



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Trabajo colaborativo en equipos docentes de educación preescolar durante la emergencia sanitaria por covid-19

Vanessa de Alba Villaseñor

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

vdealbav@isidm.mx

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar el nivel de colaboración en los equipos docentes de educación preescolar en el marco de la emergencia sanitaria en México. Para el marco teórico se construyó una escala de tres niveles de colaboración, fundamentada principalmente en Krichesky y Murillo (2018), quienes establecen que el fin último se orienta a la transformación de las prácticas e involucra acciones que van desde la coordinación hasta la resolución de problemas, y en González, *et al.*, (2017), que agregan el ejercicio de cooperación. La estrategia metodológica corresponde a un enfoque mixto basado en la aplicación de un cuestionario con alcance exploratorio el cual se analizó a través del cálculo de un índice sumatorio simple y una interpretación descriptivo-teórica. Los resultados muestran que más del 28% de los encuestados pertenecen a colectivos que se comprometieron con la resolución de problemas particulares de su escuela durante la emergencia sanitaria al cierre de ciclo escolar 2019-2020.

Palabras clave: *Cooperación, educación preescolar, organización de profesores, personal docente, sistema de enseñanza.*

Introducción

En el trabajo colaborativo se establecen vínculos, se comparten responsabilidades, se ponen en juego capacidades y destrezas individuales en la búsqueda de un propósito común a través de una construcción colectiva (Podestá, 2014).

El trabajo colaborativo entre docentes corresponde a una metodología de acompañamiento entre profesionales que comparten objetivos o visiones, es un proceso interactivo en el que todos los participantes aprenden (Podestá, 2014). Por su parte, Krichesky y Murillo (2018) le llaman modalidades a los diversos intercambios comunicativos que se realizan al interior del colectivo docente, que pueden llevar a perpetuar prácticas de enseñanza o, a impulsar estrategias innovadoras.

Los rasgos característicos del trabajo colaborativo tienen que ver con las relaciones simétricas y recíprocas, con la motivación intrínseca de alcanzar objetivos, la responsabilidad compartida y el manejo de habilidades comunicativas (Podestá, 2014).

Rodríguez y Ossa (2014) caracterizaron la percepción de los docentes de educación regular y especial sobre el trabajo colaborativo en el marco de un programa de integración y encontraron la presencia de concepciones tradicionales y actitudes discriminadoras entre docentes.

Por otro lado, con el propósito de describir las prácticas colaborativas de dos institutos exitosos e innovadores en Madrid, Krichesky y Murillo (2018) analizaron a profundidad sus dinámicas de colaboración. Descubrieron tres tipos de prácticas, a) coordinación, que se usan para tomar acuerdos, b) desarrollo conjunto, para adecuar o elaborar insumos para la enseñanza y, c) resolución de problemas.

Otros cuatro artículos presentaron proyectos universitarios en los que pusieron en marcha estrategias de trabajo colaborativo entre profesores (Novoa, 2019; Podestá, 2014; Folque, 2018; Fernández, *et al.*, 2014). Novoa (2019) y Podestá (2014), coincidieron en que el diálogo constante y el estudio conjunto a través de entornos virtuales, facilitó el perfeccionamiento de prácticas. Por su parte, Folque (2018) aseguró que los proyectos interdisciplinarios y los procesos investigativos entre docentes otorgan científicidad a la enseñanza.

Fernández, *et al.*, (2014) desarrollaron una propuesta de colaboración a través de medios digitales para mejorar la docencia universitaria en España, cuyos efectos sucedieron en dos direcciones, 1) se incrementó el intercambio de experiencias entre docentes y propició una red de investigación, y 2) se identificó un papel activo-reflexivo entre estudiantes.

García *et al.*, (2015) hicieron un análisis teórico-metodológico sobre el trabajo colaborativo, sus conclusiones se relacionaron con que el grueso de referentes se sustentó en postulados vygotskyanos que conciben al profesor como sujeto comprometido que al ser parte de una cultura profesional de colaboración desarrolla conocimientos y habilidades.

Scarpeta, *et al.*, (2015) buscaban comprender los factores que afectan las estrategias de trabajo colaborativo a través de ambientes virtuales de enseñanza entre docentes y alumnos. Encontraron tres tipos: psicosociales (relaciones familiares), metodológicos (diseños pedagógicos y acompañamientos), y los comunicativos (interacción).

Desde el paradigma deductivo con el propósito de identificar vínculos entre el uso de tecnologías digitales y la colaboración docente se identificaron dos trabajos (Silva y Backes, 2018; García-Valcárcel y Tejedor, 2018). Silva y Backes (2018) mediante cuasiexperimento evidenciaron la capacidad de producir significados en la interacción con colegas. Por su parte, García-Valcárcel y Tejedor (2018) aplicaron un cuestionario para medir la valoración de los profesores respecto al uso de TIC's y se dieron cuenta que aquellos que tenían mayor experiencia en su uso didáctico, las consideraron con más altos niveles.

En México, han sido pocos los intentos por comprender como se desarrollan los procesos de trabajo colaborativo en entornos escolares, González, *et al.*, (2017) y González-Vargas (2014), tomaron como espacio de análisis las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE). González *et al.*, (2017) con un estudio de caso en el que documentaron intercambios comunicativos entre profesores de primaria y preescolar, mostraron que se fortalecieron las relaciones sociales y propiciaron la reflexión sobre las prácticas de evaluación.

Sin embargo, González-Vargas (2014) con su estudio en el que buscaba comprender las representaciones sociales que los docentes configuran sobre la colaboración, encontró que en cada colectivo se construyeron normas, organizaciones y prácticas particulares, permeadas por la cotidianidad y el contenido histórico institucional que repercutieron en el arraigo del individualismo.

Santizo (2016) analizó las condiciones del trabajo en equipo en las escuelas de educación pública básica con la intención de incidir en políticas públicas orientadas a fomentar la colaboración como estrategia para reducir el esfuerzo en el diseño pedagógico.

Finalmente, Tinajero *et al.*, (2019) analizaron las estrategias de gestión de un proyecto interinstitucional para diseñar un curso en línea dirigido a maestros de educación básica. Sus resultados dan cuenta del incremento en el aprendizaje organizacional colectivo.

- Objetivo de investigación: *Analizar el nivel de colaboración en los equipos docentes de educación preescolar en el marco de la emergencia sanitaria.*
- Preguntas de investigación:

*¿En qué medida se practica el trabajo colaborativo al interior de los equipos docentes de educación preescolar?
y ¿Cuáles son las acciones de colaboración entre profesores de educación preescolar que predominan durante la emergencia sanitaria?*

Colaboración docente. Dimensiones y categorías

Etimológicamente la palabra dimensión se relaciona con medición, en este estudio se consideran dimensiones a los tres amplios grupos que definen la colaboración, establecen un orden jerárquico y permiten identificar criterios que caracterizan la colaboración docente.

La dimensión que constituye un nivel consolidado es la *colaboración transformadora*, se orienta al cambio y a la resolución conjunta de problemas específicos, estimula el aprendizaje y genera espacios de discusión (Krichesky y Murillo, 2018). Implica compartir visiones, conocimientos o valores y la característica que la define es la resolución de problemas.

Una categoría pertenece a esta dimensión: *resolución de problemas*, en ella se trabaja a partir de una comunicación franca y abierta, se analiza y reflexiona en torno a un problema concreto o la visión compartida que se tiene como institución y se adoptan nuevas prácticas de enseñanza (Krichesky y Murillo, 2018).

La dimensión en nivel intermedio es *colaboración sociopolítica*, responde a la búsqueda del buen ambiente de trabajo, tiene un móvil social. Se gestionan tiempos extra en el equipo para trabajo colegiado y se favorece la organización, secuenciación, unificación de criterios, estabilidad, y el orden (Krichesky y Murillo, 2018). La característica que la define es la relación respetuosa entre sus miembros.

Dimensión compuesta por dos categorías: a) *coordinación*, basada en establecer acuerdos sobre actividades o instrumentos de evaluación, consensuar plazos, unificar criterios o buscar formas similares de trabajo, y b) *adecuación conjunta*, vinculada con ajustar materiales con fines de unificación y toma de acuerdos (Krichesky y Murillo, 2018).

La dimensión incipiente es la *colaboración simulada* se refiere al trabajo al interior de colectivos docentes en los plazos requisitados por la Autoridad Educativa Local, conocidos en México como Consejos Técnicos Escolares (CTE). Involucra acciones establecidas en las guías de trabajo generales, como contestar cuestionarios y elaborar producciones estandarizadas (González, et al., 2017). En esta dimensión se establece comunicación en las fechas designadas y la característica que la define es el cumplimiento del deber laboral.

Sus tres categorías son: a) *cooperación*, que involucra completar respuestas y productos de la guía de CTE; b) *reducción*: referente a compartir materiales didácticos minimizando contenidos a ejercicios rutinarios (García, 2010); y c) *supraordenación*, que tienen que ver con valorar los materiales didácticos existentes bajo la clasificación de correcto e incorrecto desde visiones totalitarias (García, 2010).

Para su mejor abordaje fue necesario operacionalizar estas características en forma de indicadores empíricos (Tabla 1).

Tabla 1. Niveles, dimensiones, categorías e indicadores operacionales de colaboración docente basados en Krichesky y Murillo (2018), González, et al., (2017) y García (2010)

Nivel	Dimensión	Categoría	Indicadores operacionales
Consolidado	Transformadora	Resolución de problemas	Generar un proyecto interdisciplinario
			Planificar conjuntamente practicas distintas
	Adecuación conjunta	Producir materiales o recursos con una finalidad que responde al contexto	
		Partir de un problema	
Intermedio	Sociopolítica	Coordinación	Generar alteraciones a procesos o materiales existentes
			Tomar acuerdos para hacer modificaciones
	Simulada	Supraordenación	Unificar criterios de actividades y evaluación
			Tomar acuerdos sobre actividades, evaluaciones o fechas
			Respetar acuerdos de trabajo
Incipiente	Cooperación	Valorar materiales para determinar cuáles emplear	
		Revisar materiales didácticos	
			Compartir materiales entre el colectivo a través de repositorios o medios electrónicos
			Establecer comunicación entre el colectivo docente para contestar las actividades y productos de la guía en los tiempos señalados.

Fuente: Construcción personal.

Los indicadores totales conforman una escala en sí misma, es decir, muestran en el nivel incipiente, acciones generales que surgen de una guía estándar, en el nivel intermedio, la unificación y búsqueda de acuerdos que responden a un contexto particular, y en el nivel consolidado, la transformación de las prácticas en función de problemáticas específicas. La escala va de lo general a lo particular.

Metodología

El estudio parte de un enfoque metodológico mixto, basado en el diseño y aplicación de un cuestionario de alcance exploratorio (Ortega, et al., 2014). El instrumento contenía 27 preguntas, de las cuales siete brindaban información general como edad, años de experiencia, etc. Diecisiete de las preguntas restantes, correspondían a los indicadores operacionales de la tabla 1. Para ellos se consideró un formato de escala ordinal (Sabino, 1996), que establecía valores para medir la frecuencia.

Aunque este tipo de instrumento es habitualmente usado en estudios de naturaleza deductiva (Sabino, 1996), en este caso el enfoque se consideró mixto debido a dos factores, el primero es que los reactivos fueron de dos tipos, preguntas cerradas orientadas a la medición de frecuencias y preguntas abiertas con las que se buscaba obtener descripciones y concepciones particulares. El segundo factor se trata de los procesos de análisis de los datos, que contemplaron el cálculo de un índice sumatorio simple acompañada del análisis descriptivo - teórico de las acciones de colaboración predominantes.

Tabla 2. Etapas de la investigación

Etapa	Fecha	Acciones
Uno	27 de abril	Búsqueda bibliográfica para construir marco teórico - metodológico y diseño del instrumento
Dos	14 de mayo	Pilotaje del instrumento
Tres	18 de mayo al 2 de junio	Aplicación del cuestionario a docentes en servicio y sistematización de datos
Cuatro	3 de junio	Inicio de análisis de datos

Fuente: Construcción personal.

Lo que se buscaba con las respuestas a las preguntas de naturaleza cuantitativa era determinar el nivel de colaboración en el que participa la mayoría de profesores de preescolar, para lo cual fue necesario construir un índice sumatorio simple (Ortega, *et al.*, 2014).

Se tomaron previamente los indicadores operacionales y se ordenaron en un listado general en el que se les asignó un número a cada uno, llamado coeficiente de ponderación (Sabino, 1996), el cual tiene que ver con la importancia que representa dicho indicador en la clasificación total de colaboración según el modelo teórico (ver tabla 1). En la tabla 3 puede apreciarse los indicadores de acuerdo al orden del coeficiente de ponderación.

Tabla 3. Coeficiente de ponderación del total de indicadores

Indicadores	Coeficiente de ponderación
Diseñar proyectos interdisciplinarios	16
Planificar prácticas de enseñanza	15
Producir materiales o recursos	14
Analizar problemática	13
Adecuar materiales	12
Analizar material didáctico	11
Unificar criterios de evaluación	10
Unificar criterios en actividades de aprendizaje	9
Analizar documentos	8
Reuniones de asuntos particulares	7
Planificar respetando acuerdos	6
Revisar materiales	5
Compartir materiales	4
Elaborar productos solicitados por la autoridad	3
Realizar reuniones	2
Convocar a reuniones	1

Fuente: Construcción personal.

Resultados

El cuestionario fue respondido por 126 profesores, de los cuales 125 son mujeres y un hombre. Los rangos de edad de mayor a menor son: 48 maestros entre 40 y 49 años, 37 entre 30 y 39 años, 25 entre 20 y 29 años, 13 entre 50 y 59 años y solo 3 entre 60 y 69. La persona más joven en responder tiene 22 y la mayor, 68. En cuanto a la antigüedad en el servicio docente, el rango abarca entre 1y 46 años siendo 20 el promedio.

125 son docentes de preescolar y uno de secundaria. 123 laboran en Jalisco, uno en el estado de México, uno en Hidalgo y uno más en Zacatecas. Los municipios en los que trabajan, la mayoría es en Guadalajara con un total de 70 maestros, seguido de Tlajomulco de Zúñiga con 22, y San Pedro Tlaquepaque con 14, los 20 educadores restantes divididos en 10 municipios más, 105 trabajan escuela pública y 21 a privada.

Dimensión simulada

Esta dimensión se relacionó con el nivel incipiente, incluyó cuatro indicadores divididos en tres categorías, la recuperación de información se realizó a través de cinco preguntas, cuyos indicadores se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Matriz de análisis de la dimensión simulada

Indicadores	Frecuencia real	Valores escalares	Valores equivalentes
Revisar materiales	96	3	100
Compartir materiales	81	3	100
Elaborar productos solicitados por la autoridad	85	3	100
Realizar reuniones	73	3	100
Convocar reuniones	81	3	100

Fuente: Construcción personal.

Dimensión sociopolítica

Esta dimensión se vinculó con el nivel intermedio, y tenía cinco indicadores cuyos datos fueron recuperados a través del mismo número de preguntas, divididas en dos categorías y sus temas centrales, frecuencias y valores se ilustran en la tabla 5.

Tabla 5. Matriz de análisis de la dimensión sociopolítica

Indicadores	Frecuencia real	Valores escalares	Valores equivalentes
Unificar criterios en evaluación	69	3	100
Unificar criterios en actividades de aprendizaje	68	3	100
Analizar documentos	57	2	67
Reuniones de asuntos particulares	68	2	67
Planificar respetando acuerdos	123	3	100

Fuente: Construcción personal.

Dimensión transformadora

Esta dimensión se asoció al nivel consolidado, Krichesky y Murillo (2018) la consideraron como la forma ideal de colaboración docente. Incluyó cuatro indicadores recuperados mediante cuatro preguntas. Sus indicadores, frecuencias y valores se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Matriz de análisis de la dimensión transformadora

Indicadores	Frecuencia real	Valores escalares	Valores equivalentes
Diseñar proyecto interdisciplinario	45	2	67
Planificar prácticas de enseñanza	49	3	100
Producir materiales y recursos	36	2	67
Analizar problemas	42	2	67

Fuente: Construcción personal.

Nivel de colaboración del equipo docente en el que participa el profesor promedio

Con los datos de las matrices de análisis por dimensión se elaboró una tabla de indicadores totales con el propósito de calcular el índice sumatorio simple para conocer el nivel de colaboración docente desarrollado en el equipo de trabajo en el que participó el profesor promedio (Tabla 7).

Tabla 7. Matriz general de análisis

Indicadores	Frecuencia real	Valores equivalentes (1)	Coefficiente de ponderación (2)	1x2
Diseñar proyecto interdisciplinario	45	67	16	1072
Planificar prácticas de enseñanza	49	100	15	1500
Producir materiales o recursos	36	67	14	938
Analizar problema	42	67	13	871
Adecuar material	47	67	12	804
Analizar material didáctico	55	67	11	737
Unificar criterios en evaluación	69	100	10	1000
Unificar criterios en actividades de aprendizaje	68	100	9	900
Analizar documentos	57	67	8	536
Reuniones de asuntos particulares	68	67	7	469
Planificar respetando acuerdos	123	100	6	600
Revisar materiales	96	100	5	500
Compartir materiales	81	100	4	400
Elaborar productos solicitados por la autoridad	85	100	3	300
Realizar reuniones	73	100	2	200
Convocar reuniones	81	100	1	100
Total			136	10925

Índice ponderado: $10925/136=80.33088$

Fuente: Construcción personal.

El cálculo del índice de ponderación es de 80.33088. Dicho índice, corresponde a la medida de colaboración docente que se practicó durante la emergencia sanitaria al cierre de ciclo 2019-2020 en el equipo de trabajo en el que participó el profesor promedio de educación preescolar, que de acuerdo a las respuestas recibidas es de un 80%.

Para comprender el nivel de colaboración es necesario contrastar este resultado con la escala de coeficiente de ponderación. De acuerdo a los resultados de la tabla 7 los indicadores superiores son los que poseían las ponderaciones más altas, por ello es posible relacionar a este 80% con el nivel consolidado de la dimensión transformadora.

Acciones de colaboración docente predominantes durante la emergencia sanitaria

La matriz de análisis de la tabla 7, presentó una segunda lectura relacionada con las columnas de frecuencias reales y valores equivalentes de cada indicador.

Es necesario tomar en cuenta que los participantes en este estudio fueron un total de 126. Al comparar el total de participantes con las frecuencias reales de los primeros cinco indicadores (leyendo la tabla 7 de abajo hacia arriba) se identificó que representaban a grupos mayores a 80 sujetos, es decir, más del 64% de los encuestados aseguraron realizar constantemente las acciones enlistadas.

Por lo anterior, desde la dimensión de colaboración simulada, los docentes consideraron que su equipo de trabajo se caracterizó por cumplir con el deber laboral. Para González, *et al.*, (2017), cuando se realizan tareas estandarizadas únicamente se desarrolla una participación cooperativa de corte administrativo, la cual dista de la colaboración ya que no involucra análisis, reflexión, ni propuestas de mejora.

En cuanto a los siguientes cinco indicadores (con coeficiente de ponderación del 6 al 10), correspondientes a la dimensión sociopolítica, las frecuencias reales oscilaron entre 57 y 69, a excepción de planificar respetando acuerdos que registró 123 coincidencias, esto quiere decir que entre 46% y 55% de los participantes conformaron los grupos mayoritarios.

Otro punto observado en estos cinco indicadores son las respuestas divididas, es decir, los relacionados con la realización de reuniones de asuntos particulares, así como las veces que analizaron documentos para orientar el trabajo, registraron una frecuencia intermedia.

Por lo tanto, desde la dimensión de colaboración sociopolítica, aproximadamente la mitad de los profesores entrevistados afirmaron pertenecer a colectivos que gestionaron algunos tiempos extra para organizar el trabajo de enseñanza a distancia, unificaron constantemente criterios y planificaron respetando acuerdos.

Al respecto, Krichesky y Murillo (2018) afirman que, aunque la coordinación con móviles sociales es una forma de colaboración, constituye la modalidad más débil, ya que no involucra compartir valores ni fomenta el aprendizaje.

En cuanto a los últimos indicadores con coeficiente de ponderación del 11 al 16, las frecuencias reales, van de 36 a 55 participantes (28% y 43%), estos números indican que los grupos fueron conformados más homogéneamente que en las dimensiones anteriores. Aunado a ello, la columna de valores equivalentes señala que los participantes eligieron como respuesta *la mayoría de las veces*, solo en el caso de la pregunta relacionada con la frecuencia con la que se reunieron para planificar prácticas de enseñanza dijeron *constantemente*.

En este sentido, desde la dimensión transformadora, la tercera parte de los participantes afirmaron que en su equipo de trabajo planificaron constantemente de manera colectiva, y en menor proporción emplearon sus reuniones a distancia para analizar y adecuar materiales, revisar situaciones problemáticas, así como diseñar proyectos interdisciplinarios.

Krichesky y Murillo (2018) explican que, trabajar en conjunto con la finalidad de resolver problemas y desarrollar proyectos interdisciplinarios en un sentido de corresponsabilidad horizontal representa la modalidad más fuerte de colaboración y es clave para lograr la innovación educativa.

Conclusiones

Con respecto al objetivo de investigación que versa sobre el análisis del nivel de colaboración docente en educación preescolar en el contexto del aislamiento social, se aprecia que la opinión general es positiva pues afirman haber realizado reuniones colegiadas en repetidas ocasiones con la intención de resolver problemas. En este sentido, el nivel de colaboración alcanzado fue de un 80% el cual se relaciona con la transformación de las prácticas de acuerdo al modelo teórico.

Los resultados del presente estudio donde más del 64% de los participantes reconocieron como acciones constantes las referentes al nivel incipiente, coinciden con los de González *et al.*, (2017) y González-Vargas (2014), quienes sostienen que el motivo que reúne mayormente al colectivo docente es el deber laboral.

Lo cual desde el modelo teórico que sustenta este trabajo (ver tabla 1) se vincula con la dimensión simulada, corresponde a un enfoque directivo y no involucra discusiones, análisis, o la comprensión de un problema específico. Es claro que los resultados de este estudio se vuelcan categóricamente hacia la idea del trabajo de planificación conjunta en donde la opinión de los participantes hace notar que, de las actividades que más se realizaron fue planificar y respetar los acuerdos consensuados.

Con respecto a los factores que afectan el trabajo colaborativo de los tres señalados por Scarpeta *et al.*, 2015, es posible relacionar los resultados de este estudio con la falta de comunicación asertiva. A modo de conclusión, no hay trabajo colaborativo sin interacción horizontal (Podestá, 2014) donde el propósito rector sean los objetivos comunes.

Por tanto, una forma de elevar los niveles de colaboración y alcanzar la transformación de la enseñanza será desarrollar más y mejores formas de comunicación que respondan a necesidades del contexto específico de los docentes.

Referencias

- Fernández, O. L., Fernández, D. E. y Gutiérrez, E. P. (2014) La colaboración docente como base para la innovación y la investigación en los entornos de aprendizaje con TIC. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 303-322, ISSN: 1887-4592
- Folque, M. (2018). A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na Universidade de Évora. *POIÉSIS - REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 12(21), 32-56
- García, C. M. (2010) Simulacros y simulaciones. La formación para el analfabetismo científico. Universidad de Guanajuato. Guanajuato.

- García, P. Y., Herrera, R. J., García, V. M. y Guevara, F. G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), ISSN: 1608 – 8921
- García-Valcárcel, M. A. y Tejedor, T. F. (2018). Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC, ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, Vol. 34, 155-175, DOI: 10.15581/004.34.155-175
- González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- González-Vargas, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 115-134. ISSN: 1665-0441
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.15080
- Novoa, A. (2019) Teachers and Their Education at a Time of School Metamorphosis. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-14, <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Ortega, G. E., Urbina, G. y Meneses, R. M. (2014) Enfoque metodológico mixto aplicado al diseño de encuestas para el estudio de la participación política y uso de redes sociales en jóvenes universitarios. *XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación*. Lima, Perú.
- Podestá, P. (2014) El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC. *Congreso Ibero-americano de ciencia, tecnología, innovación y educación*. ISBN: 978-84-7666-210-6. Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, R. F. y Ossa, C.C. (2014) Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, (2) 303-319
- Sabino, C. A. (1996) El proceso de investigación. Ed. Lumen - Humanitas. Argentina.
- Santizo, R. C. (2016) Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 38(153), 154-167
- Scarpeta, R. D., Rojas, W. S. y Algarre, E. D. (2015) Estrategia de trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Q Tecnología Comunicación Educación*, 9(18) ISSN: 1909-2814
- Silva, R. G. y Backes, L. (2018) Tecnologias digitais na formação docente: reconstrução de sentidos. *Impulso Piracicaba*, 28(71), 79-93, ISSN Impresso 0103-7676, ISSN Eletrônico 2236-9767
- Tinajero, V. M., Mata, S. J., Villaseñor, P. K. y Carrasco, A. A. (2019) Una experiencia interinstitucional de desarrollo de un MOOC para docentes en servicio. *Apertura*, 11(1), 120-135, e-ISSN 2007-1094, doi: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1490>