



## CONDICIONES QUE APOYAN O LIMITAN LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PLANTELES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

### **Paola González Nájera**

*Comisión Nacional para la Mejora Continua  
de la Educación*

paola.gonzalez@mejoredu.gob.mx

### **Yoselin Márquez Gutiérrez**

*Comisión Nacional para la Mejora Continua  
de la Educación*

yoselin.marquez@mejoredu.gob.mx

### **José Irving Loyola Martínez**

*Comisión Nacional para la Mejora Continua  
de la Educación*

jose.loyola@mejoredu.gob.mx

**Área temática:** A.9. Sujetos de la educación

**Línea temática:** 5. Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



## Resumen

El presente trabajo es parte de un diagnóstico sobre la Educación Media Superior (EMS) que realizó la Comisión Nacional de Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). El estudio tuvo como propósito identificar las problemáticas o áreas a fortalecer con respecto a la mejora de las escuelas en cuatro temáticas generales: infraestructura y condiciones materiales, organización escolar, prácticas docentes y participación social.

En este texto se describen algunos hallazgos referentes a prácticas docentes; en específico a las condiciones que posibilitan o limitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EMS.

**Palabras claves:** Educación Media Superior, condiciones y procesos, prácticas docentes, procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Introducción

Desde el posicionamiento de que en los planteles de Educación Media Superior (EMS) se buscará la formación integral de las y los estudiantes, es necesario un trabajo conjunto desde las políticas educativas, sus diferentes niveles de concreción y los integrantes de las comunidades escolares para que ésta suceda. La aspiración de una formación integral no puede avanzar sin analizar aquellos procesos que se desarrollan en la vida cotidiana de las clases y las condiciones que los sostienen.

Uno de los principales actores para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje son los docentes. Desde la Comisión reconocemos a los profesores como “sujetos enteros”; es decir como “persona[s] conformada[s] a través de diversas relaciones sociales y comprometidas con diversos y no siempre coherentes referentes normativos” (Ezpeleta, 1992: 42).

Asimismo, como docentes profesionales que tienen saberes y conocimientos para propiciar el desarrollo integral de las y los estudiantes; que reflexionan y son críticos con su práctica docente (Mejoredu, 2022); “profesores como intelectuales” (Giroux, 1997: 177) que asumen su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. La Comisión considera que los docentes del tipo educativo se han apropiado de saberes necesarios para la enseñanza, “los maestros crean y reelaboran saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales” (Mercado, 2002: 36), dejando atrás la idea de que los profesores de EMS no tienen ningún tipo de formación pedagógica.

Las condiciones que permean la labor docente se deben, en gran parte, a que su quehacer se encuentra inmerso en una institución que puede “enmarcar” o “posibilitar” su trabajo (Rockwell y Mercado, 1988). Estas condiciones no solo se refieren a recursos materiales, físicos o de infraestructura, también tienen que ver con condiciones laborales (salarios, formas de contratación, promoción laboral, prestaciones), relaciones de poder, organización del tiempo y los espacios, la formación, entre otros (Castrejón y Castrejón, 2012; Rockwell y Mercado, 1988).

Este texto describe algunas de las condiciones que posibilitan o limitan el desarrollo de las prácticas docentes; en el apartado de desarrollo se presenta el objetivo y la metodología para la construcción de esta propuesta, así como los hallazgos y su sustento teórico; para finalizar con un apartado de conclusiones y la relevancia de la información presentada.

## Desarrollo

### *Metodología*

Para la realización del diagnóstico se construyó un análisis a partir de tres fuentes: 1) observación en los planteles y del desarrollo de clases; 2) entrevistas y diálogos con integrantes de las comunidades escolares y con investigadoras/es especialistas en el tipo educativo; y 3) revisión

de documentos normativos, informes y literatura especializada sobre condiciones y prácticas docentes en EMS.

Las visitas se realizaron en seis estados: Campeche, Chiapas, Coahuila, Durango, Michoacán y Tlaxcala. En cada entidad federativa se acudió a un bachillerato general y a un tecnológico; en total se observaron 12 planteles: Colegios de Bachilleres (Cobach); Educación Media Superior a Distancia (EMSAD); Telebachillerato Comunitario (TBC); Telebachillerato Estatal (TBE); Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), donde también se visitaron Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED); Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA); Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); y Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE).

Desde la Comisión, la mejora de las escuelas refiere al fortalecimiento de las condiciones y procesos que resultan fundamentales para el trabajo de los centros escolares y son de diferente orden: institucionales, curriculares, materiales, laborales, de tiempo, espacio y organización.

De acuerdo con el análisis realizado, algunas condiciones que posibilitan o limitan los procesos de enseñanza por parte de las y los docentes se encuentran: el uso del tiempo y los espacios; el número de estudiantes y las relaciones que establecen con ellos; y los materiales y recursos que utilizan.

En este trabajo se da cuenta de algunas de las condiciones que limitan o apoyan el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de docentes y estudiantes, así como de los procesos de participación de las y los estudiantes que convergen en el espacio áulico. Si bien, este apartado por cuestiones de organización está dedicado a acciones y actividades que suceden en clases, es importante mencionar que éstas no se dan en aislado, los espacios (salones de clases, talleres) están atravesados por las condiciones de vida de quienes integran la comunidad escolar, de la organización de los planteles, del currículo propuesto, así como de las políticas a nivel de los subsistemas, estatal y nacional.

#### *Hallazgos de condiciones que apoyan o limitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EMS*

*El tiempo escolar como organizador del desarrollo de las clases.* El tiempo como una condición de trabajo para los docentes y el desarrollo de las clases ha sido estudiado desde diferentes posicionamientos; uno de ellos tiene que ver con su relación con el logro académico de las y los estudiantes. De acuerdo con una revisión teórica de estudios del tiempo escolar realizada por Rubio et al. (2019), en la mayoría de las investigaciones se conceptualiza en dos dimensiones: como tiempo objetivo y tiempo subjetivo. En el primero tiene la característica de inmovilidad y es expresado en documentos oficiales; en tanto el tiempo subjetivo o “tiempo de la escuela” se entiende como una construcción social y es policrónico (p. 101). En algunos artículos de esta revisión el tiempo se visualiza “como un factor que facilita o dificulta los procesos educativos” (p. 102). Asimismo, hay artículos que refieren que lo que sucede en la escuela se vincula

directamente con lo que se hace durante el tiempo y no necesariamente con el número de horas escolares.

La Educación Media Superior se caracteriza por tener un formato de trabajo escolar organizado en un docente, una materia y una hora de clase; por lo que los planes y programas de estudio se han estructurado por asignaturas y en pocos casos por módulos, una definición que afecta la organización y la duración de cada asignatura o módulo. Por ejemplo, en algunas de las clases observadas en algunos CoBach se organizaban por sesiones de 50 minutos; en tanto que algunas clases de formación profesional de los bachilleratos tecnológicos -un plantel de CBTA y un CECyTE- la duración de las sesiones en algunos módulos fue de 100 minutos.

La organización y duración de las clases permea en la forma de trabajar de las y los docentes. En el caso de las sesiones de 50 minutos, se observó que los docentes parecían tener prisa de terminar de explicar el tema, realizar algún ejercicio sobre ese tema y revisarlo. Incluso, en algunos casos apresuraban a las y los estudiantes para que realizaran las actividades previstas; por ejemplo, al pedirles que realizaran las actividades rápido o que lo más pronto posible formaran equipos. A diferencia, por ejemplo, de un plantel de un CBTA donde contaban con dos módulos para una misma clase, uno que correspondía a lo teórico y otro a lo práctico; así, se disponía de más tiempo para el trabajo en pequeños grupos con el docente. En la primera parte el docente explicó la dentición de rumiantes bovinos, realizaron un ejercicio y pasaron a la clase práctica, donde acudieron al corral de borregos para observar la dentadura de los bovinos. El docente formó equipos para que los estudiantes observaran los dientes y él les planteaba preguntas relacionadas con la explicación que previamente les proporcionó.

Si bien lo importante no es el tiempo en sí mismo, la relación entre tiempo y organización sí puede posibilitar distintas maneras de trabajar en las clases; de esta forma, la duración de éstas es un factor que los docentes toman en cuenta para la planeación y desarrollo de su trabajo.

Las actividades que se desarrollan en las aulas, donde se cuenta con más de 50 minutos, tienden a organizar actividades que inviten a la reflexión, el diálogo, el análisis y la discusión entre las y los estudiantes. Por ejemplo, en un Telebachillerato comunitario, donde la duración fue de dos horas al tener una organización modular; los docentes solicitaban a las y los estudiantes trabajar en equipos, leer o revisar información en el libro de texto o alguna que las y los docentes hubieran enviado previamente vía WhatsApp, discutir sobre un tema o realizar varios ejercicios sobre el tema que estudiaban en cada módulo. Hubo mayor oportunidad de que los estudiantes dialogaran entre sí, compartieran sus opiniones en grupo y hubiera posibilidad de retroalimentación por parte de las y los docentes; de esta manera hay mayor interacción entre docentes y estudiantes. Aquellos profesores que trabajaban en periodos de 50 minutos, encuentran como limitante la falta de tiempo para profundizar en los temas; al no terminar, dejaban de tarea la actividad propuesta.

*El número de estudiantes y el tipo de contratación como condición del trabajo docente.* Otra condición que complejiza el trabajo docente es el número de estudiantes en un mismo grupo.

En algunos planteles cada grupo se conformaba de mínimo 40 estudiantes; en planteles de TBC, TBE y EMSAD eran menos estudiantes.

Para el caso de los grupos más numerosos, en ocasiones se encontraban en salones pequeños considerando el número de estudiantes, por lo que la movilidad tanto del docente como de estudiantes era limitada; en algunos salones incluso no había posibilidad de mover las butacas o acomodarse en grupos. Además de la movilidad en el espacio físico, las posibilidades de las y los docentes para el trabajo de una manera más personalizada con sus estudiantes se veían disminuidas, por ejemplo, para: la atención a dudas individuales, escuchar opiniones o propuestas por parte de varios estudiantes y llevar a cabo una evaluación formativa. En esta última, al requerir más trabajo para la retroalimentación y seguimiento a los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes.

El número de estudiantes también puede influir en las relaciones que se construyen entre éstos y sus docentes, ofrece distintas posibilidades de conocerse entre ellos. Una de las apuestas para promover el desarrollo integral de las y los estudiantes tiene que ver con la relación con sus docentes, pues a través de la construcción de estos vínculos es posible propiciar confianza, cercanía y empatía por los procesos de aprendizaje y de participación de las y los estudiantes. En este sentido, Razo y Cabrero (2016) señalan que las relaciones entre docentes y estudiantes son base para interesar y profundizar en el conocimiento.

Para aquellos docentes que tienen un mayor número de estudiantes o bien que dan clases a diferentes grupos, incluso en distintos planteles, aunque no conocen el nombre de todos, tratan de ser respetuosos y empáticos con las y los estudiantes. Dos docentes de un Colegio de Bachilleres expresaron:

*Hay un proceso de olvido hacia los jóvenes, nosotros no los conocemos, los desconocemos. También tiene que ver con la cantidad de alumnos, por ejemplo, yo le doy clase a más de 500 alumnos, entonces, incluso aprenderse el nombre de 500 alumnos es una barbaridad. Si en matemáticas, por ejemplo [...] hay que realizar 40 ejercicios en una sesión de 50 minutos. ¿Y qué haces con la explicación?, ¿con las dudas?, ¿con todo eso? [...] Nuestros alumnos están ansiosos de que alguien los pueda escuchar, pero realmente nosotros, como andamos con prisa y todo eso, no, no nos paramos a escucharlos (Docente de matemáticas).*

*Pues sí, me gustaría ganarme más su confianza, tener mayor acercamiento, pero pues eso también depende de ellos, cómo me perciban; yo trato de ser lo más flexible, lo más asertivo posible y sin rayar en excesos que puedan mandar a una percepción equivocada, pero sí trato de mantener esa apertura con ellos para hacer más agradable la estancia de los chicos aquí (Docente de Taller de Lectura y redacción).*

En los grupos en los que se cuenta con menor número de estudiantes, como los centros de EMSAD o los telebachilleratos comunitarios y estatales, los docentes conocen el nombre de sus estudiantes y algunas de sus condiciones de vida. Una docente de TBC lo manifiesta de la siguiente manera:

*Me gusta mucho, en general, el telebachillerato, porque en mi experiencia es, al ser una escuela pequeña, el trato con los alumnos es directo. Entonces siento que es una relación cercana, para bien o para mal, porque muchas de las veces, pues uno ya no los ve tanto como sus alumnos, porque vienen y te cuentan las cosas que les pasan y te ven como una figura materna [...] maestra, pasa esto, maestra, estoy triste por lo otro, nos platican que no pueden seguir estudiando porque su mamá no les dio permiso. Y es bonita tener esa cercanía, para bien o para mal, entonces me gusta esa cercanía que tenemos con los muchachos (Docente del área de Ciencias Sociales y Humanidades).*

Los docentes reconocen las relaciones que establecen con las y los estudiantes y qué podría hacer falta para construir otro tipo de vínculos con ellos; esto puede dar cuenta del interés que tienen ellas/os y de los intentos que realizan para reconocer sus necesidades. Ante estos escenarios, para la atención a dudas sobre las actividades o sobre los temas a desarrollar, los docentes trabajan con sus estudiantes en equipos; de esta manera aprovechan para llevar a cabo una revisión por grupos, realizando comentarios de manera general y que puedan ser útiles para cada integrante. Asimismo, aprovechan algunas actividades o trabajos de algún estudiante para retroalimentar a todo el grupo.

Los docentes también apoyan el trabajo entre pares, de esta manera propician que entre estudiantes se expliquen algunos temas, como manifestó un docente de TBC: muchas veces ellos se explican en palabras o con ejemplos que son más fáciles de entender. De esta manera, reconoce que las y los estudiantes también son capaces de enseñar a otros, propiciando espacios de diálogo entre ellos.

Sin embargo, las relaciones se complejizan si se toma en cuenta el tipo de contratación de los docentes; por ejemplo, se generan dinámicas diferenciadas si los docentes trabajan en más de un plantel o no se dedican exclusivamente a la docencia; situaciones que limitan o posibilitan realimentar a sus estudiantes. Como se analiza en un estudio en secundarias: “En las escuelas secundarias la contratación por horas/clase y el doble trabajo de la mayoría de los maestros limitan fuertemente su posibilidad de planear sus clases y realimentar con cuidado los trabajos que entregan los alumnos, así como para llevar a cabo el trabajo colegiado dentro de la escuela y la asistencia a eventos de actualización” (Weiss et al., 2019: 246). En este mismo sentido, Weiss et al. (2019) señalaban que los contratos por hora solo contemplan las horas de clase y no toman en cuenta otros tiempos que las y los docentes requieren para el desarrollo de su trabajo.

Además de su tipo de contratación, las y los docentes se hacen cargo de asuntos administrativos que deben resolver; por ejemplo, el trabajo de asesoría o tutoría, el tiempo dedicado a las actividades Construye T e incluso el dedicado a los paraescolares. En un Centro EMSAD, la responsable de éste especificó que cada uno de los integrantes de su equipo docente, además de las asignaturas que corresponden a su campo disciplinar, se encarga de ofrecer a los estudiantes alguna actividad paraescolar, dependiendo de sus habilidades, experiencia e intereses.

*Materiales y recursos de apoyo al trabajo docente.* Los materiales y recursos favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en los planteles visitados su presencia es diferenciada, hay planteles que cuentan con bibliotecas, computadoras en buen estado y acceso internet, laboratorios o talleres; mientras que en otros planteles, como los de EMSAD, tienen solo algunos libros, y en TBC no cuentan con materiales ni con espacios a los que les puedan dar uso de biblioteca.

Un material que suele usarse en los planteles son los libros de texto, que en la mayoría de las ocasiones se solicita a las y los estudiantes que los compren. En el caso de TBC, cuentan con un libro físico y gratuito, el inconveniente para trabajarlo es que no se encuentran actualizados a los programas modulares desde el 2018; cuando los temas de los módulos sí coinciden con el contenido de los libros, resultan una herramienta de trabajo útil. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes consideran importante actualizarlos para apoyar al trabajo y la posibilidad de acceder a la información, puesto que las condiciones económicas y la conexión de internet en la comunidad complica realizar búsquedas en otras fuentes. Una docente y un estudiante de TBC lo expresaron de la siguiente manera:

*Creo que lo de [la actualización de] los libros es muy urgente. Sobre todo, aquí, que yo sé que no todos están en las mismas posibilidades; lo de los libros sí era una gran ayuda porque pues ellos lo traen y ya como maestra, pues es mucho más rápido para mí. La información está ahí en el libro, entonces van, si no terminamos aquí, yo sé que en sus casas van a continuar porque allí está el libro. Al no haber el libro, o sea, está ahí el libro pero no están los temas que yo requiero, pero sí siento que [actualizar] los libros serían una gran ayuda (Docente de Telebachillerato Comunitario).*

*Al tener, en el TBC, un plan modular y ya no por asignaturas, mucha de la información que maneja el temario no se incluye en los libros. En nuestra comunidad, al no tener todos los alumnos la oportunidad de contar con acceso a internet o telefonía celular, nos presenta una desventaja para realizar nuestras actividades fuera de la escuela, repasar o retroalimentar nuestros trabajos (Estudiante de sexto semestre de Telebachillerato Comunitario).*

Para resolver la falta de información de ciertos temas en los libros de texto, los docentes de TBC realizan búsquedas de información que comparten con sus estudiantes a través de plataformas de mensajería instantánea. Para el caso de otros planteles, como el Colegio de Bachilleres o de CECyTE, algunos docentes solicitan a las y los estudiantes que compren libros de texto, lo que implica un gasto para ellos y sus familias, siendo un recurso que no es accesible a todos; no obstante, en los planteles buscan soluciones para que sus estudiantes accedan a los libros, como sucede en un plantel de CECyTE, donde escanean las lecciones de un libro para que todas y todos que no pueden comprar el material accedan al mismo.

Para apoyar al acceso de los libros, los docentes permiten el uso de copias o escaneos, otros docentes han optado por utilizar libros electrónicos que no impliquen un gasto y que las y los estudiantes pueden visualizar en sus celulares. Asimismo, solicitan a sus estudiantes que realicen la búsqueda de información necesaria en internet, o bien, los docentes la envían a sus estudiantes por correo, WhatsApp o la proporcionan de manera impresa. En relación con una de las condiciones descritas, esta actividad implica tiempo de búsqueda, selección y verificación de la información por parte de los docentes.

En el caso de los planteles de CAED, un profesor comentó que los libros de Prepa Abierta no presentan adaptación alguna para estudiantes con discapacidad, ni el plantel cuenta con la impresora braille que les permita imprimir materiales para estudiantes que así lo requieran. El personal considera que los libros son de utilidad para el docente, pero no para sugerir que el estudiante lo adquiera. En caso de requerir dar algún material para los estudiantes, se mencionó que se hace uso de fotocopias; lo que hace visible la falta de apoyo a los CAED, en específico a la poca pertinencia de los materiales para las y los estudiantes.

Respecto a los recursos que utilizan durante las clases, en general los docentes son quienes compran los materiales que utilizan (por ejemplo, impresiones, plumones, carteles, materiales para experimentos sencillos). Asimismo, llevan su computadora personal e incluso algunos llevan su propio proyector, pues los que hay en la escuela no funcionan correctamente o no son suficientes; cuando eso sucede, los docentes también dedican tiempo para buscar cómo solucionar ese tipo de situaciones.

Un recurso en el que docentes coinciden que es necesario en los planteles, es una conexión estable a internet para consultar, ver videos y que tanto como ellos como los estudiantes puedan conectarse.

Los dispositivos móviles fue otro de los recursos que en las observaciones de clases se hicieron presentes, como lo documentan Guzmán-Duque et al. (2020) en la educación superior: “Es evidente que el uso del teléfono móvil en las clases se ha incrementado, y, gracias a la interfaz que poseen y a la facilidad de conectividad, se convierten en herramientas que favorecen los procesos y que son aceptadas por sus usuarios, como un mecanismo interesante de permite la comunicación y los trabajos colaborativos” (p. 239). No obstante, en los planteles visitados su uso se limita a la consulta de información, por ejemplo, de conceptos o para visualizar la información o los libros electrónicos que los docentes envían. De esta forma el celular se



convierte en un recurso que facilita la consulta de materiales informativos; no necesariamente se exploran herramientas o aplicaciones con este tipo de dispositivos, esto puede deberse a que, como se mencionó, no cuentan con red estable.

## Conclusiones

A manera de cierre, tanto las condiciones institucionales como curriculares, materiales, laborales y de organización del tiempo y los espacios influyen en las prácticas de enseñanza que desarrollan las y los docentes, quienes para organizar sus clases median entre las condiciones institucionales, los requerimientos normativos, las exigencias de las familias de las y los estudiantes, así como entre los intereses del estudiantado.

Es importante recordar que el trabajo docente no solo es aquel que sucede en las clases, son varias horas las que se dedican tanto en el horario de clases como en espacios extraescolares (Rodríguez, 2012). Un docente “trabaja en y para la escuela, expuesto a normas administrativas y laborales que atraviesan y rebasan su actividad en el salón. Si este es el espacio por excelencia del desempeño técnico, las reglas del juego institucional imponen condiciones que definen en gran medida lo que es posible realizar en el aula” (Ezpeleta, 1990: 15). En los planteles fue posible ver la participación de las y los docentes en asuntos administrativos y académicos, por ejemplo, en las tutorías o actividades para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como de actividades culturales, deportivas y artísticas, por las cuales no necesariamente reciben un pago extra.

Para lograr una mejora en la organización en los planteles, será necesario transitar de una estructura de un docente, una materia y una hora clase, para pasar a una organización que permita contar con más tiempo disponible para el trabajo en el aula. Esto posibilitaría que los docentes organicen actividades que propicien el desarrollo de ciertas habilidades o capacidades como la reflexión y el pensamiento crítico; por ejemplo, la discusión en grupos, representaciones o la posibilidad de llevar a la práctica los contenidos teórico. De esta manera, se puede apoyar al desarrollo integral de las y los estudiantes.

Este trabajo invita a seguir en la reflexión sobre la complejidad de las prácticas docentes e indagar sobre las posibles condiciones institucionales que apoyan el desarrollo de una formación integral de las y los estudiantes, con el fin de fortalecerlas desde las políticas y orientaciones educativas, es decir, el diseño de políticas de organización escolar que apunten a criterios más pedagógicos que económicos para que se cuente, por ejemplo, con aulas menos saturadas que ayuden al trabajo docente.

## Referencias

- Castrejón, M. C. y Castrejón, M. S. (2012). El trabajador docente: Entre el protagonismo y la invisibilidad. *Encuentros multidisciplinares*, 14(42), 58-65.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Recomendaciones para la mejora de la propuesta curricular de la Educación Media Superior 2022: Marco Curricular Común (MCCEMS)*. Autoedición.
- Ezpeleta, J. (1990). *El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XX(4), 13-33.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII(42), 27-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (I. Arias, Trad.). Centro de Publicaciones del MEC.
- Guzmán-Duque, A., García-Gómez, A. y Angarita-Patiño, L. (2020). *La innovación a través de la gamificación y el m-learning: oportunidades para la enseñanza-aprendizaje en la educación superior con el uso del móvil*. Octaedro Editorial.
- Mercado, R. (2002). El carácter dialógico de los saberes docentes en la enseñanza. En *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes: Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. CIDE-PIPE y SEP.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rodríguez, G. L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Diálogos educativos*, 24, 18-27. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053/1065>
- Rubio González, J., Cuadra-Martínez, D., Oyanadel Véliz, C., Castro Carrasco, P. y González Palta, I. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles educativos*, 41(164), 100-117.
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019) (Coords.). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. INEE.