SEP Cuadernos de Discusión 6. México D.F. Ley General del Servicio Profesional Docente. Artículo Único, Título primero. Disposiciones Generales. Capítulo I. Objeto, Definiciones Y Principios. Capítulo 4.
- RODRÍGUEZ CABRERA ANA ROXANDA, MATZER RODRÍGUEZ CÉSAR ALBERTO, ESTRADA SAJMOLO INGRID (2007). *Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica*, Estudio Guatemalteco. Guatemala.
- ROMERO, M. GALLARDO, M.A.,GONZÁLEZ (2010). *La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz*, Revista de Investigación Educativa 10. Consultado el 22 de febrero de 2016 en: http://www.uv.mx/cpue/num10/practica/romero_multigrado.html
- SCHON D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC, Madrid.
- STAKE ROBERT E. (s/f) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid
- TORRES ROSA MARÍA (2015) *Qué y Cómo aprender*. www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_s2Torrespdf consultado sept. 26/2015
- WEISS E. (2000). *La situación de la enseñanza multigrado en México*. Perfiles educativos, vol. XXII, núm. 90, 2000, pp.57-76, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. redalyc.org.
- YURÉN CAMARENA, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. COMIE 2003 Sujetos, actores y procesos de formación tomo II. México.
- YURÉN CAMARENA, M. (1999) *Formación horizonte al quehacer académico*. UPN.