

Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes

Estudio exploratorio en educación básica y media superior
Informe ejecutivo¹

INTRODUCCIÓN

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) cuenta con la atribución constitucional de llevar a cabo estudios e investigaciones especializadas de conformidad con la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), los cuales, basados en información y conocimiento, producen evidencia para contribuir a delinear rutas de acción para impulsar la mejora continua en la educación. En este sentido, la Comisión presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo explorar la relación entre las condiciones institucionales —formales e informales— y el trabajo colaborativo entre docentes, así como identificar la prevalencia de tales condiciones en algunos ámbitos de la educación básica (EB) y media superior (EMS).

El trabajo colaborativo resulta ser una variable fundamental en las actividades que desarrollan las comunidades escolares, y puede tener un impacto significativo en la mejora educativa al orientar, potenciar y dotar de pertinencia a las acciones de las y los docentes. Además, es una herramienta para impulsar la interacción entre los distintos actores educativos —directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes y padres de familia—. El trabajo en equipo, la planificación conjunta, la reflexión pedagógica compartida

y la retroalimentación son elementos fundamentales que contribuyen a la mejora del aprendizaje y el desarrollo profesional de las y los maestros.

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la relación entre las condiciones institucionales formales e informales que promueven o limitan el trabajo colaborativo en los centros escolares, así como identificar la prevalencia de tales condiciones en algunos ámbitos de la educación básica y media superior.

Este trabajo consta de cuatro capítulos y un apartado de conclusiones y recomendaciones. En el primero, se conceptualizan las condiciones institucionales y el trabajo colaborativo. El segundo capítulo tiene como objetivo presentar algunas experiencias de trabajo colaborativo en el plano internacional y nacional. En el tercero se señalan las características del levantamiento de información realizado por medio de entrevistas semiestructuradas a diferentes figuras educativas y personal docente de educación básica y EMS. Finalmente, el cuarto capítulo expone los resultados emanados de las dos técnicas de recolección de información utilizadas en el presente estudio.

Por último, el apartado de conclusiones y recomendaciones se orienta a consolidar las acciones de política educativa que se desarrollan para fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes en México.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61511>

¹ A continuación reproducimos el resumen ejecutivo del informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), *Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes. Estudio exploratorio en educación básica y media superior. Informe ejecutivo*, que explora la relación entre las condiciones institucionales formales e informales que promueven o limitan el trabajo colaborativo en los centros escolares de educación básica y media superior, y cuyas conclusiones se orientan a fortalecer una política pública en la materia. El documento está disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/CondicionesInstitucionales-informe-ejecutivo.pdf>

MARCO DE REFERENCIA

Encuadre conceptual, metodológico y sistematización de experiencias

Debido a su relevancia, las acciones de política educativa han promovido acciones de trabajo colaborativo, cuya implementación varía de un centro educativo a otro debido a factores como el contexto, los recursos disponibles, las habilidades docentes, la dirección y la gestión, así como la cultura institucional. Esto significa que las condiciones institucionales actúan como un factor impulsor o limitante para la concreción del trabajo colaborativo. Es precisamente en esta articulación que el presente estudio busca explorar la estrecha relación e influencia entre dichas condiciones y la mejora en la educación desde la colaboración docente.

Para analizar la información recopilada, se utilizaron las categorías de *trabajo colaborativo* y *condiciones institucionales* como marco conceptual. La primera se define como un proceso de construcción social en el que cada participante se enriquece debido a la interacción con otros integrantes del grupo. Aquí, diferentes personas de la comunidad escolar unen sus esfuerzos individuales, conocimientos y habilidades con la finalidad de establecer metas específicas y mecanismos de coordinación, delimitar planes de acción, distribuir actividades y valorar el resultado de sus acciones individuales y colectivas (García-Pérez *et al.*, 2015). El concepto se recupera desde una perspectiva organizacional y comunitaria, lo que implica la formación de grupos de trabajo que definen y delimitan sus objetivos y acciones de manera democrática y consensuada. Además, cuenta con las siguientes características: a) las funciones y actividades están integradas y distribuidas armónicamente; b) las responsabilidades son compartidas; c) sus acciones apuntan hacia un objetivo común; d) los integrantes

invierten tiempo para aprender a trabajar efectivamente (Caldeiro y Vizcarra, 1999).

Por *condiciones institucionales* se alude a aquel conjunto de reglas, procesos, acciones y recursos de la política educativa y de los propios centros escolares que promueven o limitan las acciones colaborativas entre docentes, y que potencialmente pueden favorecer la mejora de sus prácticas de enseñanza o contribuir a la resolución de problemas del plantel escolar (Rueda *et al.*, 2014). Estas condiciones abarcan desde la infraestructura física, los recursos financieros o materiales, la normatividad y las condiciones laborales, hasta aquéllos que se relacionan con el clima organizacional, las interacciones informales y las redes de grupo o comunitarias (UNESCO, 2017).

En la intersección de ambos conceptos se hace referencia al conjunto de reglas, procesos, acciones, interacciones, rutinas, inercias, símbolos y recursos derivados de la política educativa y de los propios centros escolares que promueven o limitan la reflexión colectiva o colegiada.

Con el fin de aproximarnos al objetivo planteado, se utilizó una metodología cualitativa, recuperando la Teoría Fundamentada (Bisquerra, 2004), para identificar las percepciones de las y los docentes acerca de cómo las condiciones institucionales obstaculizan o fomentan el trabajo colaborativo. Para la recopilación de información, se emplearon dos técnicas metodológicas que se aplicaron virtualmente debido al contexto de la pandemia de covid-19:²

1. Entrevistas semiestructuradas con informantes clave responsables de las áreas de educación continua en dos entidades federativas (Hidalgo y Zacatecas) y un subsistema federal (Conalep);

² El estudio enfrentó obstáculos debido a la pandemia de COVID-19, lo que requirió la utilización de plataformas en línea para recopilar información de manera remota. Esto provocó un sesgo en la muestra, ya que sólo pudieron participar en los grupos focales aquéllos con acceso a internet y equipo de cómputo. Además, algunas entidades federativas no respondieron a la convocatoria, lo que afectó la representatividad de la muestra y, en consecuencia, la cantidad de información recuperada para caracterizar la educación media superior en diferentes subsistemas.

2. Grupos focales con docentes de EB y EMS de siete entidades federativas (México, Oaxaca, Nuevo León, Jalisco, Veracruz, Chiapas y Yucatán) de distintos niveles (primaria, secundaria y bachillerato), modalidades educativas, estratos (urbana, rural, indígena, bachillerato escolarizado y telebachillerato) y subsistemas (Cecyte, CBTIS y DGETI, Cobach, Conalep). La aproximación se realizó desde el constructivismo contextual, el cual sostiene que la construcción del conocimiento es provisional y dependiente del contexto en el que se produce (Freeman, 2006). Además, favorece la conversación y la interacción entre los participantes, permitiendo

intercambios más naturales y promoviendo la interacción como un recurso central para el análisis (Kitzinger, 1995).

Considerando la metodología y el marco conceptual, la información recopilada se procesó a través de un análisis temático que permitió identificar subcategorías relacionadas con los conceptos de *trabajo colaborativo* y *condiciones institucionales*, lo que permitió establecer asociaciones entre procesos colaborativos y condiciones institucionales específicas (Tabla 1). Para el caso particular de las condiciones institucionales, se utilizó el marco analítico propuesto por North (2014), que distingue entre la dimensión formal y la informal.

Tabla 1. Subcategorías de las condiciones institucionales y el trabajo colaborativo

Categoría	Dimensión	Subcategoría
Condiciones institucionales	Formal	c) Infraestructura y tecnología d) Normativa e) Coordinación interinstitucional f) Recursos financieros
	Informal	a) Disposición y compromiso b) Liderazgo c) Redes y comunidad escolar
Trabajo colaborativo	—	a) Formación continua de docentes b) Tutorías c) Fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje d) Participación en la solución de problemas del centro escolar e) Intercambio de experiencias entre docentes

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, las condiciones institucionales que posibilitan el trabajo colaborativo están conformadas tanto por reglas y normas como por tradiciones y rutinas, lo que reconoce la existencia de condiciones formalizadas, pero también de aquellas que surgen de las dinámicas cotidianas y que podrían considerarse informales (Vergara, 1997; 2012). Lo anterior permite distinguir entre un marco institucional formal y uno informal, lo cual proporciona una aproximación que considera no sólo las dinámicas basadas en

disposiciones, normas y regulaciones, sino también las no establecidas oficialmente, pero que desempeñan un papel importante en la facilitación o limitación de la práctica docente.

Una de las *condiciones institucionales formales* fundamentales es la normatividad, específicamente en el ámbito educativo y el quehacer docente, pues atraviesa distintas esferas como los sistemas de ingreso y promoción del profesorado, los reglamentos internos de cada escuela, las condiciones laborales y la gestión del tiempo, elemento importante para contar

con disponibilidad que permita concretar y sostener a largo plazo el trabajo colaborativo y de investigación.

En cuanto a las *condiciones institucionales informales*, éstas encuentran su origen en los conocimientos transmitidos por la cultura y la interacción social, lo que las hace más resistentes al cambio, pues la cultura actúa como un filtro que les proporciona estabilidad y continuidad, a diferencia de las normas formales, que pueden modificarse en periodos cortos (North, 2014). Este tipo de condiciones convergen al interior de los centros escolares. Aquí se encuentran las redes y comunidades que pueden originarse a partir de relaciones de amistad, empatía, intereses compartidos y proximidad de cargos (Sánchez *et al.*, 2017). Otro factor relevante es el liderazgo pedagógico, que permite llevar a cabo actividades cruciales en la práctica docente, dirigir procesos de mejora y guiar a otros actores hacia objetivos comunes. Se configura como un catalizador para fomentar el trabajo colaborativo al generar y mantener condiciones propicias para un clima grupal con comunicación abierta y franca, capaz de abrir procesos de negociación ante divergencias de opinión entre los miembros.

En ocasiones, las condiciones institucionales informales pueden entrar en conflicto con las normas formales cuando se requiere un ajuste que considere las dinámicas contextuales, las capacidades de los actores y las posibles resistencias políticas o culturales. En este sentido, pueden complementar e incluso superar a las formales en caso de que se observe inoperancia en las normas establecidas (Navarrete, 2016).

Por su parte, se identificaron otras condiciones, como las laborales y el clima organizacional, que pueden favorecer o limitar el trabajo colaborativo, pero que se presentan como parte del contexto; por ejemplo, las que incluyen aspectos como los tabuladores de salario, las oportunidades de ascenso o promociones y el reconocimiento al trabajo. Éstas son fundamentales para generar ambientes

propicios que fortalezcan la motivación, la capacidad de innovación y el trabajo colaborativo entre las y los docentes. Si éstos perciben que dichas condiciones son positivas, es más probable que se involucren en procesos de colaboración y mejora continua. Lo anterior se ve transversalizado por el compromiso y la disposición, lo cual abona para detonar dinámicas que lleven a cabo procesos de reflexión, retroalimentación y resolución de problemas considerando el conocimiento, perspectivas y experiencias de las y los maestros.

Al respecto, las entrevistas realizadas permitieron establecer la importancia de colaborar entre docentes para mejorar su práctica pedagógica y solucionar problemas cotidianos en sus centros educativos. No obstante, también se mostró que enfrentan diversos desafíos, como la falta de tiempo debido a las cargas laborales, la ausencia de reconocimiento e incentivos, y la carencia de espacios y recursos para llevar a cabo actividades colaborativas de manera efectiva. Asimismo, el profesorado ha desarrollado estrategias propias cuando no encuentran espacios formales para el trabajo colaborativo, lo que sugiere que las condiciones institucionales formales e informales se complementan y son interdependientes, sobre todo en el caso de EB.

Adicionalmente, es importante destacar que existen diversas experiencias nacionales e internacionales en el ámbito del trabajo colaborativo entre docentes que pueden ser de utilidad para rescatar las buenas prácticas en la implementación de sus estrategias. En el plano internacional se analizaron cinco casos correspondientes a los siguientes países: Finlandia, Dinamarca, Japón, Chile y España, de los cuales se retomaron sus principales líneas de acción y sus buenas prácticas. A nivel nacional, se eligieron algunas experiencias de Centros de Maestros, Consejos Técnicos Escolares, así como de algunos servicios de asesoría académica y acompañamiento escolar, como la asistencia técnica pedagógica y el Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo.

En cuanto a las experiencias internacionales, en relación con las condiciones institucionales que pueden favorecer u obstaculizar el trabajo colaborativo, se encontró que, en su dimensión informal, el compromiso y disposición de las y los docentes es fundamental para poner en marcha y mantener dichos proyectos. En cuanto a las condiciones formales, la infraestructura fue un factor básico para contar con espacios físicos que permitieran realizar

los encuentros colaborativos. En casos particulares como España, la infraestructura tecnológica posibilitó una comunicación constante. Otros factores que jugaron un papel importante fueron el liderazgo y la disponibilidad de tiempo al condicionar el nivel de involucramiento de las y los maestros. A continuación, en las Tablas 2 y 3 se presentan las particularidades de cada caso.

Tabla 2. Sistematización de las experiencias internacionales sobre proyectos colaborativos en centros educativos

Tipo de proceso o acción: <i>Acción tutorial grupal</i>				
Finalidad	País	Proyecto	Líneas de acción	Buenas prácticas
Fortalecimiento de competencias específicas (pedagógicas, disciplinares)	Japón	Sistema <i>konaikenshu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación en escuelas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria baja y alta). • Fomento al intercambio de experiencias y saberes (aprendizaje en conjunto). • Asesoría por parte de profesores con mayor experiencia que puede incluir agentes internos (director, subdirector y administrador) y externos (investigadores, docentes de universidades y de otras escuelas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación en grupo que permite el trabajo colaborativo desde el saber disciplinar, el intercambio de estrategias de enseñanza, la retroalimentación del currículum y el ajuste a materiales educativos.
Para la resolución de problemas escolares específicos y como trabajo colaborativo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Dinamarca	Revisión de recursos educativos realizado por la OCDE ³	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo entre pares. • Colaboración para compartir planes y recursos. • Disposición de las y los docentes para trabajar de forma voluntaria con sus colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes escolares que promueven trabajar con expertos para mejorar la práctica docente. • Involucramiento de directores y capacidad para reconocer prioridades e intereses de los centros educativos. • Jornadas laborales que permitan a las y los maestros participar en proyectos colaborativos.

³ Aunque el caso de Dinamarca no corresponde a un proyecto o programa en específico, se consideró importante rescatar su experiencia en la serie de revisión de los recursos educativos realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ya que cuenta con insumos para dar cuenta de buenas prácticas en materia de trabajo colaborativo.

Tabla 2. Sistematización de las experiencias internacionales sobre proyectos colaborativos en centros educativos

(continuación)

Tipo de proceso o acción: <i>Acción tutorial grupal</i>				
Finalidad	País	Proyecto	Líneas de acción	Buenas prácticas
Para la resolución de problemas escolares específicos y como trabajo colaborativo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Chile	Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de formación técnica y pedagógica. • Creación de oportunidades de formación, colaboración, acompañamiento y retroalimentación. • Metodología de aprendizaje basada en que los estudiantes trabajen proyectos multidisciplinarios para abordar problemas reales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación y acompañamiento con dependencias federales. • Diseño que incluye diversas acciones dentro de una estrategia institucionalizada y consolidada que se refleja en el currículo. • Asignación de responsables y plazos específicos para la realización de actividades.
	España	Modelo reflexivo en la asignatura de Practicum II con alumnos del Magisterio en la Universidad del País Vasco (UPV)	<ul style="list-style-type: none"> • Acción escolar relatada como herramienta para la producción del saber pedagógico. • Criterios de retrospectiva-introspección, actitud crítica, colaboración y transformación. • Proceso de retroalimentación y aprendizaje situado que es compartido y sistematizado. • Docentes formadores dispuestos a introducir innovaciones en el plan de estudios, brindar seguimiento y apoyo a los problemas que enfrentan sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura de espacios formales para el diálogo e intercambio de experiencias. • Disponibilidad de infraestructura tecnológica para la comunicación constante entre practicantes y formadores.
Resolución de problemáticas del plantel escolar con un enfoque de investigación-acción	Finlandia	La Comunidad Educativa: Superando Límites hacia la Cooperación Multi-profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar un modelo de <i>proceso bipolar</i>: de arriba-abajo y de abajo-abajo, para un diálogo activo encaminado a compartir y discutir ideas e iniciativas. • Fomentar una cultura de trabajo inclusivo. • Mejorar la colaboración en los centros escolares para un desarrollo sostenible y cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso y liderazgo pedagógico. • Liderazgo compartido. • Desarrollo ligado con la planificación estratégica municipal. • Estructuras para la participación de toda la comunidad educativa. • Cooperación entre profesionales. • Perspectiva centrada en el estudiante. • Redes de trabajo internas y externas. • Planes de desarrollo a largo plazo (Rajakaltio, 2014).

Fuente: elaboración propia con información de Niemi (2015), Rajakaltio (2014), Nusche *et al.* (2016), Hiebert y Stigler (2017) y Gutiérrez *et al.* (2009).

Tabla 3. Sistematización de las experiencias en México sobre trabajo colaborativo

Tipo de proceso o acción: <i>Acción tutorial grupal</i>				
Finalidad	País	Proyecto	Líneas de acción	Buenas prácticas
Para el acompañamiento académico, socioemocional, administrativo y como un trabajo colaborativo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	México	Centros de Maestros	<ul style="list-style-type: none"> Otorgamiento de espacios físicos para apoyar el fortalecimiento docente. Acompañamiento a docentes con respecto a las problemáticas que enfrentan en sus planes y programas de estudio, dominio de contenidos, estrategias didácticas y procesos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resolución de problemáticas en los centros escolares, respondiendo a sus necesidades particulares. Intercambio de experiencias sobre sus prácticas docentes.
		Sistemas de asesoría y acompañamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> Fomento de la reflexión y la mejora sistemática de las prácticas educativas. Fortalecimiento de la capacidad de gestión. Asesorías pedagógicas. Como parte del Servicio de Asistencia Técnica Pedagógica se incluyó la figura del asesor técnico pedagógico (ATP) en los procesos del Servicio Profesional Docente (SPD). Como parte del SAAE se plantearon acciones de asesoría al logro de objetivos, uso de la discusión académica, aprendizaje entre pares, promoción de la autonomía profesional, generación de redes de aprendizaje y atención a escuelas en situaciones de vulnerabilidad. Rescate de experiencias y saberes de las y los docentes. 	
		Consejos Técnicos Escolares (CTE)	<ul style="list-style-type: none"> Creación de espacios para el aprendizaje colaborativo (trabajo colegiado con la comunidad). Promoción de la eficacia y eficiencia del servicio educativo, optimización de los recursos y fomento al desarrollo profesional de las y los maestros. Gestión escolar a través del liderazgo de las y los docentes. 	
		Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo (PEMLE)	<ul style="list-style-type: none"> Construcción de redes de apoyo tutorial a nivel escolar, regional, estatal y nacional, para escuelas que enfrentan dificultades en las pruebas estandarizadas nacionales. 	

Fuente: elaboración propia con información de Finocchio (2006), Reséndiz (2019), SEP (2010, 2017, 2021) y Rubio (2017).

PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO

El estudio identificó cinco experiencias de trabajo colaborativo que son relativamente constantes: a) formación continua de docentes; b) tutorías; c) fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje; d) participación en la solución de problemas del centro escolar; e) intercambio de experiencias entre docentes.

Los resultados se estructuran en dos secciones. La primera aborda las experiencias de trabajo colaborativo desde la perspectiva de la formación continua de docentes y su relación con las condiciones institucionales, cuya información se rescató a través de entrevistas semiestructuradas a actores clave. En la segunda sección, se examinan los hallazgos derivados de grupos focales aplicados a cinco entidades, los cuales vinculan las experiencias

de trabajo colaborativo con las condiciones institucionales formales (infraestructura y tecnología, normativa, coordinación interinstitucional y recursos financieros) e informales (disposición y compromiso, liderazgo y redes, y comunidad escolar).

1. Experiencias de trabajo colaborativo desde las acciones de formación continua de docentes y sus condiciones institucionales

1.1 Diseño de las acciones de formación continua de docentes

En cuanto a las experiencias de diseño de la formación continua de docentes, destaca la apertura para incluir las necesidades particulares de éstos en el marco de diagnósticos contextualizados. De forma particular, para el caso de EB y EMS se encontró lo siguiente:

Tabla 4. Principales acciones para el diseño de la formación continua docente en EB y EMS

Nivel educativo	Principales acciones para el diseño de la formación continua
Educación básica (EB)	<ul style="list-style-type: none">• Convocatoria a reuniones a través de las cuales se rescataron las particularidades de las necesidades de formación continua, lo que permitió la realización de diagnósticos contextualizados.• Utilización de las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) y los resultados de la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación (EDNF).
Educación media superior (EMS)	<ul style="list-style-type: none">• Realización de un plan maestro que permitió diseñar proyectos personalizados en formación institucional, actualización y desarrollo continuo, así como contar con modelos académicos flexibles.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se detallan los casos específicos de EB y EMS que ilustran lo antes expuesto:

Educación básica

En el caso de educación básica, las entrevistas develaron que, para la elaboración de sus programas, los responsables del diseño de las acciones de formación continua de las y los docentes consideran las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), los resultados de la Encuesta

de Detección de Necesidades de Formación (EDNF) que administra la Dirección General de Formación Continua (DGFC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, adicionalmente, implementan diagnósticos estatales que permiten regionalizar las necesidades de formación.

En algunos casos, como el de Zacatecas, se realizan procedimientos adicionales a los sugeridos por la federación; tal es el caso de la convocatoria a reuniones regionalizadas —áreas regionales de asesoría académica—,

en las que se llevan a cabo diagnósticos contextualizados y solicitudes de atención a necesidades de capacitación específicas.

Para el caso de Hidalgo se detectó que la oferta formativa, a juicio de los entrevistados, se diseña considerando las necesidades de los grupos más vulnerables. Además, las áreas de formación continua están estrechamente vinculadas con instancias y actores estratégicos que son corresponsables de la oferta formativa.

Educación media superior

Respecto de la EMS, el Conalep elabora un plan maestro para fortalecer la profesionalización docente, lo que, de acuerdo con las entrevistas realizadas, permite diseñar proyectos personalizados en tres ejes: 1) formación

institucional; 2) actualización y desarrollo continuo; y 3) modelos académicos flexibles.

1.2 Impulso de la colaboración docente y sus condiciones institucionales en las acciones de formación continua docente

La sistematización de las experiencias de los informantes clave permitió perfilar algunas condiciones institucionales que promueven acciones basadas en el trabajo colaborativo, desde la perspectiva de la formación continua docente.

A continuación, se detallan los principales elementos de las acciones de colaboración y las condiciones institucionales que las posibilitaron, para los casos específicos de EB y EMS (Tabla 5).

Tabla 5. Principales acciones para la colaboración y sus condiciones institucionales en materia de formación continua en EB y EMS

Nivel educativo	Acciones para la colaboración	Principales condiciones institucionales formales e informales que posibilitaron la colaboración	
Educación Básica (EB)	<ul style="list-style-type: none"> Realización de talleres con actividades áulicas y de asesoría, bajo una perspectiva de trabajo colaborativo contextualizado 	Formal	<ul style="list-style-type: none"> Normativa Coordinación interinstitucional Recursos financieros Infraestructura y tecnología
		Informal	<ul style="list-style-type: none"> Disposición y compromiso
Educación Media Superior (EMS)	<ul style="list-style-type: none"> Acción tutorial para favorecer la creación de opciones formativas que recuperen los contextos de las y los docentes 	Formal	<ul style="list-style-type: none"> Coordinación interinstitucional
		Informal	<ul style="list-style-type: none"> Disposición y compromiso

Fuente: elaboración propia.

En relación con la tabla anterior, enseguida se presentan los casos de las experiencias estatales que ejemplifican lo antes señalado.

Educación básica

Para el caso de Zacatecas, entre las acciones de colaboración que se buscaron promover, estuvo la realización de talleres, los cuales se adecuaron a lo solicitado en las reglas de operación y a las necesidades formativas de las y los docentes. Destaca que este tipo de

actividades solicitaron que el profesorado desarrollara acciones áulicas y en los casos de los ATP de asesoría. Además, como parte de la acción formativa, la realización de talleres se orientó al impulso del trabajo colaborativo contextualizado y se configuró como un espacio para diseñar nuevas estrategias pedagógicas que atendieran el ejercicio cotidiano de las y los profesores en el aula, poniéndolas en práctica, recuperando sus resultados y socializándolos.

Para la misma entidad, pero referente a las condiciones institucionales que permitieron concretar acciones formativas más colaborativas, se registraron elementos normativos y reglas de operación que facilitaron que el área de formación continua se apegara a determinados objetivos y metas, como es el caso del Prodep. De igual forma, en la misma entidad federativa, la organización entre la Subsecretaría Académica, la Dirección de Fortalecimiento Docente y los diferentes departamentos contribuyó al establecimiento de reglamentos internos, dando certidumbre al proceso para integrar la oferta formativa.

Otro elemento que favoreció el concretar acciones formativas en Zacatecas fue la existencia de recursos etiquetados, los cuales contribuyeron a gestionar eventos formativos e infraestructura física —centro de maestros— para la organización de 17 unidades regionales que trabajan de manera coordinada para extraer información diagnóstica que ayude a integrar y concretar la oferta formativa. Además, el área de formación continua contó con el personal para establecer mesas de ayuda a nivel regional y estatal.

En el caso de Hidalgo, entre las experiencias que fomentaron las acciones colaborativas, estuvieron los círculos de estudio que tenían como objetivo brindar asesoría y acompañamiento al personal docente con la finalidad de poner en marcha sus propuestas didácticas. Destaca que el análisis, la discusión y las propuestas de las y los docentes tenían un carácter contextualizado y colaborativo.

En cuanto a las condiciones institucionales en dicha entidad federativa, la disposición de las autoridades para aceptar propuestas para el fortalecimiento de la mejora continua, la ejecución de eventos formativos, así como el trabajo articulado y consensuado entre áreas, facilitó la integración de la oferta formativa. No obstante, enfrentó la carencia de personal para la adecuada operación de los centros de maestros.

Educación media superior

Contrario a lo que sucede en educación básica, los elementos de colaboración y contextualización no se identificaron en cursos, talleres o círculos de estudio; sin embargo, sí se manifestaron por medio de procesos de acción tutorial.

En el caso del subsistema Conalep, a esta figura se le denominó *docente mentor*, y buscó otorgar reconocimiento a la función docente, pues tenía la responsabilidad de favorecer la creación de opciones formativas que recuperaran los contextos de las y los maestros, así como ser un elemento de cambio y transformación de las prácticas educativas, al promover el trabajo colaborativo.

Respecto a las condiciones institucionales que posibilitan el trabajo colaborativo, al igual que en el caso de la EB, la disposición de las autoridades se configuró como una base para facilitar la integración de la oferta formativa apegada a las condiciones contextuales. Además, contó con una plataforma de docentes capacitados, los cuales tomaron el rol de formadores de otros profesores. Esto permitió identificar mejores prácticas como el uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza virtual y el intercambio de experiencia entre maestros y especialistas, dando paso a la retroalimentación.

En los Conalep se identificaron tres condiciones institucionales formales con elementos contextualizados y colaborativos que posibilitaron el diseño de una oferta formativa para las y los docentes:

1. Buena relación entre la autoridad nacional y estatal de los colegios;
2. Compromiso institucional por parte de los colegios estatales para brindar apoyo a sus docentes;
3. Convenios interinstitucionales que permitan el reconocimiento a las y los maestros que resulten ganadores en las convocatorias sobre mejores prácticas.

Por su parte, entre los obstáculos se encontró la contratación de las y los docentes por horas, lo que impide dar continuidad a sus actividades de formación.

2. El trabajo colaborativo en la escuela y sus condiciones institucionales

Para analizar la relación entre las formas de trabajo colaborativo y las condiciones institu-

cionales, se cruzaron categorías y subcategorías de ambos conceptos. A la luz del análisis de la información derivada de los grupos focales, se detectaron algunas de las condiciones institucionales formales e informales que limitan o favorecen las formas de trabajo colaborativo. En la Tabla 6 se presentan dichas relaciones.

Tabla 6. Relación identificada en el discurso de las y los entrevistados, por cada categoría y subcategoría de análisis del trabajo colaborativo y sus condiciones institucionales

Categorías	Condiciones institucionales	
	Formales	Informales
Trabajo colaborativo		
Desarrollo de tutorías	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura y tecnología • Normativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición y compromiso • Liderazgo • Redes y comunidad escolar
Fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura y tecnología • Normativa • Coordinación interinstitucional • Recursos financieros 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición y compromiso • Liderazgo • Redes y comunidad escolar
Resolución de problemas en el centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Normativa • Coordinación interinstitucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición y compromiso • Liderazgo • Redes y comunidad escolar
Intercambio de experiencias sobre la práctica docente	—	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición y compromiso • Redes y comunidad escolar

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los registros narrativos de los participantes, se generó la siguiente matriz (Tabla 7), la cual denota un mayor registro en la intersección entre las formas de trabajo colaborativo y las condiciones institucionales informales, lo cual indica que, en el discurso de los actores, se tienden a referenciar de forma conjunta.

Para determinar si dicha intersección tenía una connotación favorable o desfavorable para los procesos de trabajo colaborativo, se precisó qué tanto los favorecía o limitaba el tipo de condición institucional. Al respecto, la Tabla 8 muestra que las formales, si bien favorecen el trabajo colaborativo, también tienden

a limitarlo, especialmente por las disposiciones normativas, mientras que las condiciones informales tienden a favorecerlo, en particular por la disposición y compromiso de las y los docentes. Esto indica que el diseño institucional y la política educativa deben enfocarse en impulsar el desarrollo de actividades colaborativas en el nivel escolar, aprovechando ambos tipos de condiciones.

En la Tabla 9 se desglosan los principales hallazgos para cada forma de trabajo colaborativo en relación con sus condiciones institucionales formales e informales, presentando aquellas intersecciones en las que la información recopilada permitió obtener evidencia.

Tabla 7. Registros narrativos por cada subcategoría de análisis de trabajo colaborativo y sus condiciones institucionales

Trabajo colaborativo		Desarrollo de tutorías	Fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Resolución de problemas en el centro escolar	Intercambio de experiencias entre docentes	Total	
Dimensión	Formal	Infraestructura y tecnología	6	2	—	8	
		Normativa	19	8	4	31	
		Coordinación interinstitucional	—	3	1	4	
		Recursos financieros	—	1	—	1	
	Informal	Disposición y compromiso	16	13	3	11	43
		Liderazgo	1	9	3	—	13
		Redes y comunidad escolar	3	3	3	5	14
Total		45	39	14	16	114	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Distribución de las condiciones institucionales que favorecen o limitan las acciones de trabajo colaborativo

		Subcategorías	Favorecen	Limitan
Dimensión	Formal	Infraestructura y tecnología	3	2
		Normativa	6	11
		Coordinación interinstitucional	2	1
		Recursos financieros	2	1
		Subtotal	13	15
	Informal	Disposición y compromiso	11	4
		Liderazgo	6	4
		Redes y comunidad escolar	7	2
		Subtotal	24	10
	Total		37	25

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Matriz de resultados: relación entre las condiciones institucionales y la concreción del trabajo colaborativo

Condiciones institucionales		Trabajo colaborativo			
		Desarrollo de tutorías		Fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje	
		Condición favorable	Condición limitante		
Dimensión Formal	Infraestructura y tecnología	<ul style="list-style-type: none"> Migración a modelos virtuales en el marco de la pandemia de COVID-19. 	<ul style="list-style-type: none"> Bajo cumplimiento de actividades ante problemáticas de conectividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de plataformas tecnológicas que permitieron el seguimiento a las y los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Insuficiencia en instalaciones, mobiliario y material educativo.
	Normativa	<ul style="list-style-type: none"> Tutorías a docentes noveles, que por normativa deben llevarse a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> Asignación de tutorías a directivos con poca disponibilidad de tiempo. Poca flexibilidad normativa en los procesos administrativos. Falta de reconocimiento e incentivos formales. 	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos y normas que favorecieron el establecimiento de metas, diseño de líneas de acción y distribución de actividades en los centros escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> Poca flexibilidad normativa en los procesos administrativos.
	Coordinación interinstitucional	—	—	<ul style="list-style-type: none"> Expansión de redes de trabajo entre planteles escolares. Obtención de financiamiento para concretar proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede estar sujeta a la coyuntura política.
	Recursos financieros	—	—	<ul style="list-style-type: none"> Financiamiento de proyectos que reflejan el trabajo colaborativo (ejemplo: publicación de un libro sobre saberes comunitarios en educación indígena). 	—

Tabla 9. Matriz de resultados: relación entre las condiciones institucionales y la concreción del trabajo colaborativo

(continuación)

Condiciones institucionales		Trabajo colaborativo			
		Desarrollo de tutorías		Fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje	
		Condición favorable	Condición limitante		
Informal	Disposición y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Acción tutorial, acompañamiento pedagógico y socioemocional. • Favorecimiento de procesos reflexivos 	<ul style="list-style-type: none"> • La carencia de esta condición podría limitar el establecimiento de una relación de cooperación entre el tutor y el tutorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración grupal para atender problemáticas comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brecha generacional y tecnológica.
	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de comisiones formativas a docentes altamente especializados en determinadas habilidades. 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgos compartidos entre los integrantes de la comunidad escolar, supervisores o coordinadores, directores y docentes. 	—
	Redes y comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de estrategias formativas contextualizadas, colaborativas y adecuadas a las necesidades de cada centro escolar 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Involucramiento de estudiantes y madres y padres de familia, por parte de los maestros, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Motivación por medio de la generación de espacios para la atención de sus necesidades sociales, emocionales y académicas. 	—

Tabla 9. Matriz de resultados: relación entre las condiciones institucionales y la concreción del trabajo colaborativo

(continuación)

Condiciones institucionales		Trabajo colaborativo			
		Resolución de problemas en el centro escolar		Intercambio de experiencias entre docentes	
		Condición favorable	Condición limitante		
Dimensión Formal	Infraestructura y tecnología	—	—	—	—
	Normativa	<ul style="list-style-type: none"> Aprovechamiento de espacios formales ya establecidos para realizar acciones de trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> Modificación de jornadas laborales (el aumento en horas de enseñanza frente a grupo no favorece la disponibilidad para actividades colaborativas). Constante rotación de docentes. 	—	—
	Coordinación interinstitucional	<ul style="list-style-type: none"> Realización de diagnósticos de forma colaborativa para su posterior publicación. 	—	—	—
	Recursos financieros	—	—	—	—
Dimensión Informal	Disposición y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> Emprendimiento de acciones para resolver problemáticas como el abandono escolar. 	—	<ul style="list-style-type: none"> Intercambio de información, retroalimentación y empatía. 	—
	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> Liderazgo compartido para la resolución de problemas. 	—	—	—
	Redes y comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> Creación de condiciones para atender en conjunto problemáticas como la deserción escolar e incentivar la integración comunitaria. 	—	<ul style="list-style-type: none"> Promoción de lazos de compañerismo de forma personal y profesional, lo cual favoreció el intercambio de experiencias sobre los procesos de enseñanza. 	—

Fuente: elaboración propia.

A continuación se detallan los casos específicos que ilustran lo antes expuesto.

2.1 Trabajo colaborativo en el desarrollo de tutorías

2.1.1 Condiciones institucionales formales

- a) *Infraestructura y tecnología.* Esta condición fue de gran relevancia en el marco de la pandemia de COVID-19, ya que favoreció la migración de las tutorías a modelos virtuales. Lo anterior permitió que los tutores brindaran asesoría a distancia a sus colegas, incluso fuera de los programas formales, lo cual funcionó como medio de orientación para las y los docentes menos experimentados en el uso de plataformas virtuales. Entre algunas de las repercusiones se registró la baja en el cumplimiento de actividades ante problemáticas por falta de conectividad.
- b) *Normativa.* En el caso de las tutorías, la normatividad favoreció la inclusión de asesores metodológicos para mejorar la experiencia de las y los docentes tutorados y realizar la observación de docentes noveles. Entre las limitaciones relacionadas con esta condición se encuentra que en ocasiones la acción tutorial es asignada a personas con puestos directivos, lo que impide que ésta se lleve a cabo por falta de tiempo. En otros casos, las y los maestros articulan críticas respecto al modelo educativo de las tutorías o al perfil de los tutores, sobre todo por la actitud y la forma de conducir el proceso.

A lo anterior se suman obstáculos administrativos que generan restricciones en la periodicidad de las tutorías, además de la carencia de reconocimientos formales o incentivos para el desarrollo de las mismas. Destaca que, a pesar de dichas circunstancias, el profesorado encuentra motivación personal en el desarrollo

de este proceso e incluso llega a hacer uso de recursos no establecidos formalmente.

En algunos casos, como en el subsistema Conalep, aunque se llegó a contar con un programa formal de tutorías, no se le dio continuidad. Situación similar ocurrió en los telebachilleratos comunitarios, que no cuentan con este programa de manera formal, a lo que se añade la alta rotación de docentes, cuyo factor termina por limitar la socialización y el trabajo colaborativo.

Como puede apreciarse, en las dos condiciones institucionales formales se identificó un grupo que favorece (infraestructura y tecnología) y otro que limita (normativa) el desarrollo de las tutorías.

2.1.2 Condiciones institucionales informales

- a) *Disposición y compromiso.* Ante las limitaciones que las condiciones institucionales formales les presentan a las y los docentes, éstos desarrollan mecanismos para facilitar la concreción de las actividades tutoriales. Tal es el caso de la disposición y el compromiso para desempeñarse como tutores y dar un acompañamiento pedagógico y socioemocional. Esto se da en una doble vía, pues no sólo surge de los tutores, sino también de los tutorados. Lo anterior favorece procesos reflexivos sobre su práctica y les permite visualizar de manera crítica sus acciones, así como mejorar su práctica docente en colaboración con su tutor.

Existen, por lo tanto, condiciones informales en el desarrollo de las tutorías que nacen desde la iniciativa propia y por un sentimiento genuino de ayuda mutua entre colegas.

- b) *Liderazgo.* El papel de las autoridades escolares es un factor importante dado que, en algunos casos, la dirección es quien tiene la iniciativa de favorecer los procesos de trabajo colaborativo por medio de la asignación de

comisiones formativas a docentes altamente especializados en determinadas habilidades, por ejemplo, el uso de la tecnología.

- c) *Redes y comunidad escolar.* La disposición, el compromiso y los medios de comunicación eficientes permiten afianzar vínculos entre docentes, directivos, supervisores, alumnos y padres de familia, constituyendo así redes y comunidad escolar. Dicha condición institucional permite facilitar el trabajo colaborativo, así como desarrollar estrategias formativas contextualizadas y adecuadas a las necesidades de cada centro escolar.

2.2 Trabajo colaborativo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje

2.2.1 Condiciones institucionales formales

- a) *Infraestructura y tecnología.* En la muestra analizada fue posible identificar un caso en el cual una plataforma tecnológica proporciona el servicio de un sistema administrativo, el cual permite dar seguimiento a calificaciones, asistencia, reportes, etcétera, del alumnado.

Destaca que esta condición institucional también se configuró como una gran limitante en los casos donde existe una notable insuficiencia. Se detectó el caso extremo de una telesecundaria que no tenía instalaciones, mobiliario ni material educativo.

- b) *Normativa.* En cuanto a la normatividad relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, resalta la importancia del Consejo Técnico Escolar (CTE) y los Programas Escolares de Mejora Continua (Pemec), así como los lineamientos y normas internas, los cuales favorecen el establecimiento de metas, diseño de líneas de acción y distribución de actividades en los centros escolares.

Entre las limitantes que se encontraron destaca la sobrecarga administrativa, tanto del trabajo cotidiano del plantel como de los CTE y del Pemec, pues la normativa no permite mayor flexibilidad en dichos procesos administrativos. Por su parte, en el caso de la EMS, los subsistemas no cuentan con lineamientos establecidos, como en el caso de EB con los CTE.

- c) *Coordinación interinstitucional.* Se encontró que dicha coordinación es un factor clave para expandir redes de trabajo dentro de los planteles escolares, así como conseguir financiamiento para concretar proyectos. No obstante, se debe considerar que está sujeta al contexto y a la coyuntura política, lo cual puede jugar a favor o en contra.
- d) *Recursos financieros.* Aunque esta condición no suele presentarse en el nivel escolar, se identificó un caso en el que un centro educativo logró conseguir financiamiento para concretar un proyecto de trabajo colaborativo que tenía como finalidad la integración de un libro sobre saberes comunitarios en educación indígena.

2.2.2 Condiciones institucionales informales

- a) *Disposición y compromiso.* La disposición y compromiso por parte de las y los docentes se configuró como una condición informal necesaria para el trabajo colaborativo en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues favoreció la integración grupal. Tal es el caso de la organización entre el profesorado para evitar el abandono escolar.

Al ser una condición relevante, su ausencia puede tener un impacto negativo en el trabajo colaborativo. La falta de disposición y compromiso para este último puede deberse en ocasiones a que la dinámica de las y los docentes tiende a favorecer el trabajo individual

más que el grupal, o a brechas como la generacional o la tecnológica.

- b) *Liderazgo*. En este caso se registraron experiencias de liderazgos compartidos entre los integrantes de la comunidad escolar, supervisores o coordinadores, directores y docentes. Destacan los casos en los que la dirección escolar no se involucró directamente en el trabajo colaborativo, pero sí otorgó su autorización, lo que permitió a las y los maestros llevar a cabo actividades conducentes a la colaboración. Esto muestra que, en general, el liderazgo está presente dentro de las escuelas y que, cuando las autoridades no lo ejercen, aumentan las posibilidades de que el profesorado se organice para intentar resolver las problemáticas escolares.
- c) *Redes y comunidad escolar*. Las experiencias analizadas dejaron ver que las y los docentes buscaron involucrar al alumnado y a los padres de familia —en su calidad de integrantes de la comunidad escolar— en el proceso de aprendizaje y motivarlos por medio de la generación de espacios que atendieran sus necesidades sociales, emocionales y académicas.

2.3 Trabajo colaborativo para la resolución de problemas en el centro escolar

2.3.1 Condiciones institucionales formales

- a) *Normativa*. Las modificaciones en la jornada laboral de las y los maestros, lo cual tiene un carácter normativo, se relaciona con la posibilidad, o no, de contar con el tiempo para realizar actividades de colaboración entre pares, ya que el aumento en horas de enseñanza frente a grupo les significó la disminución de tiempo para otras actividades. No obstante, hay docentes que son capaces de administrar su tiempo y generan proyectos colaborativos

para resolver problemáticas internas del plantel escolar, e incluso utilizan la normativa a su conveniencia. Por ejemplo, se detectó que algunos docentes enlazaron sus actividades colaborativas con el programa Ruta de Mejora logrando así institucionalizar dichas acciones y justificar la asignación de tiempo al trabajo colaborativo.

Por otra parte, la colaboración entre las y los profesores se ve afectada por la rotación entre planteles educativos. Cuando esto ocurre, los grupos de trabajo se desintegran y se desestabilizan, lo que puede generar rupturas en las dinámicas cotidianas.

- b) *Coordinación interinstitucional*. Se recuperó una experiencia exitosa de coordinación interinstitucional sobre la publicación de un libro. Esto fue posible gracias a que una escuela se involucró en un proyecto colaborativo con otras, así como con docentes, directivos y, en conjunto, con la Dirección de Educación Indígena, para llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades docentes en distintas zonas escolares.

2.3.2 Condiciones institucionales informales

- a) *Disposición y compromiso*. Estos dos factores tienen un papel relevante en la resolución de problemas en los centros escolares, dado que complementan a las condiciones formales y su ausencia podría afectar la calidad de las relaciones interpersonales.
- b) *Liderazgo*. Éste es un factor fundamental que permite la concreción de proyectos colaborativos, por lo que la falta de liderazgos compartidos o, en su caso, la completa ausencia del liderazgo de las autoridades escolares puede obstaculizar el desarrollo del trabajo colaborativo. Resalta un caso en el que, a pesar de ello, las y los docentes

lograron emprender acciones para evitar el abandono escolar.

- c) *Redes y comunidad escolar.* La participación de los diferentes integrantes de la comunidad es fundamental para favorecer el trabajo colaborativo y atender diversas problemáticas en los centros escolares, tales como evitar la deserción e incentivar la integración comunitaria.

3. Intercambio de experiencias sobre la práctica docente

De acuerdo con los informantes, en los centros escolares se gestan experiencias de trabajo colaborativo que tienen como base el diálogo natural con un gran valor para detonar espacios de reflexión y de atención a problemáticas comunes. Lo anterior, por su naturaleza, se enmarca en las condiciones institucionales informales. Ahora bien, aunque esto se registró en todos los niveles, fue más acentuado en el caso de la EMS, hecho probablemente relacionado con la falta de espacios institucionales formales para el trabajo colaborativo entre docentes, lo que propició la generación de canales de diálogo desde las condiciones informales.

3.1 Condiciones institucionales informales

- a) *Disposición y compromiso.* La disposición y el compromiso de las y los docentes permitieron el intercambio de información, retroalimentación y empatía para llegar a acuerdos que atendieran las diversas situaciones, producto de la propia dinámica escolar, y favorecieran la mejora del aprendizaje.
- b) *Redes y comunidad escolar.* Las y los maestros lograron entablar lazos de compañerismo que los vincularon de forma personal y profesional, lo cual favoreció el intercambio de experiencias sobre los procesos de enseñanza y abonó positivamente a los procesos de aprendizaje. De esta forma, buscaron

crear espacios informales que les posibilitaran llevar a cabo un trabajo colaborativo con la intención central de mejorar dichos procesos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio permitió vislumbrar que las condiciones institucionales formales e informales juegan un papel importante al facilitar o limitar el trabajo colaborativo entre las y los docentes, dependiendo del contexto y los procesos socioculturales de las comunidades escolares, así como del nivel educativo. En muchos casos, la falta de condiciones formales generó el escenario propicio para crear medidas compensatorias desde espacios informales. Las y los maestros, al detectar alguna problemática en su práctica cotidiana y no encontrar las herramientas formales necesarias se articularon de tal manera que los procesos de trabajo colaborativo pudieran llevarse a cabo. El levantamiento de información permitió establecer los aspectos centrales para cada condición institucional —formal e informal— analizada:

- *Infraestructura y tecnología:* esta condición posibilita contar con los espacios físicos para la realización de actividades de trabajo colaborativo, así como de otras actividades esenciales conducentes al aprendizaje, por lo que es un factor básico. Por otra parte, las plataformas tecnológicas permiten mantener acciones elementales como la comunicación y el intercambio de información que, en contextos extraordinarios —la pandemia de COVID-19—, son imprescindibles, así como el seguimiento sistemático de actividades educativas y de gestión.
- *Normativa:* al ser un medio de regulación, en los centros escolares se configura como una de las condiciones formales fundamentales. En este sentido, una normatividad rígida que

no sea sensible a las dinámicas reales puede llegar a limitar la continuidad de los procesos de trabajo colaborativo entre docentes. Por ejemplo, los lineamientos de procesos administrativos podrían desalentar la realización de otras actividades, o la modificación a la jornada de las y los maestros que asigna mayores horas de clases frente a grupo, generaría una gran limitación, dado que la disponibilidad de tiempo y espacios adecuados para la planificación y reflexión conjunta es fundamental para la concreción del trabajo colaborativo.

- *Coordinación interinstitucional*: permite la vinculación con dependencias externas, lo cual abre la posibilidad a los espacios de formación con especialistas, así como el acercamiento a perspectivas novedosas y de utilidad, y a distintas dependencias para gestionar recursos financieros y en especie.
- *Disposición y compromiso*: esta condición es necesaria para concretar acciones de trabajo colaborativo, no sólo de forma esporádica, sino con cierta sistematicidad. Incluso, es fundamental para que las y los docentes encuentren estrategias alternas que solucionen sus problemáticas, ante limitantes en las condiciones institucionales formales.
- *Liderazgo*: esta condición puede funcionar en dos vías para posibilitar el trabajo colaborativo. Por un lado, que desde los directivos de los centros escolares se promueva un ambiente de confianza y colaboración que fomente la participación y, por el otro, que se gesté desde su dimensión compartida, es decir, que se origine en colaboración desde la gestión escolar de zona, a nivel de supervisión, dirección, o bien que se construya a partir de las necesidades que las y los docentes visualizan en sus estudiantes.

- *Redes y comunidad escolar*: permite la integración para dar atención a las necesidades particulares de cada comunidad escolar, sobre todo en lo concerniente al abandono o al bajo aprovechamiento académico, problemáticas que necesitan ser abordadas de forma integral y con participación de dicha comunidad.

En conjunto, se puede concluir que las condiciones institucionales formales e informales en EB se integran, se complementan y son interdependientes para favorecer los procesos colaborativos al interior de los centros escolares.

En el caso de la EMS, la realidad es muy distinta. Si bien las reuniones de academia brindan un espacio en el que las y los maestros pueden reunirse para tratar temas académicos y curriculares, no les permite abordar transversalmente la formación académica de los estudiantes y no sólo por contenido disciplinar.

Son necesarias acciones que no sean sólo un mecanismo de reacción ante problemáticas que necesitan ser resueltas y que no encuentran las condiciones institucionales formales para darles cauce —generando espacios informales para su atención—, sino desde la creación de condiciones propicias para que la promoción del trabajo colaborativo se articule de forma efectiva como una actividad formal. En este sentido, la recuperación de las experiencias internacionales y nacionales plantea que es necesario contar con los siguientes puntos.

- *Sistematicidad*, para lograr tareas colaborativas permanentes que no respondan sólo a la demanda de las circunstancias contextuales;
- *Concreción*, para lograr productos y/o servicios que puedan utilizarse para atender situaciones cotidianas no sólo de unos cuantos docentes, sino tam-

bién de aquéllos que compartan situaciones similares;

- *Socialización*, que desde el reconocimiento de los saberes (académicos o derivados de la experiencia) dé la posibilidad de aprender de y con los integrantes de la comunidad escolar.

Tomando como referencia estas características, componentes y principios, a continuación se detallan algunos mecanismos con la intención de concretar la promoción del trabajo colaborativo como una opción para favorecer el aprendizaje del alumnado y la resolución de problemas en el plantel escolar.

Trabajo colaborativo para la mejora de los procesos: fortalecer capacidades y mecanismos de apoyo y acompañamiento

En este mecanismo se busca promover un trabajo colaborativo sistemático y recurrente que facilite la integración de grupos para la resolución de problemas identificados por las y los docentes, derivados de su labor, donde se considera la realización de una serie de sesiones semanales en las que se trabajarán los siguientes puntos:

- a) Identificación y definición del problema a atender
- b) Generación de ideas y alternativas de solución
- c) Implementación de la o las estrategias de solución
- d) Socialización de los resultados obtenidos
- e) Reflexión colectiva

Bajo este esquema de trabajo, se promueve la creación de productos y/o servicios específicos, susceptibles de utilizarse por otros docentes y, eventualmente, prevenir problemas similares.

Este mecanismo de promoción del trabajo colaborativo se considera viable en educación básica, ya que las condiciones institucionales

favorecen la creación de estos espacios. Sin embargo, adicionalmente se requiere una guía para sistematizar estos pasos, además de la generación de incentivos que promuevan que el personal docente se involucre activamente en tareas colaborativas. En educación media superior sigue siendo necesaria, en función de cada subsistema, la incorporación de espacios institucionalizados que favorezcan que las y los maestros se reúnan y trabajen colaborativamente en la resolución de los problemas que deriven de su labor.

Articulación entre la meso y la microestructura

Es indudable que el rol de los supervisores escolares, asesores técnicos pedagógicos y directores de planteles es fundamental para promover el trabajo colaborativo entre docentes. En muchas ocasiones, sin embargo, las iniciativas de trabajo autónomo y colaborativo de las y los maestros se ven como una alteración del esquema de autoridad formal y son mal vistos por los equipos de supervisión y dirección. No obstante, las diversas formas de liderazgo que surgen al interior de estos equipos han sorteado con éxito estas situaciones y pueden incluso convertirse en promotores de las iniciativas.

Lo anterior significa que en la mesoestructura existe un interés genuino por favorecer el mejoramiento de los aprendizajes y de la práctica docente, por lo que es posible pensar que existen alternativas para integrar las acciones de trabajo colaborativo desde ella misma. Esta integración puede realizarse desde la generación de convocatorias y reuniones que tengan por objeto la presentación y difusión de los resultados obtenidos del trabajo colaborativo, como la identificación de experiencias relevantes y productos o servicios derivados de las labores que se lleven al interior de cada centro escolar.

De esta manera se incentivaría, desde el punto de vista académico y profesional, la participación docente. En un primer momento, las convocatorias pueden realizarse a nivel

de zona escolar con la finalidad de fomentar también la participación y el involucramiento de los supervisores y los equipos técnicos pedagógicos. Posteriormente, las mejores experiencias sistematizadas pasarían a una convocatoria estatal.

Las áreas estatales tienen recursos e infraestructura física educativa adecuada para llevar a cabo este tipo de eventos a gran escala.

REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. (2004), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid.
- CALDEIRO, G. y M. Vizcarra (1999), *El aprendizaje por trabajo cooperativo*, en: http://educacion.idoneos.com/index.php/El_aprendizaje_por_trabajo_cooperativo
- FINOCCHIO, S. (2006), *La formación de los maestros mexicanos en clave PRONAP*, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Argentina, en: <https://bit.ly/2PKNLe5>
- FREEMAN, T. (2006), "Best Practice in Focus Group Research: Making sense of different views", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 56, núm. 5, pp. 491-497.
- GARCÍA-PÉREZ, Y., J. Herrera-Rodríguez, M.A. García-Valero y G. Guevara-Fernández (2015), "El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente", *Gac. Méd. Espirit*, vol. 17, núm. 1.
- GUTIÉRREZ, L., J. Correa, E. Jiménez y A. Ibáñez (2009), "El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio", *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 493-505, en: <https://bit.ly/3rBiPuf>
- HIEBERT, J. y J. Stigler (2002), "Teachers versus Teaching as a Lever for Change: Comparing a Japanese and A U.S. Perspective on Improving Instruction", *Educational Researcher*, vol. 46, núm. 4, pp. 169-176, en: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/796>
- KITZINGER, J. (1995), "Education and Debate Qualitative Research: Introducing Focus Groups", *Sociology of Health*, vol. 311, pp. 299-302.
- NAVARRETE, C. (2016), "Institucionalismo informal: tras las huellas de un discurso institucionalista informal", *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 24, núm. 47, pp. 283-306. DOI: <https://doi.org/10.18504/pl2447-003-2016>
- NIEMI, H. (2015), "Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach", *Psychology, Society & Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 279-294.
- NORTH, D. (2014), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, Fondo de Cultura Económica.
- NUSCHE, D. et al. (2016), *Revisión de la OCDE de recursos escolares: Dinamarca 2016*, Revisión de la OCDE de School Resources, OCDE Publishing.
- RAJAKALTO, H. (2014), "Towards Renewing School. The Action Model of the School Development-Integrating In-Service-Training and the Development Process (In Finnish)", *Reports and Reviews*, 9, The Finnish National Board of Education.
- RESÉNDIZ, N. (2019), "Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México momentos históricos más relevantes, tensiones y retos", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 155-174.
- RUBIO, N. (2017), "Los Consejos Técnicos Escolares: asumir las expectativas formales y animar la re-creación de las prácticas", ponencia, Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- RUEDA, M., A. Canales, Y. Leyva y E. Luna (2014), "Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 171-183, en: <https://revistas.uam.es/rieel/article/view/3123/3321>
- SÁNCHEZ, B. J., E.J. Vilorio y T.L. Miranda (2017), "Los grupos informales en las organizaciones escolares: un acercamiento desde la gestión educativa", *Praxis*, vol. 13, núm. 1, pp. 56-68. DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.2068>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), "Documento base del Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo", México.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de educación básica”, en: <https://educacion-basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU-5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021), “Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica”, México.
- VERGARA, R. (1997), “El redescubrimiento de las instituciones: de la teoría organizacional a la ciencia política”, en J. March y J.P. Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Universidad Autónoma de Sinaloa/Fondo de Cultura Económica, pp. 9-39.
- VERGARA, R. (2012), “Estudio introductorio”, en R. Vergara (comp.), *Organización e instituciones*, Siglo XXI, pp. 163-185.