unesco
Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

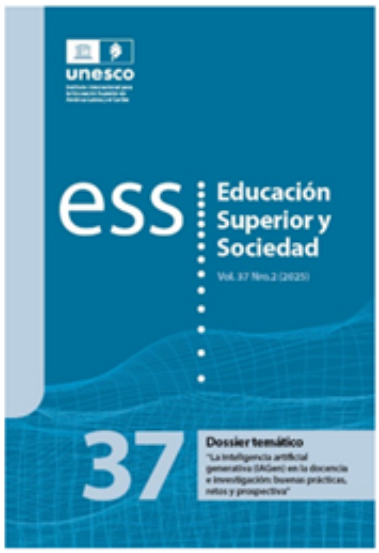
ess Educación Superior y Sociedad

Vol. 37 Nro.2 (2025)

37

Dossier temático

"La inteligencia artificial generativa (IAGen) en la docencia e investigación: buenas prácticas, retos y prospectiva"



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2025, Vol. 37 Nro. 2 (jul. – dic.), 386-404.
https://doi.org/10.54674/ess.v37i2.1065
e-ISSN: 2610-7759
Recibido 2025-11-07 | Revisado 2026-02-25
Aceptado 2026-03-19 | Publicado 2026-05-30

Hacia culturas más colaborativas en la universidad: su relación con el área disciplinar

Toward more Collaborative Cultures in Higher Education: Their Relationship with the Disciplinary areas

Micaela Victoria Potes[1] @
Analía Verónica Losada[2] @

[1 y 2.] Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN
Los patrones de relación que los profesores universitarios establecen entre sí repercuten en la calidad de la enseñanza que se imparte. Estas interacciones están relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan y con el campo de conocimiento del que provienen. Esta investigación, de corte cualitativo y de diseño fenomenológico, aborda la dimensión relacional de la cultura de trabajo docente desde la perspectiva teórica del investigador Hargreaves. Se propuso como objetivo comparar los discursos que los profesores de las facultades de Ciencias de la Salud y de Ingeniería de una universidad argentina de gestión privada construyen en torno a la cultura de trabajo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 23 profesores y profesoras. Los resultados sugieren que existen diferencias en la forma de asociación entre los docentes universitarios según el área disciplinar de pertenencia: las relaciones entre los profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Salud se basan en la colaboración y el consenso, mientras que entre los profesores y profesoras de la Facultad de Ingeniería predomina el individualismo, con ciertos indicios de balcanización. Aunque la literatura señala que la cultura individualista predomina en la docencia universitaria, las diferencias encontradas desafían este supuesto. El aporte de esta investigación radica en proporcionar evidencia empírica regional que vincula la cultura de trabajo con la pertenencia disciplinar y con otros factores contextuales, como la antigüedad de la facultad y el perfil docente**.** Se concluye que la cultura de trabajo docente requiere un abordaje complejo, holístico, sistémico y multifactorial.

PALABRAS CLAVE: cultura de trabajo docente, cultura académica, cultura disciplinar, universidad, profesorado

Toward more Collaborative Cultures in Higher Education: Their Relationship with the Disciplinary areas

ABSTRACT

The patterns of relationships that university professors establish among themselves have an impact on the quality of the education they provide. These interactions are related to the intellectual tasks they perform and to the field of knowledge to which they belong. This qualitative study, based on a phenomenological design, addresses the relational dimension of teaching work culture from the theoretical perspective of Hargreaves. The objective was to compare the discourses constructed by professors from the Faculties of Health Sciences and Engineering at a private Argentine university regarding work culture. Semi-structured interviews were conducted with 23 male and female professors. The results suggest that there are differences in the ways university professors associate according to their disciplinary field. Relationships among professors in the Faculty of Health Sciences are based on collaboration and consensus, whereas among professors in the Faculty of Engineering, individualism predominates, with certain signs of balkanization. Although the literature indicates that an individualistic culture predominates in university teaching, the differences found challenge this assumption. The contribution of this research lies in providing regional empirical evidence linking work culture to disciplinary affiliation and to other contextual factors, such as the age of the faculty and the teaching profile. It is concluded that teaching work culture requires a complex, holistic, systemic, and multifactorial approach.

KEYWORDS: Higher Education; University Teachers; Organizational Culture; Teacher Cooperation; Professional Isolation

Rumo a culturas mais colaborativas no ensino superior: sua relação com as áreas disciplinares

RESUMO

Os padrões de relação que os professores universitários estabelecem entre si repercutem na qualidade do ensino oferecido. Essas interações estão relacionadas às tarefas intelectuais que desempenham e ao campo disciplinar ao qual pertencem. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e delineamento fenomenológico, analisa a dimensão relacional da cultura do trabalho docente a partir da perspectiva teórica de Hargreaves. O objetivo foi comparar os discursos construídos por docentes das Faculdades de Ciências da Saúde e de Engenharia de uma universidade privada argentina acerca da cultura do trabalho docente. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 23 docentes. Os resultados sugerem diferenças nas formas de associação entre professores universitários de acordo com a área disciplinar de pertencimento: as relações entre os docentes da Faculdade de Ciências da Saúde baseiam-se na colaboração e no consenso, enquanto, na Faculdade de Engenharia, predomina o individualismo, com alguns indícios de balcanização. Embora a literatura indique que a cultura individualista predomina na docência universitária, as diferenças encontradas desafiam esse pressuposto. A principal contribuição desta pesquisa consiste em fornecer evidências empíricas regionais que relacionam a cultura do trabalho docente à pertença disciplinar e a outros fatores contextuais, como o tempo de existência da faculdade e o perfil docente. Conclui-se que a cultura do trabalho docente requer uma abordagem complexa, holística, sistêmica e multifatorial.

PALAVRAS-CHAVE: cultura do trabalho docente; cultura acadêmica; cultura disciplinar; universidade; docência universitária

Vers des cultures plus collaboratives dans l'enseignement supérieur: leurs liens avec les disciplines

RÉSUMÉ

Les modes de relation que les enseignants universitaires établissent entre eux ont des répercussions sur la qualité de l'enseignement dispensé. Ces interactions sont liées aux tâches intellectuelles qu'ils accomplissent ainsi qu'au champ disciplinaire dont ils sont issus. Cette recherche qualitative, de conception phénoménologique, analyse la dimension relationnelle de la culture du travail enseignant à partir de la perspective théorique de Hargreaves. L'objectif consistait à comparer les discours construits par les enseignants des facultés des sciences de la santé et d'Ingénierie d'une université privée argentine au sujet de la culture du travail enseignant. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 23 enseignants-chercheurs. Les résultats suggèrent qu'il existe des différences dans les modes d'association entre les enseignants universitaires selon leur domaine disciplinaire : les relations entre les enseignants de la Faculté des Sciences de la Santé reposent sur la collaboration et le consensus, tandis que chez les

enseignants de la Faculté d'Ingénierie prédominent l'individualisme et certains indices de balkanisation. Bien que la littérature indique que la culture individualiste prédomine dans l'enseignement universitaire, les différences observées remettent en question cette hypothèse. L'apport de cette recherche réside dans la production de données empiriques régionales mettant en relation la culture du travail enseignant avec l'appartenance disciplinaire ainsi qu'avec d'autres facteurs contextuels, tels que l'histoire institutionnelle de la faculté et le profil enseignant. Il est conclu que la culture du travail enseignant requiert une approche complexe, holistique, systémique et multifactorielle.

MOTS-CLÉS : culture du travail enseignant; culture universitaire; culture disciplinaire ; université ; enseignants-chercheurs.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad constituye el espacio laboral de los profesores y las profesoras (Walker, 2023). Es una organización (Clark, 1983) donde se crean y se cruzan culturas. Allí confluyen distintos sujetos con dinámicas de interacción, códigos de comunicación y modos de comportamiento que les son característicos (Lozano-González, 2017).

Ser profesor universitario constituye una práctica compleja y heterogénea (Walker, 2023) que sólo es plausible ser abordada si se tiene en cuenta el contexto donde se desarrolla: una institución, con una estructura y organización que le son propias, en contacto con grupos sociales particulares (Fierro et al., 1999; Steiman, 2017; Vergara-Fregoso, 2016), en un momento social e histórico determinado (Barco, 1989). Por tal motivo, una aproximación a la cultura institucional implica necesariamente un abordaje sistémico, desde una noción de conjunto (Clark, 1983).

Dentro de la universidad, es posible diferenciar múltiples culturas disciplinares. Son aquellas que caracterizan a las diversas áreas de estudio y se organizan a través de facultades (Austin, 1996). Becher (2001) utiliza la noción de *tribus académicas* para referirse al grupo de académicos que comparten ciertos *territorios académicos*, es decir, que pertenecen a un área disciplinar específica. Esta pertenencia configura el lugar que cada docente ocupa en el espacio universitario, moldeando su práctica, el modo en que percibe su trabajo y las relaciones que construye con sus colegas (Walker, 2023). De modo que las interacciones entre académicos se relacionan estrechamente con las tareas intelectuales que estos desempeñan (Becher, 1981, 2001).

El trabajo del profesor es también una práctica social, atravesada por múltiples relaciones: con el saber y los valores personales e institucionales, de manera abstracta; con los estudiantes, los colegas, las autoridades y la comunidad en general, de manera concreta (Fierro et al., 1999). Hargreaves (1996) utiliza el constructo *forma de cultura de trabajo docente* para referirse a los modelos o patrones de relación que los profesores y las profesoras establecen y mantienen entre sí. Estas formas de cultura de trabajo docente se clasifican de acuerdo con un continuo que va desde el individualismo hasta la colaboración en diferentes grados (Hargreaves y Fullan, 2014).

Múltiples autores (Carbonell, 2021; Copello y Modzelewski, 2016; Corti, 2018; Hargreaves y Fullan, 2014; Lavié-Martínez, 2025; Malpica-Basurto, 2007; Monereo y Domínguez, 2014; Moreno-Olivos, 2006) afirman que la cultura individualista, caracterizada por la soledad y el aislamiento, es la que predomina entre los profesores y las profesoras. Y así lo demuestran estudios empíricos realizados en el nivel superior (Potes, 2024; Walker, 2017). Sin embargo, este perfil de docente solitario poco responde a los desafíos que enfrenta la universidad del siglo XXI (Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011), cuyo fin es formar sujetos capaces de satisfacer las demandas de la

sociedad actual y dar respuesta a las necesidades sociales asociadas a su profesión (Declaración de Bolonia, 1999). Se ha demostrado que la cultura del individualismo impacta de manera negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que resulta ser ineficaz para el desarrollo de habilidades complejas en los estudiantes, necesarias para convivir y relacionarse con otros (Malpica-Basurto y Navareño-Pinadero, 2018).

En contrapartida, la cultura colaborativa se asocia a mejores resultados en el estudiantado (Hargreaves y Fullan, 2014; Palacios-Núñez et al., 2022; Peralvo et al., 2018). Esto se debe a que el establecimiento de grupos y redes de apoyo entre profesores y profesoras propicia el intercambio y el aprendizaje con otros y de otros, favoreciendo su desarrollo profesional e impulsando un abordaje más innovador y creativo de las diversas situaciones que se presentan en el aula (Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Moreno-Olivos, 2006; Peralvo et al., 2018).

Un exhaustivo relevamiento de la literatura especializada en la temática permite vislumbrar que las investigaciones que versan sobre el carácter relacional del trabajo docente tienden a centrarse en el vínculo docente-estudiante, dando poca visibilidad a la relación entre colegas. La educación superior suscita grandes desafíos a los que es preciso dar respuesta, por lo que surge la necesidad de indagar acerca de la cultura de trabajo de profesores y profesoras universitarios en el ejercicio de su labor. Resulta crucial aportar información relevante al campo de la educación a nivel regional en este nivel, otorgando entidad y visibilidad desde la voz de sus propios protagonistas. En este sentido, la práctica discursiva permite vislumbrar cómo son percibidas las relaciones entre colegas. A su vez, recuperar la dimensión disciplinar posibilita la comprensión del fenómeno de acuerdo con el área de conocimiento a la que pertenecen, entendiendo que esto diferencia a un grupo de profesores y profesoras de otros, identificando el lugar que ocupan dentro de la universidad.

La presente investigación aborda la forma de cultura de trabajo docente desde la perspectiva teórica del reconocido investigador Hargreaves. Desde un enfoque internalista y sistémico, se aborda la universidad como organización (Clark, 1983) y se busca profundizar en las relaciones de trabajo que los docentes universitarios establecen y mantienen entre sí, es decir, acerca de las pautas características de relación y asociación que tienen lugar en su práctica cotidiana. A su vez, siendo la universidad un espacio cultural donde coexisten y convergen distintas tribus académicas que configuran las prácticas de los profesores y las profesoras, sus modos de pensar y percibir la realidad, que difieren de acuerdo al territorio -cognitivo- al que pertenecen (Becher, 2001), se pretende aportar luz a la intrincada interrelación sujeto-institución-disciplina (de Sierra-Neves, 2012) a partir del análisis comparativo de dos facultades diferentes de una universidad argentina de gestión privada: la Facultad de Ciencias de la Salud (CS) y la Facultad de Ingeniería (ING).

A partir de lo descrito, se propuso como objetivo general: Comparar los discursos que los profesores y las profesoras de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de una universidad argentina de gestión privada construyen en torno a la cultura de trabajo. Y como objetivos específicos:

- Analizar los discursos docentes respecto de la forma de cultura de trabajo predominante.
- Explorar los factores vinculados a la forma de cultura de trabajo predominante.

- Identificar similitudes y diferencias en los discursos de acuerdo con la facultad de pertenencia.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Se llevó a cabo una investigación cualitativa de diseño fenomenológico (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Este método contribuye de manera privilegiada al contexto educativo dado que rescata las vivencias de sus actores (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

2.3. Participantes

Esta investigación ha contado con una muestra intencional y homogénea (Noon, 2018). La homogeneidad se determinó bajo criterios clave para el estudio: ser profesor o profesora en ejercicio de la docencia en la universidad implicada y pertenecer a una de las dos facultades bajo comparación. La muestra final estuvo conformada por 23 profesores y profesoras de una universidad argentina de gestión privada: 12 pertenecientes a la CS (es decir, Facultad de Ciencias de la Salud [CS]) y 11 a la ING (es decir, Facultad de Ingeniería [ING]). Entre los profesores y profesoras entrevistados se encuentran seis directores de carrera, quienes, además de realizar tareas de gestión, se desempeñan como docentes.

Cabe señalar que, en los estudios fenomenológicos, el tamaño promedio de la muestra sugerido es de uno a doce, dado que lo importante es poder analizar de manera minuciosa y profunda cada discurso (Noon, 2018). En este caso, al tratarse de un estudio comparativo, se consideró a cada facultad como un grupo separado.

2.4. Instrumento

Se confeccionó una entrevista semiestructurada (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). El guion principal consistió en aproximadamente 12 preguntas abiertas orientadas a indagar sobre la cultura de trabajo, los patrones de relación entre colegas, tanto intra como intercátedra, y los factores asociados. Si bien se realizaron las mismas preguntas a profesores y profesoras, se adicionaron aproximadamente cinco preguntas a directores de carrera a fin de trascender la experiencia individual de cada docente y explorar la dimensión institucional y de gestión, aspectos inherentes a su rol. Estas preguntas se enfocaron específicamente en obtener información contextual y organizacional, como la antigüedad y trayectoria de las carreras, lo cual resulta esencial para comprender el contexto histórico de la cultura de trabajo, por un lado; y sobre mecanismos de articulación, es decir, procesos implementados para la articulación entre cátedras y la gestión de espacios de intercambio para el desarrollo profesional docente, por el otro. En esencia, lo que se buscó fue obtener una perspectiva más amplia sobre cómo, a nivel de gestión, se impulsa o se limita la colaboración, más allá de la experiencia individual de cada docente.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos y se llevó a cabo a través de plataformas de videollamada.

2.5. Procedimiento

Se llevaron a cabo entrevistas piloto para chequear la claridad de las preguntas. Luego, se contactó de manera individual a cada docente a través del campus virtual de la universidad. Posteriormente, el contacto continuó por correo. Las entrevistas se realizaron a través de plataformas de videollamada.

Una vez recolectada la información, se procedió al análisis del discurso. Para el procesamiento de los datos, se siguió la metodología de análisis temático teórico o deductivo. Esta elección se alinea con la flexibilidad del Análisis Temático (Braun & Clarke, 2006), que permite utilizar un marco teórico preexistente para organizar y estructurar los datos. En este caso, la forma de cultura de trabajo docente propuesta por Hargreaves y las categorías disciplinares de Becher se utilizaron como criterios *a priori* para clasificar y contrastar los patrones en los discursos.

El proceso de análisis se desarrolló en las siguientes fases:

1. Se transcribieron las entrevistas. Se realizaron múltiples lecturas de los discursos para lograr una inmersión completa en el contenido y capturar el significado general.
2. Se procedió a la codificación, utilizando hojas de cálculo para la organización y gestión de los segmentos textuales relevantes. Esto permitió identificar patrones recurrentes asociados a la cultura de trabajo y los factores vinculados a su forma de relacionarse.
3. Se agruparon los códigos iniciales en categorías más amplias y coherentes, a fin de identificar patrones asociados a la forma de cultura de trabajo predominante, los argumentos en torno a los factores vinculados a su forma de relacionarse, y las similitudes y diferencias entre facultades.
4. Para garantizar la credibilidad y la consistencia de los hallazgos, se empleó la triangulación analítica. Las categorías finales se cotejaron con el marco teórico de Hargreaves, el contexto disciplinar (teoría de las “tribus académicas” de Becher) y la literatura sobre cultura de trabajo docente en el nivel superior. Asimismo, el proceso de categorización fue revisado por un tercer investigador para asegurar la saturación y la robustez de los patrones identificados.

2.6. Rol de las investigadoras y reflexividad metodológica

Dado el enfoque fenomenológico adoptado, se reconoce que el conocimiento es construido en la interacción entre los participantes y las investigadoras. En este sentido, la reflexividad metodológica constituyó una estrategia clave para garantizar la transparencia y mitigar posibles sesgos.

Es crucial señalar que las investigadoras no forman parte del plantel docente ni del equipo de gestión de las facultades estudiadas. Esta posición externa permitió abordar el fenómeno desde una perspectiva neutral y evitar la influencia de posibles sesgos derivados de la familiaridad o la implicación directa. El rol de las investigadoras se basó en una posición epistemológica constructivista, entendiendo que la interpretación de la cultura de trabajo surge del diálogo.

No obstante, se implementaron las siguientes estrategias de mitigación:

- Antes del inicio de la recolección de datos, se registraron los supuestos de las investigadoras sobre las culturas de trabajo de cada facultad.
- El proceso de codificación y la estructuración de categorías fueron revisados por un tercer investigador para contrastar interpretaciones y evitar que la visión individual sesgara los resultados.
- Los hallazgos se cotejaron con el marco teórico para asegurar que la interpretación se mantuviera anclada a la literatura especializada.

2.7. Aspectos éticos

Los entrevistados participaron de manera libre y voluntaria y expresaron su consentimiento. Se aseguró el anonimato y se preservó su identidad conforme a la Ley 25.326 (Losada, 2014).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis temático teórico realizado generó un sistema de categorías que permitió organizar y presentar los hallazgos en función de los objetivos de la investigación. Los criterios de decisión para el análisis estuvieron guiados por el marco teórico de Hargreaves, buscando clasificar los discursos en las formas de cultura de trabajo docente.

Las principales categorías temáticas que emergieron y que estructuran la presentación de esta sección son:

- Forma de cultura de trabajo docente: identifica los patrones de asociación entre colegas según la facultad de pertenencia.
- Factores vinculados a la cultura de trabajo: identifica y contrasta factores que los profesores y las profesoras perciben como facilitadores u obstaculizadores de la colaboración.
- Diferencias contextuales interfacultades: explora características distintivas que podrían estar asociadas a la cultura de trabajo más allá del área disciplinar.

A continuación, se desarrollan los hallazgos en función de estas categorías.

3.1. Características relevantes del perfil por cada facultad

Las tablas 1 y 2 muestran los datos más relevantes del perfil.

Tabla 1. *Profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Salud*

	Género	Antigüedad*	Carrera en la que dicta clases
CS1	F	3 años	Licenciatura en kinesiología
CS2	F	5 años	Licenciatura en kinesiología
CS3	M	10 años	Licenciatura en kinesiología
CS4	M	35 años	Licenciatura en kinesiología
CS5	F	11 años	Licenciatura en kinesiología
CS6	F	3 años	Licenciatura en Nutrición
CS7	F	4 años	Licenciatura en Nutrición
CS8	F	2 años	Licenciatura en Nutrición
CS9	F	1 año	Licenciatura en Producción de Bioimágenes
CS10	M	1 año	Licenciatura en Producción de Bioimágenes
CS11	M	1 año	Licenciatura en Producción de Bioimágenes
CS12	F	20 años	Licenciatura en Producción de Bioimágenes

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *en el ejercicio de la docencia universitaria.

Tabla 2. *Profesores y profesoras de la Facultad de Ingeniería*

	Género	Antigüedad*	Carrera en la que dicta clases
ING1	F	10 años	Ingeniería Ambiental
ING2	F	3 años	Ingeniería Ambiental
ING3	M	14 años	Ingeniería Ambiental
ING4	M	4 años	Licenciatura en Seguridad e Higiene

ING5	F	7 años	Licenciatura en Seguridad e Higiene
ING6	F	12 años	Licenciatura en Seguridad e Higiene
ING7	M	19 años	Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Seguridad e Higiene
ING8	M	25 años	Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Seguridad e Higiene
ING9	M	11 años	Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Seguridad e Higiene
ING10	F	7 años	Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Seguridad e Higiene
ING11	F	20 años	Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Seguridad e Higiene

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *en el ejercicio de la docencia universitaria.

3.2. Entre la colaboración y el individualismo

Se observan diferencias significativas en los patrones de relación entre profesores y profesoras según la facultad de pertenencia. Al comparar las formas de cultura de trabajo de acuerdo con el área disciplinar, se contempla que los profesores y las profesoras de CS tienden a trabajar de manera más colaborativa que los profesores y las profesoras de ING. Este hallazgo es coincidente con los resultados a los que arribaron Kálmán et al. (2020) en profesores provenientes de una universidad finlandesa y dos húngaras, al observar que existen diferencias respecto del campo disciplinar: los docentes que trabajan en el campo de las ciencias duras tienden a trabajar de manera más individualista que quienes se desempeñan en el ámbito de las ciencias blandas.

Esto sugiere, por un lado, la existencia de tribus y territorios académicos donde las interacciones entre profesores y profesoras están relacionadas con las tareas intelectuales que estos desempeñan. En otras palabras, las relaciones que cada profesor construye con sus colegas están atravesadas por la comunidad disciplinar a la que pertenece, lo que les otorga a los profesores y las profesoras un sentimiento de identidad al identificarse con los de su disciplina y diferenciarse de aquellos que no pertenecen a su comunidad disciplinar (Becher, 1981, 2001; Walker, 2023). Por otro lado, cabe mencionar, a su vez, que esto podría estar relacionado también con la congruencia entre personalidad y elección de carrera (Holland, 1985).

A) Facultad de Ciencias de la Salud. Del análisis de los discursos emerge que la colaboración y la colegialidad atraviesan las relaciones.

El profesorado trabaja en un clima de consenso, donde la comunicación es fluida y no hay competencia. Los vínculos intracátedra están basados en el apoyo y la confianza. Las actividades propias del quehacer docente tales como planificar, preparar las clases, pensar la evaluación, entre otras, se realizan en conjunto. Las relaciones están fundadas en la reciprocidad y la simetría, independientemente de la categoría docente. Así lo expresa CS6: *"Aunque la organización de la materia es una actividad que suele ser del profesor titular … todas participamos y hacemos una revisión de los programas. Lo hacemos entre todas, todas colaboramos en la planificación*". Del mismo modo, CS7 manifiesta: *"No tenemos los contenidos que da una y otra … los contenidos teóricos los armamos entre las dos … antes de que le llegue (al estudiante), pasó por la otra docente también".*

Los docentes son conscientes de que, para lograr consistencia y coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es fundamental trabajar de manera articulada intercátedra (Imbernón-Muñoz y Guerrero-Romera, 2018; Rodríguez-Lozano y Mendoza-Ruelas, 2021). Tal como advierte CS1: *"Enseñar sin tener en cuenta lo que se*

está enseñando en las otras materias no es lo mejor para el alumno … el poder trabajar (entre colegas) integrando todo tiene mejores resultados".

A través de intercambios que se generan de manera formal e informal, los docentes acuerdan los contenidos a abordar en cada asignatura a fin de evitar solapamientos y lograr consistencia y coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto esencial para lograr la calidad educativa (Malpica-Basurto y Navareño-Pinadero, 2018). Al respecto, CS8 refiere: *"Hay reuniones para dialogar entre todas las materias del área … es para que todos sigan un lineamiento en vez de que cada cátedra funcione independientemente"*. En la misma línea, CS10 relata: *"Al momento de armar los programas nos ponemos de acuerdo con otro profesor para ir dando los contenidos en paralelo"*.

Asimismo, se vinculan asiduamente con colegas de otras disciplinas y resaltan la importancia y necesidad de trabajar desde un enfoque interdisciplinario a fin de proporcionar un abordaje holístico y fomentar un pensamiento integrador en los y las estudiantes (Álvarez-Melgarejo et al., 2024). Así lo refleja CS7: *"El poder hacer equipo interdisciplinario dentro de la carrera o de las materias que tienen un poco de otra disciplina está bueno. Tenemos que formarlos en la interdisciplina desde el ejemplo*." Del mismo modo, CS11 expresa: *"Una modalidad que incorporamos es la de incluir profesionales adicionales invitados de otras disciplinas".*

Finalmente, se observa una presencia activa y cooperativa por parte de los equipos de gestión, que impulsan las relaciones entre profesores y profesoras, poniéndolos en contacto entre sí. Estas características corresponden con la forma de asociación que Hargreaves y Fullan (2014) denominan colegialidad dirigida. Este hallazgo resultó sorprendente dado que contradice la literatura existente sobre la temática, la cual remarca el individualismo como característico de la profesión docente en todos sus niveles, acentuándose más en el nivel superior (Walker, 2017).

B) Facultad de Ingeniería. A partir del análisis de los discursos, se puede vislumbrar que sus vínculos están limitados a sus colegas de cátedra, con quienes tienen mayor afinidad.

La mayoría de los entrevistados manifiesta no conocer a sus colegas de la misma carrera. Algunos de ellos lo asocian a la modalidad de la asignatura que imparten: "*La verdad no conozco a mucha gente, no me cruzo. Algunas materias son virtuales y no coincidimos en días ni horarios*" (ING5); mientras que otros refieren que establecer vínculos con otros docentes es una responsabilidad del profesor a cargo de la asignatura: *"Sé que las materias que yo doy tienen correlativas, pero no sé ni cuáles. Yo no tengo vínculo con los profesores que dan esas materias porque no estoy a cargo"* (ING3).

Las relaciones intercátedra son prácticamente nulas y, en la mayoría de los casos, ni siquiera se conocen. Y las tareas propias de la labor docente, tales como planificar, preparar las clases y/o diagramar la evaluación, se realizan en solitario. La planificación no es más que la sumatoria de esfuerzos individuales (Corti, 2018). La colaboración es así entendida por los profesores como una división de tareas que se realizan en soledad y su ulterior yuxtaposición (Potes, 2024), como una labor bien coordinada (Zabalza, 2022). Así lo expresa ING7: *"Tenemos armado qué es lo que le corresponde a cada uno … A veces hacemos el examen a la mitad cada uno … Se arma un cronograma con la fecha de cada semana, establecemos qué vamos a dar y si va a ser virtual o presencial, y quién la va a dar*". En la misma línea, ING9 refiere: *"Nos repartimos la materia; cada*

uno va dando su programación: una clase con un profesor y otra clase con otro profesor… En otra materia estoy con dos profesores; ahí nos dividimos la materia en tres".

Lo anteriormente indicado concuerda con los resultados a los que arribaron Semião y otros (2022), quienes observaron que la mayoría de los profesores asocia el trabajo colaborativo con la distribución de tareas. De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2014), estas características son propias de la cultura del individualismo. En suma, el individualismo se presenta como la forma de cultura de trabajo característica entre los profesores y las profesoras de la Facultad de Ingeniería, aunque también se aprecian ciertos indicios de cultura balcanizada, caracterizada por el trabajo en grupos reducidos, enclaustrados entre sí, con escasa apertura y poco contacto con aquellos con los que no se identifican. Este hallazgo es coincidente con los resultados obtenidos en las investigaciones de Walker (2017) y Potes (2024) a nivel universitario.

Los intercambios entre profesores y profesoras son escasos. En general, sólo se comunican si surge algún imprevisto y se ven obligados a modificar el cronograma establecido: *"Nos hablamos sólo si tenemos algún problema, no para consensuar la clase que sigue o para saber cómo fue la clase anterior"*, relata ING10.

3.3. La cultura disciplinar

Los entrevistados se identifican como un grupo dentro del área disciplinar de pertenencia, al mismo tiempo que se diferencian de otros grupos. Expresan que las nutricionistas están muy acostumbradas a trabajar en equipo. También indican que han trabajado con docentes de otras carreras, economistas, por ejemplo, y contrastan que en esas otras carreras el trabajo en equipo no es tan pronunciado y lo consideran más individualizado. Esto se evidencia en enunciados como los siguientes: *"Vos hacé esto y yo hago esto, o nos dividimos",* expresa CS6. De igual manera, ING2 señala: *"Es bastante solitaria la ingeniería ambiental. Uno tiende a creer que en salud hay un círculo social en el que todo el tiempo están colaborando entre ellos, pero en ingeniería ambiental eso no pasa. El ingeniero es mucho más estructurado; el factor social lo tiene de costado y en realidad es base para lo que hacemos".*

En este sentido, las interacciones entre docentes parecen estar relacionadas con el área disciplinar de pertenencia (Becher, 1981, 2001).

3.4. Factores que obstaculizan la colaboración y contribuyen a perpetuar el individualismo

3.4.1. La escasez de tiempo. De los discursos de los profesores y las profesoras de ambas facultades, emerge la escasez de tiempo como principal factor que obstaculiza la colaboración y contribuye a perpetuar el individualismo. El ejercicio del trabajo docente supone una multiplicidad de tareas que trasciende el dictado de la clase, pero que son ineludibles (Walker, 2017). Tal como señala ING2: *"La docencia lleva mucho tiempo. Se piensa que son sólo las horas cátedra y realmente no es así … La preparación de la materia, el comunicarse con el alumno, todo eso es una dedicación extensa en tiempos".*

Entre estas actividades se destaca la participación en espacios colectivos de intercambio. Si bien los entrevistados reconocen la importancia y los beneficios de estos espacios, se ven forzados a prescindir de estos como consecuencia del tiempo que requieren estas interacciones. Así lo indica ING10: *"Me encantaría tener encuentros con otros profesores, creo que sería muy enriquecedor … pero la verdad no dispongo de tiempo. Estoy tan metida en tantas cosas. El tiempo es tirano*".

A su vez, surge la dificultad de compatibilizarlos con sus otras actividades laborales. Cabe señalar que casi todos los entrevistados poseen otro empleo que constituye su principal fuente de ingreso; su dedicación a la docencia no es exclusiva y esta es considerada una actividad complementaria. Así lo refleja el relato de CS11: *"Todos trabajamos en otra cosa, no estamos dedicados 100% a la facultad … la realidad es que los tiempos laborales son mandatorios".*

Este hallazgo concuerda con las conclusiones a las que arribaron: Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) en institutos de nivel primario y secundario de España; Walker (2017) en dos universidades argentinas y una española; Semião et al. (2022) en una escuela primaria de Portugal; Potes (2024) en una universidad de gestión privada en Argentina; y Benítez-Notario et al. (2025) en una escuela secundaria de Paraguay.

3.4.2. La falta de reconocimiento institucional. La participación en espacios colectivos conlleva un tiempo adicional que no es retribuido económicamente. Motivo por el cual muchos profesores y profesoras prefieren prescindir de estos espacios. Según algunos de los entrevistados, esto genera desmotivación y malestar. Al respecto, ING4 expresa: *"A uno le puede gustar mucho la docencia, pero a uno también le gusta que le reconozcan lo que hace. Entre que ya los sueldos no son buenos, que además te sumen carga sin reconocimiento, ya uno se predispone mal".* Del mismo modo, CS3 refiere: *"Si no me pagan, ¿para qué me voy a reunir?".*

Otros naturalizan la idea de que la docencia es simplemente una cuestión de inclinación natural o una actividad placentera, quitándole el estatuto de trabajo. Así lo expresa CS4: *"La docencia es más una vocación que un trabajo, lo sabemos perfectamente, no se paga".* En este mismo sentido, ING10 manifiesta: *"La docencia es mi cable a tierra, no es la que me da de comer".*

Este resultado se halla en concordancia con lo observado por Walker (2017), Potes (2024) y Benítez-Notario et al. (2025). El tiempo es percibido por los profesores como un recurso valioso y a la vez finito (Potes, 2024).

3.5. Factores que facilitan la colaboración y contribuyen a combatir el individualismo

3.5.1. El uso de herramientas digitales. Las relaciones entre profesores y profesoras se hallan predominantemente atravesadas por la virtualidad; los vínculos se han virtualizado (Potes, 2024). Estas herramientas facilitan la comunicación y les permiten a los profesores y profesoras estar en sintonía y al corriente de lo que sucede. Al respecto, ING9 exterioriza: *"Siempre estamos en contacto por WhatsApp por cualquier duda que surja entre nosotros o por si hay algún inconveniente o solapamiento de clases o si alguno se enferma y no puede ir, o no puede dar la clase".*

A su vez, posibilitan la eliminación de barreras espaciotemporales, tal como relata CS6: *"Trabajamos mucho por videollamada. Presencial es imposible porque somos de distintas ciudades … trabajamos mucho también en archivos de Google en línea".* Y en la misma línea, ING8 alude: *"Yo trabajo con profesores que nunca he visto presencialmente, y tenemos más de cinco años trabajando juntos. La virtualidad es una herramienta que permite que la comunicación fluya"*.

Las tareas propias y cotidianas del trabajo docente se desarrollan principalmente mediante aplicaciones de mensajería instantánea y, en menor medida, mediante videollamadas y videoconferencias en línea y de almacenamiento en la nube. Tal como lo expresa CS8: *"WhatsApp y Google Drive son las herramientas esenciales. En Drive*

armamos todos los años una carpeta y ahí vamos cargando todo. Y después la comunicación siempre es por el grupo de WhatsApp. También hacemos reuniones de equipo por Meet antes de que arranque la cursada. Durante la cursada no las hacemos tanto porque vamos usando WhatsApp."

Los discursos evidencian que la cotidianeidad del trabajo docente se desarrolla principalmente mediante aplicaciones de mensajería instantánea, de videollamadas y videoconferencias en línea, y de almacenamiento en la nube. Estas herramientas facilitan la comunicación al trascender las barreras espaciotemporales y les permiten a los docentes estar en sintonía en todo momento y lugar. Esta modalidad de interacción se ha incrementado de manera significativa tras la pandemia de COVID-19 —como consecuencia de la interrupción de las actividades académicas presenciales— hasta convertirse hoy en día en una modalidad adquirida (Llopis-Orrego et al., 2022; Palacios-Núñez et al., 2022; Ruiz-Barbot et al., 2022). Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Walker (2017) y Potes (2024).

3.5.2. Los espacios colectivos y el apoyo institucional. Los profesores y las profesoras de ambas facultades reconocen que estos espacios de intercambio son imprescindibles para romper con el aislamiento del aula. Así lo expresa ING5: "*Es enriquecedor; uno puede aprender del otro. Cada uno tiene experiencias profesionales que, al compartirlas, pueden ser enriquecedoras".* En el mismo sentido, CS8 manifiesta: *"Está bueno para seguir fomentando el tener el mismo enfoque o plantear cosas nuevas o nueva bibliografía, para actualizarnos"*.

Asimismo, consideran que estos espacios deben ser promovidos y fomentados a nivel institucional, es decir, desde los equipos de gestión (Hargreaves y Fullan, 2014). Al respecto, CS11 alude: *"Tiene que ser una bajada de línea desde la universidad, de generar el espacio*". En consonancia, ING3 refiere: *"Si la reunión viene de la cabeza o del decanato, sería otra cosa. Se requiere trabajo colaborativo, pero siempre partiendo de la cabeza".*

Para afrontar el individualismo fuertemente arraigado en la cultura de trabajo docente, se requiere primeramente una colaboración estructurada. Esta resulta ser imprescindible para el desarrollo de relaciones colegiadas genuinas. La colegialidad entre profesores difícilmente surge de manera espontánea (Murray, 2020). Este resultado es coincidente con las conclusiones a las que arribaron Pannuti y Abrego (2019) y Benítez-Notario et al. (2025), en las que los profesores destacaron la necesidad de socializar experiencias con el fin de mejorar su desempeño en el aula, y señalaron que el trabajo colaborativo requiere de políticas colaborativas y de un acompañamiento integral a nivel institucional.

3.6. Diferencias entre CS e ING

Un análisis minucioso de los datos permite percatarse de la existencia de otros factores que podrían estar relacionados con esta discrepancia en los patrones de asociación entre el profesorado de CS y el profesorado de ING.

3.6.1. La antigüedad de las facultades en la universidad. Mientras que las carreras que componen CS se ofrecen en la universidad desde hace menos de 10 años, ING se constituyó hace aproximadamente 30 años.

El hecho de que ING esté constituida desde hace aproximadamente tres décadas podría ser un indicador de que una vez que se establece una cultura de trabajo, esta es difícil de erradicar y dependerá mucho de la apertura y flexibilidad de dicha comunidad

al cambio (Malpica-Basurto y Navareño-Pinadero, 2018; Zabalza, 2022). Al respecto, CS7 expresa respecto de la Licenciatura en Nutrición: *"Es una carrera muy nueva. Lo bueno es que quienes estamos hoy somos los mismos que estamos desde el principio, entonces pudimos desde el minuto cero trabajar juntos. Una vez que se instalan cosas malas o malas mañas, es más difícil de cambiar".*

3.6.2. La antigüedad de los profesores y las profesoras en la docencia universitaria. La mayoría de los profesores y profesoras de CS son noveles: ocho de los 12 entrevistados poseen menos de 5 años de experiencia, aunque refieren haber trabajado en instituciones de nivel terciario anteriormente. En contrapartida, nueve de los 11 entrevistados de ING poseen más de 5 años de experiencia.

La antigüedad en la docencia universitaria es una de las dimensiones que configuran la práctica docente y las relaciones que los profesores establecen entre sí (Walker, 2023). Al respecto, la investigación realizada por Potes (2024) evidencia que los más noveles destacan la importancia de la socialización y la articulación de contenidos intercatedra, mientras que los profesores y profesoras más antiguos prefieren prescindir de estos espacios. Así lo expresa ING9, con más de 10 años de experiencia: *"No necesito más vínculos de los que ya tengo; sería una tarea repetitiva. Más experiencia de la que yo recaudé (sic), no puedo tener … Tal vez para alguien que recién arranca sí le sume".*

3.6.3. Las expectativas respecto de los espacios colectivos. Los profesores y las profesoras de CS subrayan la necesidad de compartir experiencias, inquietudes y problemáticas. A través de la socialización, buscan sentirse comprendidos y empatizar con las situaciones que sus colegas atraviesan. Esperan que estos espacios de intercambio sean propicios para aprender con otros y de otros a partir de la puesta en común y la reflexión compartida; pretenden alcanzar soluciones conjuntas y enriquecerse de los aportes. Así lo expresa CS6: *"Me ha pasado de ir a reuniones de fin de año y plantearnos problemáticas, y escuchar a otros docentes que plantean problemáticas que vienen pasando y que por ahí en nuestra materia también, y que se podrían abordar entre ambas materias*". En este mismo sentido, CS7 manifiesta: "*Las reuniones terminan siendo más de catarsis, en donde cada uno puede exteriorizar lo que siente con sus materias y encuentra en el otro docente que le pasa lo mismo … te das cuenta de que lo que te está pasando a vos también le pasa a otro, y juntos podemos pensar la forma de abordarlo de otra manera".*

A su vez, consideran que el acceso a las prácticas de sus colegas les ofrece modos alternativos de actuación, lo cual resulta ser crucial para su continua formación y desarrollo profesional: *"Me parece fundamental ver qué estrategias están usando (mis colegas), qué forma de evaluación, para ver si más o menos vamos por el mismo camino, o que me aconsejen, ir pasándonos recursos … ese trabajo colaborativo siempre suma y ayuda a crecer, es una forma de estar continuamente formándonos"* (CS9).

En contrapartida, los profesores y las profesoras de ING recalcan que los encuentros colectivos han de tener un objetivo concreto y específico, un propósito claro y definido, donde las implicancias prácticas sean evidentes y donde el principal beneficiario sea el estudiante. De este modo lo refleja ING3: *"Con una orden del día, con temas bien claros. Que no sea una reunión para ver qué onda, sino que se traten temas específicos de la carrera o más vinculados a qué les falta a los alumnos y cómo podemos abordarlo. Si es para que cada docente dé su opinión, se va por las ramas. Si se van a tratar temas más puntuales, eso serviría más. No nos juntemos a filosofar, juntémonos a resolver cosas prácticas".*

Estas diferencias podrían estar relacionadas con la conexión existente entre la personalidad y la elección de la carrera. La Teoría Tipológica de las Carreras de Holland (1985) refiere que los sujetos tienden a preferir ambientes ocupacionales en los que puedan desarrollar su tipo de personalidad. Según esta tipología, los profesionales de la salud se caracterizan por su necesidad, facilidad y tendencia a interactuar, comunicar, cooperar y relacionarse. Este tipo de personalidad se denomina social. Por el contrario, los profesionales de la ingeniería se distinguen por concebir el mundo de modo objetivo y concreto. Suelen ser prácticos, dinámicos y sistemáticos. A este tipo de personalidad se le denomina realista.

3.6.4. La facilidad de acceso a los colegas. En el caso de CS se observa que la facilidad de acceso a los colegas favorece la colaboración. La mayoría comparte otro espacio laboral: *"Como trabajamos en la misma empresa, el vínculo es constante"* (CS10). A su vez, las características geográficas del lugar donde está emplazada la facultad también favorecen la interacción: *"Tenemos mucho contacto y nos conocemos todos los docentes. Es muy chica la zona donde vivimos, entonces suele haber mucho intercambio, pero son siempre conversaciones informales*" (CS7). Sin embargo, esto no tiene ninguna injerencia entre los profesores y las profesoras de ING: *"Hay algunos (profesores) que los conozco porque egresamos juntos, entonces están en la misma carrera, pero no compartimos cátedra. Si me los cruzo por los pasillos, es simplemente un saludo que ha quedado de años de conocernos"* (ING9).

Mientras que en el caso de los profesores y las profesoras de CS esto facilita la colaboración y contribuye a combatir el aislamiento, en el caso de los profesores y las profesoras de ING, esto no tiene ninguna injerencia. Si bien la facilidad o dificultad de acceso a los colegas resulta ser fundamental para el desarrollo de relaciones colaborativas, es relevante mencionar que también depende de otros factores como la predisposición y el compromiso de los profesores (Noben et al., 2022).

3.6.5. Los rasgos de personalidad. Los profesores y las profesoras de CS destacan la ausencia de competencia entre ellos y refieren que los vínculos están basados en el apoyo y la colaboración: *"Nos apoyamos mucho entre todos porque estamos todos empezando, tratando de armar lo mejor posible los programas de las materias… entre todos vemos más o menos los conceptos, quiénes van a dar qué materias, qué temas … eso es un apoyo y una ayuda*" (CS9). Del mismo modo, CS12 resalta: *"Hacemos todo en equipo; es lindo el grupo; es muy sólido, no hay competencia*". La necesidad de sentir que la interacción se da en un ambiente seguro es un aspecto fundamental para el desarrollo de relaciones colaborativas entre los profesores universitarios (Noben et al., 2022).

En contrapartida, de los discursos del profesorado de ING emergen ciertos rasgos como el egoísmo, la competencia y/o el temor a la crítica que contribuyen a perpetuar el individualismo: *"Cada uno en su lugarcito: esta es mi partecita y no la comparto*" (ING1). En consonancia, ING2 expresa: *"Hay que tener mucho cuidado porque hay un ego a veces que no permite el intercambio y el crecimiento … Algunos docentes son mucho más rígidos; ahí se dificulta un poco el diálogo".* Los profesores y las profesoras tienden a atrincherarse en la soledad del aula por miedo a la crítica, temor a los comentarios y resistencia a las sugerencias, por ser consideradas una intromisión. Otras veces, se recluyen con el fin de evitar compartir el conocimiento por considerarlo sinónimo de pérdida de identidad profesional y de estatus (Carbonell, 2021).

4. CONCLUSIONES

El presente estudio contribuye al conocimiento especializado sobre la cultura de trabajo docente en el nivel universitario a través de dos aportes principales. En primer lugar, el hallazgo de una cultura de trabajo basada en la colegialidad dirigida en la Facultad de Ciencias de la Salud desafía el supuesto dominante en la literatura que postula el individualismo como rasgo distintivo de la profesión docente. En segundo lugar, este estudio evidencia que la cultura de trabajo no solo se vincula con la disciplina de pertenencia, sino que también está fuertemente atravesada por factores organizacionales y del perfil docente, demostrando que se trata de un fenómeno complejo y multifactorial, influenciado por factores como la antigüedad de la facultad y de los profesores y las profesoras en el ejercicio de la profesión, entre otros.

Respecto de sus implicancias prácticas, se advierte la necesidad de implementar estrategias de gestión universitaria, entre las que pueden mencionarse:

- Diseñar espacios de intercambio diferenciados, reconociendo las particularidades de cada "tribu académica".
- Establecer políticas de reconocimiento institucional que posibiliten la integración del tiempo dedicado a la colaboración, a la articulación y al trabajo intercátedra como parte de la carga horaria formal. Esto contrarrestaría la percepción de que la docencia es una "vocación" y permitiría a los profesores y profesoras superar la escasez de tiempo sin desmotivación.
- Fomentar un entorno seguro y de confianza que favorezca el intercambio y permita contrarrestar el egoísmo, la competencia y el temor a la crítica, especialmente en espacios con culturas donde el individualismo está más arraigado.
- Promover activamente la vinculación interdisciplinaria a través de proyectos pedagógicos comunes, reforzando la necesidad de un pensamiento holístico e integrador en los estudiantes.
- Aprovechar el entusiasmo y la apertura del profesorado novel para liderar proyectos de articulación entre materias correlativas, a fin de asegurar la coherencia curricular.

En conclusión, si lo que se pretende es garantizar una formación integral y de calidad a los y las estudiantes, las acciones aquí propuestas no son una tarea optativa, sino un imperativo, una obligación moral ante la vertiginosa y profunda transformación que atraviesa la educación superior en la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS

Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2*(8), 51-74. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5008

Álvarez-Melgarejo, M., Torres-Barreto, M.L. y Pedraza-Avella, A.C. (2024). Docencia universitaria colaborativa: beneficios, desafíos y el rol de la tecnología. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17*, 1-29. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.tcd

Austin, A. E. (1996). Institutional and departmental cultures: the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research, 90*, 57-66. https://doi.org/10.1002/ir.37019969009

Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education 6*(2), 109-122. https://doi.org/10.1080/03075078112331379362

Barco, S. (1989). *Racionalidad, cotidianeidad y didáctica* [Ponencia]. Jornadas Regionales de Didáctica. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Gedisa.

Benítez-Notario, G., Galván-Bracho, C. C., Jara-Ocampos, A. M. y Curtido-Estigarribia, S. (2025). La percepción del profesorado acerca del individualismo en el ámbito de la enseñanza y de la formación continua en el Paraguay. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 18*(1), 1-17. https://doi.org/10.1344/reire.47333

Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, *62*, 181-198. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47877

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2). https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carbonell, J. (2021). Contra la soledad docente. *Investigación en la escuela* (43), 67-70. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7671

Clark, B.R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.

Copello, M. I. y Modzelewski, H. (2016). *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario: Una mirada interdisciplinaria a nuestras prácticas en las aulas.* Biblioteca Plural.

Corti, A. M. (2018). Cultura de trabajo docente y gestión del cambio: del aislamiento a la colaboración. *Temas de educación, 23*(1), 127-139. https://doi.org/10.15443/tde1006

Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación reunidos en Bolonia.*

de Sierra-Neves, M. T. (2012). El desarrollo de la cultura académica en instituciones de educación superior públicas en México: UNAM y UAM. En B. Y. García y B. I. Ortiz-Molina (comps.). *Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto iberoamericano*, 63-92. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente.* Paidós.

Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad.* Ediciones Morata, S. L.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional.* Ediciones Morata, S. L.

Hernández-Hernández, C. y Benítez-Restrepo, M. (2011). Des-mitificando el trabajo en grupo entre docentes de educación superior. *Magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(7), 169-184.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill Interamericana.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments.* Prentice-Hall.

Imbernón-Muñoz, F. y Guerrero-Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *18*(56).

Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in higher education, 25*(5), 595-614. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667

Lavié-Martínez, J. M. (2025). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, *62*(229), 439-453. https://doi.org/10.22550/2174-0909.2328

Llopis-Orrego, M. del M., Volakh Sokolova, E. y Pérez Llopis, A. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Actualidades Investigativas en Educación*, *22*(3), 1-36. https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50629

Losada, A. V. (2014). Uso en investigación y psicoterapia del consentimiento informado. En Kerman, B. y Rodríguez Ceberio, M. E. *En búsqueda de las ciencias de la mente*. Editorial Universidad de Flores.

Lozano-González, E. O. (20-24 de noviembre de 2017). *La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1135.pdf

Malpica-Basurto, F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. *Aula de innovación educativa, 165*, 66-69. https://www.grao.com/contenido/la-soledad-en-la-cultura-docente-y-sus-consecuencias-para-la-calidad-pedagogica-17609

Malpica-Basurto, F. y Navareño-Pinadero, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *Innoeduca. International Journal of Technology Educational Innovation, 4*(1), 14-23. http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI, 17*(2), 83-104. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70630580005

Moreno-Olivos, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos, 28*(112), 98-130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005

Murray, M. (2020). From isolation to individualism: collegiality in the teacher identity narratives of experienced second-level teachers in the Irish context. *Irish Educational Studies*, *40*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1739548

Noben I., Brouwer, J., Deinum, J. F. & Hofman, W. H. A. (2022). The development of university teachers' collaboration networks during a departmental professional development project. *Teaching and Teacher Education, 110.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103579

Noon, E. (2018). Interpretive phenomenological analysis: an appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 6*(1), 75-83. https://jpaap.ac.uk/JPAAP/article/view/304

Palacios-Núñez, M. L., Deroncele Acosta, A., Isasi Kámiche, M. P. y Llaque, P. (2022). El aprendizaje profesional colaborativo en docentes de China y Chile. *Apuntes Universitarios*, *13*(1), 451-473. https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1350

Pannuti, J. y Abrego, M. (9-11 de octubre de 2019). *La cultura profesional y socialización docente: un análisis biográfico narrativo de las prácticas de enseñanza en docentes*

noveles que enseñan geografía [Ponencia]. XXI Jornadas de Geografía de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13612/ev.13612.pdf

Peralvo, C. del R., Arias, P. A. y Merino, M. M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica, 5*(1), 9-27. https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf

Potes, M. V. (2024). Cultura colaborativa en la universidad: una asignatura pendiente. *RUNAE: Revista Científica de Investigación Educativa,* (11), 19-30. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/996/930

Rodríguez-Lozano, K. V. y Mendoza-Ruelas, A. (27 de octubre-1 de noviembre de 2021). *Retos de las y los docentes universitarios en el siglo XXI: ¿Estamos realmente preparados?* [Ponencia]. Conference on Innovation, Documentation, Education and Teaching Technologies. http://dx.doi.org/10.4995/INN2021.2021.13261

Ruiz-Barbot, M., Fraga, S., Pereda, C. y Villaverde, M. (2022). Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública. *De Prácticas y Discursos*, *11*(18), 1-13. https://doi.org/10.30972/dpd.11186322

Semião, D., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2022). Cultura profissional dos professores: da teoria de Andy Hargreaves à realidade vivenciada na escola. *Educação em Revista, 38,* 1-22. https://doi.org/10.1590/0102-469837369

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Un enfoque teórico-analítico. *Hologramática, 14*(26), 115-153. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129662

Vergara-Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres, 2*(1), 73-99. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779

Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. Universidad Nacional de La Pampa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *14*(12), 1-35. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/64136

Walker, V. S. (2023). Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior. *Revista de Educación, 14*(28.2), 177-197. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6798/6883

Zabalza, M. A. (2022). Calidad docente y calidad de la docencia: comentarios al documento de las 24 medidas para la mejora de la profesión docente. *Innovación Educativa* (32), 1-13. https://doi.org/10.15304/ie.32.8716

Cómo citar (APA):
Potes, M. V. y Losada, A. V. (2025). Hacia culturas más colaborativas en la universidad: su relación con el área disciplinar. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 37(2), 386-404. **DOI**:10.54674/ess.v37i2.1065