UFLO UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Cultura de Trabajo Docente

Discursos de Profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Flores

Estudiante: Micaela Victoria Potes

Legajo: 38068

Directora: Dra. Analía Verónica Losada

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Especialista en Docencia Universitaria

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO.** Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO:

A partir de la fecha de su aprobación

Lugar y fecha: Buenos Aires, 1° de Abril de 2025

Firma y aclaración del autor: Micaela Victoria Potes

Agradecimientos

A la Universidad de Flores por darme la posibilidad de seguir formándome y creciendo profesionalmente.

A la Dra. Analía Losada, por ser mi guía y mi inspiración desde mis inicios, por su inmensa generosidad, y por acompañarme en este proceso.

A cada uno de los profesores y autoridades de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería, quienes con compromiso y entusiasmo participaron de esta investigación, compartiéndome sus experiencias y brindándome su valioso tiempo.

A quienes día a día me impulsan a perseguir mis objetivos y me apoyan para alcanzarlos.

Si una de las herejías más importantes del cambio educativo

es la cultura del individualismo,

la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio ...

hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e

idiosincrásica y la dependencia de expertos externos,

hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros,

poner en común su pericia y desarrollarla juntos.

(Hargreaves, 1996, p. 19)

Resumen

Los patrones de relación que los profesores universitarios establecen entre sí repercuten en la calidad de la enseñanza que se imparte. A su vez, estas interacciones están relacionadas con las tareas intelectuales que estos desempeñan y, por tanto, con el campo de conocimiento del que estos 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 la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo. Para ello, se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada a 23 profesores en ejercicio de la profesión, de diferentes carreras, y con distinta antigüedad. 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 de la Facultad de Ciencias de la Salud están basadas en la colaboración y el consenso, mientras que entre los profesores de la Facultad de Ingeniería predomina el individualismo con ciertos indicios de balcanización. Sin embargo, una mirada sistémica del fenómeno permite vislumbrar que esto podría estar vinculado a otros factores. Se concluye que la cultura de trabajo docente requiere de un abordaje complejo y multifactorial.

Palabras Clave: Trabajo Docente, Universidad, Cultura de Trabajo, Cultura Académica, Cultura Disciplinar.

Índice

Capítulo I: Delimitación Teórica.....7

Introducción.....7

Fundamentación.....10

Planteo del Problema.....11

Objetivos.....12

Objetivo General.....12

Objetivos Específicos.....12

Estado del Arte.....13

Marco Teórico.....18

El Trabajo del Profesor en la Universidad.....18

Cultura Profesional en la Universidad.....19

Cultura de Trabajo Docente: Los Aportes de Hargreaves.....23

Cultura del Individualismo en el Trabajo Docente.....28

Cultura Colaborativa en la Universidad del Siglo XXI.....33

Cultura Académica Disciplinar.....39

Capítulo II: Método.....43

Diseño.....43

Participantes.....44

Instrumento.....44

Procedimiento.....46

De Recolección de Datos.....46

De Análisis de Datos.....46

Consentimiento informado..... 47

Capítulo III: Resultados.....48

La Universidad de Flores.....48

La Facultad de Ciencias de la Salud.....48

Características Relevantes del Perfil..... 49

La Colaboración como Forma de Cultura de Trabajo..... 51

Factores que Facilitan la Colaboración..... 56

Factores que Obstaculizan la Colaboración.....61

La Facultad de Ingeniería..... 62

Características Relevantes del Perfil..... 63

El Individualismo como Forma de Cultura de Trabajo..... 64

Factores que Contribuyen a Perpetuar el Individualismo.....69

Factores que Contribuyen a Combatir el Individualismo.....72

La Facultad de Ciencias de la Salud y la Facultad de Ingeniería..... 76

Similitudes.....76

Diferencias.....78

Capítulo IV: Conclusiones..... 82

Discusión..... 82

Conclusión.....89

Aportes y Contribuciones.....90

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación..... 91

Referencias..... 92

Apéndices.....105

Apéndice A - Consentimiento Informado..... 105

Apéndice B - Guía de Preguntas - Entrevista a Profesores..... 107

Apéndice C - Guía de Preguntas - Entrevista a Directores de Carrera.....109

Capítulo I: Delimitación Teórica

Introducción

El trabajo del profesor en la universidad comenzó a convertirse en un objeto de estudio privilegiado a partir de la década del ‘90 (Imbernón-Muñoz y Guerrero-Romera, 2018; Rodera y Walker, 2021; Walker, 2020). Desde entonces, se ha abordado desde diferentes disciplinas como la sociología, la psicología y las ciencias de la educación (Nunez-Moscoso, 2013).

Ser profesor universitario constituye una práctica compleja y heterogénea (Walker, 2015, 2016, 2017, 2023) que sólo es plausible de 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; Jackson, 2002; Moreno-Olivos, 2002; Steiman, 2017; Vergara-Fregoso, 2016), en un momento social e histórico determinados (Barco, 1989).

Además de ser el espacio laboral de los profesores (Rodera y Walker, 2021; Walker, 2023), la universidad 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 (Pérez-Gómez, 1998; Lozano-González, 2017). Es por eso que, una aproximación a la cultura institucional implica necesariamente un abordaje sistémico, desde una noción de conjunto (Clark, 1983; Durand et al., 2002).

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, 2016, 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 considerado una práctica social por estar atravesado 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; Walker, 2017). Hargreaves (1996) utiliza el constructo *forma de cultura de trabajo docente* para referirse a los modelos o patrones de relación que los profesores establecen y mantienen entre sí. Estas formas de cultura de trabajo docente se clasifican de acuerdo a 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; Durand et al., 2002; Hargreaves, 1996, 2001; Hargreaves y Fullan, 2000, 2014; Lavié-Martínez, 2004; Malpica-Basurto, 2007; Marcelo-García, 2001, 2002; Monereo y Domínguez, 2014; Moreno-Olivos, 2002, 2006; Santos-Guerra, 1995) afirman que la cultura individualista, caracterizada por la soledad y el aislamiento, es la que predomina entre los profesores. Y así lo demuestran estudios empíricos realizados en 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 el proceso de enseñanza-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, 1996, 2001; 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 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).

El presente trabajo aborda la forma de cultura de trabajo docente desde la perspectiva teórica del reconocido investigador Hargreaves. Desde un enfoque internalista y sistémico, se aborda a la universidad como organización (Clark, 1983), y se busca profundizar y aportar información relevante acerca de 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, 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 la Universidad de Flores: la Facultad de Ciencias de la Salud y la Facultad de Ingeniería.

Fundamentación

La calidad de la enseñanza que se imparte resulta ser una de las grandes preocupaciones de las universidades (Copello y Modzelewski, 2016). Según Hargreaves (1996) la forma de cultura de trabajo, es decir, los patrones de relación que los profesores establecen entre sí, incide en la calidad educativa.

Aunque gran parte de la tarea de enseñar suele recaer sobre la figura del profesor, es preciso tener en cuenta que este forma parte de una cultura-mundo en la que desempeña su quehacer y que su accionar está supeditado a un marco institucional (Alliaud y Vezub, 2012; Lozano-González, 2017). De modo que conocer la dimensión relacional de la cultura de trabajo de los profesores resulta fundamental para comprender por qué un profesor hace lo que hace y por qué lo hace de una determinada manera y no de otra (Moreno-Olivos, 2002).

El estudio de la cultura docente aporta datos relevantes en términos de: significado, dado que permite un acercamiento a la percepción del ejercicio profesional desde los propios docentes; y de identidad, en tanto que favorece la construcción de procesos colectivos de identificación y socialización entre profesores (Torres-González et al., 2011).

La educación superior suscita grandes desafíos a los que es preciso dar respuesta, por lo que surge la necesidad de indagar acerca de la forma de cultura de trabajo en profesores universitarios en el ejercicio de su labor. Resulta crucial aportar información relevante al campo de la educación 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 al área de conocimiento a la que pertenecen -cuyas similitudes

son organizadas en facultades-, entendiendo que esto diferencia a un grupo de profesores por sobre otros, identificando el lugar que ocupan dentro de la universidad.

A partir de lo descrito, esta investigación de corte cualitativo y de diseño fenomenológico pretende contribuir al conocimiento científico sobre la temática a nivel local. No sólo resulta ser un aporte valioso en sí mismo, sino que además podría servir como base para futuros proyectos de intervención educativa en la universidad implicada que fortalezcan y/o favorezcan el trabajo colaborativo entre colegas y, por supuesto, para ulteriores investigaciones sobre la temática.

Planteo del Problema

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. Asimismo, se observa que existe vasta bibliografía teórica que destaca el individualismo como una característica distintiva de la cultura de trabajo docente, pero escasas investigaciones empíricas regionales en nivel superior que avalan o contrastan esta suposición.

Siendo que la cultura de trabajo de los profesores desempeña un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que impacta en la calidad de enseñanza que estos imparten, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los discursos que los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Flores construyen en torno a la forma de cultura de trabajo? Otros interrogantes que se desprenden en consecuencia son: ¿Cuál es la forma de cultura de trabajo que caracteriza a la población estudiada? ¿Qué factores influyentes se encuentran vinculados a las diferentes formas de cultura de trabajo docente? ¿Existen diferencias de acuerdo a la facultad a la que pertenecen?

Objetivos

Objetivo General

Comparar los discursos que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo.

Objetivos Específicos

- Analizar los discursos docentes respecto de la forma de cultura de trabajo predominante en la población estudiada.
- Explorar los factores vinculados a la forma de cultura de trabajo predominante en la población estudiada.
- Identificar similitudes y diferencias en los discursos de acuerdo a la facultad de pertenencia.

Supuestos Básicos de la Investigación

Se parte del supuesto de que los discursos que los profesores construyen, influyen en la forma en que se concibe la cultura de trabajo dentro de la institución.

De acuerdo a la literatura especializada en la temática, los docentes universitarios tienden a trabajar de manera aislada y a desarrollar la mayoría de las tareas en solitario, lo cual es característico de una forma de cultura individualista.

A su vez, estos discursos pueden ser indicativos de factores que repercuten en la construcción y mantenimiento de dicha cultura de trabajo.

Así mismo, las relaciones que los profesores construyen entre sí podrían estar vinculadas con el área disciplinar a la que pertenecen.

Estado del Arte

Se estableció como límite temporal los últimos 10 años. Se consultaron investigaciones empíricas en español, inglés y portugués. Se incluyeron únicamente pesquisas que exploran la forma de cultura de trabajo docente, es decir, los patrones de relación que establecen los profesores entre sí en el contexto de su ejercicio profesional. Se consideraron estudios realizados en todos los niveles educativos. Se excluyeron aquellas investigaciones que versan sobre los beneficios de trabajar en una cultura colaborativa y proyectos de trabajo colaborativo. A continuación, se presentan los antecedentes hallados ordenados según criterio temporal:

Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo consistió en indagar el grado de solipsismo en institutos de nivel primario y secundario de España. Para ello, realizaron una adaptación y posterior validación al contexto español del cuestionario *Professional Learning Community Assessment* (PLCA-R). El mismo fue aplicado a una muestra de 812 participantes de la región de Andalucía, incluyendo profesores, coordinación pedagógica y equipo directivo. Como resultado, se observó: a) existen diferencias reveladoras entre los niveles: la responsabilidad compartida y el trabajo cooperativo son mayores en nivel primario, mientras que el individualismo y el solipsismo preponderan en nivel secundario; b) existen diferencias significativas según la cantidad de estudiantes: en instituciones con mayor cantidad de estudiantes el trabajo colectivo se vería perjudicado por falta de espacio y tiempo; c) existen diferencias en la forma de entender el liderazgo según el cargo o función: mientras que para el equipo directivo y la coordinación pedagógica el liderazgo es percibido como compartido y de apoyo, no sucede lo mismo con la percepción de los docentes; d) existen diferencias según el género: las mujeres presentan mayor capacidad para trabajar de manera colaborativa por sobre los hombres. Como conclusión, esta

investigación da cuenta de que el entender a la escuela como una comunidad en donde prevalezca la cultura colaborativa es aún un reto en la educación.

Walker (2017) se interesó en estudiar la cultura docente en nivel superior. Con el objetivo de recuperar sus puntos de vista, realizó una investigación cualitativa en la que entrevistó a un total de 69 profesores pertenecientes a dos universidades argentinas y una española. Los mismos se desempeñaban en alguna de las siguientes áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales, Arte. A su vez, se tuvieron en cuenta, para dicha investigación, otros criterios como categoría y dedicación docente, antigüedad en la docencia universitaria, género y situación de contratación. Como resultado, los profesores entrevistados destacaron que la docencia es una profesión muy solitaria en la universidad. Y, aunque resaltaron la necesidad de trabajar de manera coordinada y colectiva, manifestaron que ello se ve dificultado por: a) la escasez de tiempo; b) el poco reconocimiento de este tipo de actividades por parte de la institución; c) la falta de espacios físicos comunes de trabajo; d) la inestabilidad del cuerpo docente, más recurrente entre los profesores de la universidad española. Los docentes entrevistados coincidieron en recalcar el individualismo como forma de trabajo característica, aunque en algunos casos se observan indicios de cultura balcanizada, es decir, trabajo en pequeños grupos definido principalmente por la identificación según el campo de desempeño. Otros dos hallazgos interesantes de esta investigación son: la competitividad como clima de trabajo por un lado, la cual favorece el aislamiento y el trabajo solitario; y la virtualización como forma de trabajo y comunicación, por el otro, la cual atraviesa también los vínculos con los colegas al sustituir los encuentros cara a cara y prevalecer la comunicación escrita, caracterizada por ser más concisa y acotada.

Otra investigación hallada en Argentina es la desarrollada por Pannuti y Abrego (2019). Desde una metodología cualitativa, el objetivo fue analizar el impacto de las culturas profesionales y la socialización profesional en las prácticas de docentes noveles de la carrera de geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata. De las narrativas surge que existe una divergencia entre las experiencias signadas en el transcurso de la formación y la práctica profesional: las vivencias colectivas de su formación contrastan con la individualidad de la práctica. Se concluye que la cotidianeidad del trabajo queda librada al compromiso moral y profesional de cada docente. A pesar de ello, destacan la necesidad de socializar experiencias con el fin de mejorar su desempeño en el aula.

Posteriormente Kálmán et al. (2020) llevaron a cabo una investigación cuantitativa en la que participaron un total de 1141 profesores pertenecientes a una universidad finlandesa y dos universidades húngaras. El objetivo fue examinar si existían conexiones entre el enfoque de enseñanza, el desarrollo profesional y la cultura percibida. Se tuvieron en cuenta criterios como el campo disciplinar y los años de ejercicio de la profesión. Los resultados sugieren que: a) aquellos docentes que trabajan de manera más individualista y/o no están integrados profesionalmente, están menos abiertos al desarrollo profesional; b) 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; c) quienes poseen una experiencia menor a los dos años se sienten menos integrados profesionalmente; d) el trabajo conjunto debe involucrar a toda la institución y no a grupos aislados.

Ese mismo año, Murray (2020) se propuso como objetivo explorar la relación entre el individualismo que caracteriza a la identidad docente y las políticas educativas en el contexto de la educación secundaria de Irlanda. Para ello, realizó un estudio

cualitativo en el que entrevistó a ocho profesores con más de 20 años de experiencia. Como resultado, observó que los profesores trabajan de manera solitaria y aislada, establecen escasas relaciones, incluso con aquellos que dictan la misma asignatura, y tienden a esconder la vulnerabilidad evitando recurrir a sus colegas en búsqueda de ayuda. Asimismo, los participantes refirieron que, en sus inicios en la profesión, el individualismo estaba más asociado al aislamiento, pero que, con el cambio de siglo, este individualismo se halla en consonancia con la competitividad.

Posteriormente, Semião et al. (2022) llevaron a cabo una investigación de tipo cualitativa en una escuela primaria de Portugal. Con el objetivo de identificar la forma de cultura de trabajo docente en esa institución, entrevistaron a seis profesores. Los resultados a los cuales arribaron fueron que: a) las formas de cultura predominantes son la balcanización y la colaboración artificiosa, en tanto que trabajan en pequeños grupos con sus colegas de departamento o ciclo o bien, no hay una iniciativa propia, sino que responden a las solicitudes de las autoridades; b) existe una relación dicotómica entre el trabajo colaborativo y el trabajo individual, dado que si bien en su mayoría refirieron preferir trabajar en equipo, también reconocieron la importancia del trabajo individual; c) la mayoría asocia el trabajo colaborativo a la distribución de tareas y al intercambio de ideas; d) los docentes destacan la importancia de trabajar en equipo, en tanto que consideraron que favorece el aprendizaje tanto de los profesores como de los estudiantes, aunque la falta de tiempo se planteó como una dificultad.

En Argentina, Potes (2024) llevó a cabo una investigación cualitativa con el objetivo de describir los discursos construidos en torno a la cultura de trabajo docente. Se entrevistaron a 10 profesores de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, en ejercicio de la profesión, de distinta categoría y con variable antigüedad. Se concluyó que el individualismo es la forma de asociación característica, aunque se

observaron ciertos indicios de balcanización. Los docentes tienden a limitar sus vínculos laborales con sus colegas de cátedra, con quienes refieren tener mayor cercanía y afinidad, y que las tareas propias de la labor docente tales como preparar las clases, pensar dinámicas y proponer actividades, entre otras, suelen ejecutarse de manera solitaria. A su vez, se observó que: a) el género y la antigüedad en la docencia universitaria no parecen estar vinculados con la cultura de trabajo; b) la escasez de tiempo se presenta como un obstáculo para la colaboración; c) las relaciones entre pares se encuentran atravesadas por la comunicación virtual.

Finalmente, cabe mencionar una investigación cualitativa realizada en Paraguay por Benítez-Notario et al. (2025), cuyo objetivo fue indagar acerca de la percepción que tienen los profesores de educación secundaria con respecto al individualismo docente y a su implicación en el ejercicio de la enseñanza y en la formación permanente. Tras entrevistar a 13 profesores concluyeron que: a) los docentes gestionan individualmente su trabajo y están conformes con ello; b) consideran que las prácticas colaborativas deben ser reconocidas con algún incentivo económico; c) los factores que contribuyen al individualismo son diversos: la falta de tiempo, un entorno competitivo, el estrés producto de la sobrecarga; d) el trabajo colaborativo requiere de políticas colaborativas y de un acompañamiento integral.

De acuerdo a los estudios relevados, la dimensión relacional de la cultura profesional docente es un fenómeno complejo cuyas causas son multifactoriales. Las investigaciones halladas dan cuenta del predominio de una cultura individualista que caracteriza al quehacer docente. Los esfuerzos por trabajar de manera colectiva son aún escasos en todos los niveles. Sin embargo, los profesores reconocen su importancia y necesidad.

Marco Teórico

El Trabajo del Profesor en la Universidad

Para los profesores, la universidad constituye un espacio laboral: es una organización que los contrata para el ejercicio de ciertas funciones (Rodera y Walker, 2021; Walker, 2023). Los docentes universitarios perciben un salario "para socializar a los estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria" (Walker, 2016, p. 106). Se trata de una actividad remunerada cuyo objetivo explícito es transformar a los otros (Walker, 2016).

Walker (2015, 2016, 2017, 2019, 2020, 2021, 2023) resalta la noción de *trabajo* para referirse al quehacer docente poniendo el énfasis en su dimensión antropológica, es decir, no limitada a lo económico o a la producción de mercancías, sino más bien como aquella actividad a través de la cual el hombre actúa sobre la naturaleza exterior y la transforma al mismo tiempo que transforma su propia naturaleza.

Aunque se tiende a creer que el trabajo del profesor en la universidad se reduce a la enseñanza, lo cierto es que comprende un conjunto diverso de actividades. Sólo algunas de ellas se encuentran englobadas en la enseñanza misma, entre las que se pueden mencionar la planificación, la preparación de materiales y recursos, el dictado de clases, la evaluación de los aprendizajes, la orientación a los estudiantes, entre otras. Estas actividades son consideradas prescritas, obligatorias y están atravesadas por procesos burocráticos. Sin embargo, existe otro conjunto de actividades que trascienden la enseñanza y que también forman parte del ejercicio del trabajo docente, tales como la dirección de tesis de grado y posgrado, la participación como jurado en concursos y tesis, la formación de estudiantes o recién graduados que se inician en la docencia, la participación en proyectos, la formación y actualización permanentes, la orientación en

cuestiones no académicas, entre tantas otras. Generalmente estas tareas no están normadas, pero tienden a ser naturalizadas y forman parte de la cotidianeidad del trabajo docente. Son muchas veces consideradas sustantivas e ineludibles o incluso estratégicas, en tanto que les permiten a los profesores preservar o mejorar la posición ocupada en la universidad. También se encuentran las actividades de gestión de la enseñanza, tales como la participación en espacios colectivos como reuniones de departamento o de equipo de cátedra, y las tareas de gestión académica, que alude a cargos formales en secretaría, decanato, rectorado, entre otros (Walker, 2016).

Es así que el trabajo docente en la universidad se constituye como una práctica compleja y heterogénea (Walker, 2015, 2016, 2017, 2023). Sancho-Gil et al. (2010) utilizan la expresión "una profesión, tres mundos" para referirse a las actividades que realizan los profesores en docencia, investigación y gestión respectivamente. Sin embargo, Walker (2016) alude que la situación laboral de los profesores es aún más compleja, en tanto que se podría agregar un cuarto mundo si se consideran las actividades de extensión. Lo cierto es que bajo la etiqueta de *docencia* quedan cubiertas una amplia y diversa gama de actividades (Scott, 2008).

Cultura Profesional en la Universidad

El trabajo del profesor en la universidad siempre está situado. Esto quiere decir que no puede comprenderse fuera del contexto donde se desarrolla: una institución, con una estructura y organización que le son propias, y en contacto con grupos sociales particulares (Fierro et al., 1999; Jackson, 2002; Moreno-Olivos, 2002; Steiman, 2017; Vergara-Fregoso, 2016). El trabajo docente es el resultado de la relación entre la historia social e institucional, la gestión, las presiones y los lugares (Badano et al., 2004).

La universidad es un espacio de creación y cruce de culturas. Allí convergen distintos sujetos con dinámicas de interacción, códigos de comunicación y modos de

comportamiento que les son característicos (Pérez-Gómez, 1998; Lozano-González, 2017). La cultura marca y modifica de manera constante la vida de los distintos actores institucionales (Rojo et al., 2019) al mismo tiempo que el contexto designa condiciones específicas de acción (Durand et al., 2002). Es así que, para comprender la cultura docente, es preciso considerar las múltiples relaciones que se establecen dentro de una institución con sus formas y sistemas de relación particulares (Torres-González et al., 2011). Una aproximación a la cultura institucional implica necesariamente un abordaje sistémico, desde una noción de conjunto (Durand et al., 2002).

Todos los sujetos intervinientes forman parte de una práctica social que se desarrolla en una institución particular y en un momento social e histórico determinados (Barco, 1989). Cuando estas relaciones se entremezclan, la práctica educativa se convierte en una realidad más compleja que trasciende lo meramente pedagógico (Fierro et al., 1999).

El trabajo docente constituye en sí mismo una práctica social (Fierro et. al, 1999; Llano y Urrego, 2018; Steiman, 2017; Vergara-Fregoso, 2016; Walker, 2015, 2016, 2017, 2023). Según Fierro et al. (1999), es "... una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso …, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que … delimitan la función …" (p. 21). Los profesores se hallan ineludiblemente atravesados por múltiples relaciones: con los estudiantes; con sus colegas y autoridades; con la comunidad; con los saberes; con la institución; con valores personales, sociales e institucionales. Este entramado de vínculos los ubica en una red de relaciones que moldean su ejercicio profesional convirtiéndolo en una práctica compleja, multidimensional y heterogénea (Walker, 2017).

Santos-Guerra (1995) utiliza la expresión *cultura profesional del docente* para referirse al "... conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado" (p. 37). Posteriormente, Pérez-Gómez (1998) define a la cultura como

> ... el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (p. 16).

Ambos autores resaltan en sus definiciones la importancia del contexto espacio-temporal. No obstante, mientras que Santos-Guerra (1995) enfatiza la noción de prácticas, por un lado, y la influencia de la cultura en la configuración de la profesión, por el otro; Pérez-Gómez (1998), destaca el carácter sistémico en tanto que entiende a la cultura como una construcción social, y a la institución educativa, como una encrucijada de culturas.

El modo en que se configura y desarrolla la cultura profesional de los docentes está vinculada a cuatro elementos esenciales que resultan determinantes: la concepción que se tiene de su función; las condiciones sociales en que se mueve; la formación con la que cuenta para el desarrollo de la función; y el contexto organizativo en que se desarrolla (Santos-Guerra, 1995). La combinación de estas variables da como resultado una inmensidad de posibilidades. Es por eso que existen diversas culturas de trabajo docente e incluso, dentro de una misma institución, pueden coexistir distintas subculturas, aunque haya una dominante (Azze-Pavón, 2010; Moreno-Olivos, 2002).

Todo aquello que se naturaliza dentro de una institución educativa, se manifiesta en la cultura institucional y, por tanto, repercute en las prácticas docentes (Rojo et al.,

2019). De este modo, la cultura no sólo constituye el marco donde se desarrolla la práctica docente, sino que también la configura (Hargreaves, 1996; Rojo et al., 2019; Santos-Guerra, 1995). Es justamente en la práctica donde se recapitula y actualiza la cultura (Durand et al., 2002).

La cultura es, en este sentido, quien facilita o dificulta el trabajo de los profesores. Por tal motivo, si lo que se busca es brindar una educación de calidad, resulta crucial comprender que esta sólo puede garantizarse si se pone el foco en la cultura institucional (Azze-Pavón, 2010). El verdadero cambio no depende únicamente de los conocimientos, las cualidades, las habilidades o las competencias de los profesores, sino del contexto social donde desarrolla su quehacer (Moreno-Olivos, 2002).

Modificar la cultura de trabajo docente no es una tarea sencilla (Malpica-Basurto y Navareño-Pinadero, 2018), depende mucho del tipo de comunidad docente que se haya establecido, es decir, de la apertura y flexibilidad ante el cambio que dicha comunidad tenga (Zabalza, 2022). Requiere de una transformación profunda y multidimensional que dé respuesta a los cambios y las demandas del contexto socio-histórico-político-cultural en el que la institución se encuentra inmersa (Rojo et al., 2019) y, al mismo tiempo, atienda a todo lo que acontece al interior mismo de la institución: desde su estructura arquitectónica y organizativa; la toma de decisiones y las relaciones de poder; los modos de pensar y desarrollar la enseñanza; la formación de los profesores; los patrones de relación y comunicación establecidos; hasta el rol que ocupan los diversos actores institucionales tanto como grupos como sujetos individuales (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Imbernón-Muñoz, 2011). No basta con centrarse en los aspectos técnicos de la docencia universitaria, es decir, en las metodologías utilizadas en

el aula, sino que es necesario implicar a toda la universidad (Imbernón-Muñoz y Guerrero-Romera, 2018).

Cultura de Trabajo Docente: Los Aportes de Hargreaves

Hargreaves (1996) utiliza el constructo *cultura de trabajo docente* para referirse al conjunto de creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas que son asumidos por los profesores. Las culturas de trabajo ocupan un rol esencial debido a que brindan sentido, apoyo e identidad tanto a los profesores como a su trabajo, repercuten en su ser y en su quehacer.

Al comienzo de su desarrollo teórico, Hargreaves (1996) diferencia dos dimensiones dentro de las culturas de trabajo: el *contenido*, que constituye las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, que se refleja en lo que los profesores piensan, dicen y hacen; y la *forma*, que consiste en los modelos de relación y formas de asociación características de quienes forman parte de esa cultura, y que se pone de manifiesto en el modo en que se articulan las relaciones entre los docentes. La forma de las culturas se caracteriza por ser plausible de cambio y es justamente a través de ella donde se reproducen, reconocen y redefinen los contenidos de dicha cultura (Moreno-Olivos, 2002).

Posteriormente, incluye una tercera dimensión (Hargreaves, 2001): la *estructura*, que refiere a la arquitectura, los horarios, la toma de decisiones, la organización en cursos, departamentos. La forma de cultura de trabajo y la estructura son inseparables: la estructura atraviesa y ejerce influencia en la forma. Estas tres dimensiones se encuentran estrechamente interrelacionadas y es desde este marco a partir del cual se pueden caracterizar las formas de cultura de trabajo docente.

En la década del ‘90, Hargreaves (1996) diferencia cuatro formas de culturas de trabajo y las caracteriza de la siguiente manera: 1-individualismo; 2- colaboración; 3- colegialidad artificial; y 4- balcanización.

En primer lugar, entiende por *cultura del individualismo* aquella en la cual los docentes enseñan solos y aislados, recluidos tras las puertas cerradas de su propia aula. Raramente se ayudan entre sí y si surgen situaciones conflictivas en el aula, prefieren resolverlo solos. Es aquella en donde: los docentes planifican y enseñan solos; valoran su autonomía y, por ello, se recluyen en sus propias aulas; las recompensas provienen únicamente del vínculo con sus estudiantes; no está bien visto pedir ayuda o apoyo porque se entiende como sinónimo de incompetencia; se sienten inseguros y temerosos frente a las críticas de los colegas, por eso prefieren no ser observados (Hargreaves, 2001); aprenden poco o nada de sus colegas dado que tienen escaso acceso a otras ideas o formas de hacer las cosas; temen compartir sus experiencias y aciertos por miedo a ser tildados de engreídos; temen hablar sobre nuevas ideas por miedo a que otro se la robe. Las evaluaciones de rendimiento y la falta de acompañamiento a nivel institucional no hacen más que reforzar este tipo de cultura en la que los docentes se encuentran desbordados de incertidumbre e inseguridad. Sin duda el aislamiento perjudica el ejercicio de la docencia (Hargreaves y Fullan, 2014).

En segundo lugar, la *cultura de la colaboración* es aquella caracterizada por la colegialidad y el consenso, donde la confianza y el compromiso resultan esenciales para el desarrollo profesional y para la eficacia educativa. Las relaciones son de apoyo y orientación entre colegas, la responsabilidad es colectiva, las planificaciones se realizan en conjunto, los profesores se benefician al compartir experiencias y coparticipan de las decisiones sin poner en riesgo la independencia y autonomía personal. Se distinguen por: 1- ser *espontáneas*, surgen de los profesores mismos, pueden estar apoyadas y

promovidas o fomentadas a nivel institucional, generando cierta artificialidad; 2- ser *voluntarias*, surgen del valor que le otorgan los profesores, no son impuestas administrativamente; 3- estar *orientadas al desarrollo*, la colaboración es en pos del desarrollo profesional; 4- ser *omnipresentes en el tiempo y en el espacio*, la colaboración no está circunscripta a un horario laboral o al espacio físico de la institución, sino que son constitutivas del modo de vivir el trabajo; 5- ser *imprevisibles*, los resultados son inciertos debido a que los profesores juzgan y tienen control sobre su accionar (Hargreaves, 1996).

En tercer lugar, la *colegialidad artificial*, como sugiere su nombre, es aquella en donde la colaboración es impuesta y reglamentada a nivel institucional, por lo que los profesores son obligados o persuadidos de manera directa o indirecta a trabajar juntos. En cuarto lugar, la *balcanización,* los docentes trabajan en grupos reducidos, de manera aislada, es decir, sin contacto con otros docentes con los cuales no se identifican (Hargreaves, 1996). Ulteriormente, hacia principios de siglo (Hargreaves, 2001), incluye una quinta forma de cultura de trabajo la cual denomina *mosaico móvil*. La misma se caracteriza por la flexibilidad, la capacidad de adaptación al cambio, la oportunidad, la creatividad y la innovación, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, la disposición para resolver conflictos, el compromiso y el bajo nivel de jerarquía formal. Estas formas de cultura se desarrollan y funcionan en instituciones donde se capacita a los sujetos para que sean proactivos y se los recompensa por ello, instituciones que se destacan por establecer redes, alianzas y asociaciones con otras instituciones.

Finalmente, Hargreaves y Fullan (2014) presentan una nueva clasificación donde diferencian dos categorías principales de culturas de trabajo: individualismo y colaboración. Y dentro de esta última, incluyen cuatro subgrupos: 1- balcanización; 2-

colegialidad artificiosa; 3- comunidades profesionales de aprendizaje; y 4- agrupaciones, redes y federaciones. En relación con la clasificación anterior, se observa que agrupan distintas formas de cultura colaborativa y diferencian distintos grados de colaboración, haciendo a su vez, algunas distinciones en las dos primeras que cabe mencionar: por un lado, la balcanización pasa a ser entendida como la forma de cultura colaborativa más débil y no como una categoría diferente. Esto se debe a que, en realidad, los profesores no trabajan aislados, sino más bien enclaustrados. Se vinculan con ciertos colegas con los que trabajan más cercanamente, comparten más tiempo y socializan más. Su denominación alude a que, al igual que los estados balcánicos, buscan estar estrechamente conectados, ocasionalmente en búsqueda de supremacía, obstaculizando el desarrollo institucional y empobreciendo la comunicación; por el otro, afirman que la colegialidad artificiosa constituye una forma de cultura colaborativa que puede ser positiva o negativa dependiendo de cómo se ejerza el control burocrático o administrativo a nivel institucional. Si lo que se busca es el control -reuniones con programas fijos, datos, resultados- entonces lo más adecuado es utilizar el término colegialidad artificiosa. Contrariamente, si lo que se pretende es impulsar las relaciones, poner a los docentes en contacto y, a partir de ello, generar confianza, apoyo, reconocimiento y aprendizaje, entonces la denominación *colegialidad dirigida* resulta ser más apropiada. En estos casos, es entendida como punto de partida hacia culturas colaborativas más profundas.

Al respecto, Murray (2020) afirma que la colaboración estructurada es un paso necesario para el desarrollo de relaciones colegiadas genuinas. Sería absurdo suponer el surgimiento espontáneo de un profesionalismo colectivo que sea lo suficientemente fuerte y sólido como para afrontar el individualismo fuertemente arraigado en la cultura de trabajo docente. Resulta crucial reconocer la complejidad del funcionamiento de la

colegialidad entre profesores en lugar de asumir que surgirá de manera natural en todos los contextos.

En esta última clasificación Hargreaves y Fullan (2014) incorporan otros dos tipos de cultura que corresponden a los grados más altos de colaboración, es decir, formas de cultura que presentan mayor fortaleza y, por lo tanto, traen aparejados mejores resultados. Por un lado, las *comunidades profesionales de aprendizaje,* conformadas por docentes que trabajan en grupo de manera continua, cuya responsabilidad es colectiva, que están comprometidos a mejorar su práctica y el aprendizaje de los estudiantes, como así también su bienestar y desempeño, donde los problemas se abordan institucionalmente, y las decisiones se documentan y se toman en base a la experiencia y el criterio colectivo, siendo el intercambio la base de su actuación. Por otro lado, las *agrupaciones, redes y federaciones*, que consisten en la colaboración entre diferentes instituciones educativas, lo que se denomina redes académicas. Estas se caracterizan por la responsabilidad colectiva y por la competencia positiva, entendida como sinónimo de superación. En pocas palabras, lo que se busca es ver de qué manera es posible superarse como grupo en pos del bien común. Estas dos formas de cultura se caracterizan por requerir organización y estructura por parte de la institución.

De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2014), las culturas colaborativas se destacan por promover la confianza y la fuerza colectivas, el trabajo conjunto, la observación mutua, la investigación reflexiva, la interacción asertiva. Buscan erradicar el individualismo, mas no la individualidad. Lejos de ser complacientes y acogedoras, o de buscar que todos sean iguales, lo que pretenden es fomentar el debate, la discrepancia, la exploración e investigación conjunta y el enriquecimiento a partir del intercambio de ideas y pensamientos, favoreciendo la innovación y el crecimiento. A

diferencia de la cultura individualista, los fracasos y las inseguridades se comparten, los vínculos están basados en el respeto y en la confianza lo cual alimenta la motivación y el compromiso de los docentes para con su quehacer. Según Vangrieken y Kyndt (2020), la autonomía y la colaboración no son necesariamente excluyentes. Por un lado está la autonomía didáctico-pedagógica curricular y, por el otro, la autonomía como actitud, la cual puede ser, a su vez, reactiva o reflexiva. Mientras la primera está enfocada en el individualismo, la segunda se caracteriza por tender a la colaboración.

Cabe señalar que las culturas donde la colaboración es llevada al extremo, donde todo se comparte estrechamente, también se tornan deficientes. Si los sujetos pierden la capacidad de pensar y de trabajar con independencia, se convierte en pensamiento gregario: conformidad, falta de crítica hacia el grupo, aceptación irreflexiva de la última solución, supresión de las discrepancias individuales, entre otras (Moreno-Olivos, 2006).

En conclusión, las diversas formas de cultura colaborativa, aún las que presentan mayor debilidad por sobre otras, resultan ser más efectivas que la cultura individualista. Las culturas colaborativas se diferencian especialmente de la cultura individualista porque construyen capital social y, por tanto, capital profesional, es decir, se destacan por valorar a los profesores como sujetos, por respetar su individualidad y por fomentar vínculos basados en la confianza, lo que, consecuentemente, favorece el desarrollo profesional (Hargreaves y Fullan, 2014).

Cultura del Individualismo en el Trabajo Docente

Según Hargreaves (1996), el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de cultura denominada cultura del individualismo. *Individualismo* es un concepto ambiguo y polisémico. A lo largo de la literatura especializada sobre la temática, se observa que otros términos como privacidad,

soledad, autonomía o aislamiento han sido utilizados de forma indiscriminada para caracterizar a la práctica docente (Lavié-Martínez, 2004).

La soledad pedagógica no es un fenómeno nuevo. Se remonta al surgimiento mismo de las primeras universidades occidentales, allá por el siglo XVIII (Copello y Modzelewski, 2016). No obstante, no fue hasta la década del ‘70 que comenzó a constituirse como objeto de interés. Lortie (1975, citado en Lavié-Martínez, 2004) fue uno de los pioneros en querer identificar los rasgos de la cultura docente y utilizó la metáfora *caja de cartón de huevos* para referirse al celularismo que caracteriza a la arquitectura de las instituciones educativas.

El intento de atribuir una única causa o interpretación a este complejo fenómeno implicaría caer en un reduccionismo (Lavié-Martínez, 2004). Para Hargreaves (1996), existen dos grandes perspectivas: las que entienden al individualismo como un déficit psicológico; y las que vinculan el individualismo a una condición del lugar de trabajo.

Por un lado, quienes entienden al individualismo como un déficit psicológico consideran que el aislamiento constituye una cualidad o característica psicológica defectiva, una patología. Argumentan que los profesores temen ser criticados y ello los empuja a refugiarse en la intimidad del aula como forma de protección. Esto explica por qué se sienten incómodos al ser observados. A su vez, la falta de confianza en sí mismos, la inseguridad, la incertidumbre, la ansiedad y la defensividad representan características distintivas. Esta postura atribuye la responsabilidad al docente y no al sistema, no tiene en cuenta el contexto (Hargreaves, 1996).

En concordancia, Carbonell (2021) afirma que los profesores tienden a atrincherarse en la soledad del aula por miedo a la crítica, temor a los comentarios y resistencia a las sugerencias, los cuales son considerados una intromisión. Asimismo, se

recluyen con el fin de evitar compartir el conocimiento por considerarlo sinónimo de pérdida de identidad profesional y de status.

En la misma línea, Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) refieren que la cultura que caracteriza a los docentes es la de no injerencia. Aluden que enfrentar los problemas y situaciones en conjunto con colegas, es entendido como signo de incompetencia, dado que habitualmente se tiende a equiparar profesionalidad con autonomía. Por su parte, Hargreaves y Fullan (2014) advierten que, en ocasiones, la ayuda es entendida por los profesores como sinónimo de evaluación, supervisión y/o control, poniendo en evidencia su debilidad y fracaso.

Por otro lado, quienes vinculan el individualismo con una condición del lugar de trabajo, afirman que el aislamiento se ve favorecido por la estructura propia de las instituciones educativas, es decir, por su arquitectura. Desde esta postura, la segregación y separación de las aulas entre sí dificulta el trabajo entre colegas (Hargreaves,1996). Del mismo modo, Corti (2018), inspirada en Lortie (1975, citado en Lavié-Martínez, 2004) refiere que esta independencia entre las aulas entorpece la interacción e impide el aprendizaje colaborativo. Un proyecto llevado a cabo por Noben et al. (2022) en una universidad holandesa, da cuenta de cómo la distancia o proximidad entre las oficinas de los profesores puede dificultar o favorecer la interacción entre los profesores.

Si bien estas dos perspectivas son las que predominan, el individualismo docente también ha sido asociado a otros factores como la sobrecarga (Benítez-Notario et al., 2025; Hargreaves y Fullan, 2000, 2014; Potes, 2024); la falta de tiempo (Benítez-Notario et al., 2025; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014; Potes, 2024; Semião et al., 2022; Walker, 2017); cuestiones organizativas, técnicas y burocráticas (Corti, 2018); la competitividad como clima de trabajo (Alliaud, 2015; Benítez-Notario et al., 2025; Giroux, 1999; Murray, 2020; Walker, 2017); el poco

reconocimiento de este tipo de actividades por parte de la institución (Giroux, 1999; Potes, 2024; Walker, 2017); la inestabilidad del cuerpo docente (Walker, 2017); el nivel de compromiso o implicación con la institución (Giroux, 1999; Meredith et al., 2023; Noben et al., 2022); y la creciente virtualización como forma de comunicación (Ruiz-Barbot et al., 2022; Potes, 2024; Walker, 2017), la cual se ha acrecentado durante la pandemia como consecuencia de la interrupción de las actividades académicas presenciales, y tras la pandemia como modalidad adquirida (Llopis-Orrego et al., 2022; Palacios-Núñez et al., 2022; Rodríguez-Lozano y Mendoza-Ruelas, 2021; Ruiz-Barbot et al., 2022).

Lo cierto es que esta forma particular de cultura de trabajo trae aparejadas múltiples consecuencias negativas. Los profesores que se encierran en sí mismos, en sus aulas y en su tarea individual, tienden a aislarse y no logran sentirse parte del resto; se ven privados de la empatía y solidaridad colegial que permite sentirse parte de un grupo que los acoge y los integra en el trabajo colectivo (Cookson, 2005; Zabalza, 2022). Consecuentemente, al tener un menor compromiso con la institución, disminuye el nivel de satisfacción laboral y, por tanto, su desempeño como docentes se ve igualmente perjudicado (Meredith et al., 2023). Del mismo modo, el desarrollo profesional docente se ve así coartado como resultado de la falta de intercambio, y de acceso a ideas y prácticas que podrían ofrecer un modo alternativo de actuación (Hargreaves 1996; Kálmán et al., 2020). En palabras de Marcelo-García (2002), constituye una verdadera barrera frente a la posibilidad de formación.

Según Corti (2018) uno de los grandes inconvenientes de este tipo de cultura es que la identidad profesional se limita al trabajo realizado en el aula donde la privacidad y el poder que ejercen es casi absoluto sobre la enseñanza que imparten. En este sentido y, en pocas palabras, Hargreaves y Fullan (2000) señalan que el individualismo tiene

una gran consecuencia: todo pasa inadvertido, no sólo aquellas acciones no tan acertadas, sino también todo lo bueno que los docentes hacen.

Para concluir este apartado resulta menester resaltar que son innumerables los autores que han caracterizado a la docencia como una profesión solitaria. Santos-Guerra (1995), por su parte, afirma que la docencia es una profesión cuya intervención radica en el ejercicio individual y agrega que incluso el éxito es individual en tanto que cada profesor es evaluado en función de su grupo de estudiantes: si se siente bien o mal con ellos, o si obtienen buenas o malas calificaciones en la asignatura que dicta. Giroux (1999), por su parte, afirma que entre los profesores universitarios son escasas las relaciones sociales genuinas y, en contrapartida, predomina el espíritu competitivo. De acuerdo con el autor, la estructura típica del trabajo en la universidad fomenta la realización de tareas de manera individual y en competencia con otros. Al respecto, Sennett (2012) afirma que las instituciones crean silos -departamentos, unidades, grupos- que atomizan el sentimiento de pertenencia y generan competitividad.

En este mismo sentido, Moreno-Olivos (2002) señala que los rasgos más característicos de la cultura de enseñanza son el individualismo y el aislamiento, y agrega una tercera característica no menor: el hermetismo. Así mismo, Marcelo-García (2002) refiere que el accionar docente tiene como únicos testigos a los estudiantes y que el aula se presenta como el santuario de los profesores en donde estos se protegen y refugian.

En coincidencia, Malpica-Basurto (2007) asegura que el ámbito educativo es uno de los pocos que permanece en el aislamiento y la falta de supervisión, en tanto que la mayor parte de las veces, nadie sabe siquiera lo que ocurre dentro del aula. Análogamente, Durand et al. (2002) refieren que, a pesar de que se trata de una profesión cuya naturaleza requiere una actividad colectiva, los docentes comparten

menos su experiencias respecto de otras profesiones. A su vez, Malpica-Basurto (2007) alude que la mayoría de las reuniones que se llevan a cabo y que podrían propiciar el intercambio, están impregnadas de cuestiones administrativas y de gestión, pero se omite lo verdaderamente importante: lo que hace al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cuestiones vinculadas a las prácticas en sí. En consecuencia, los docentes experimentan una gran ansiedad y frustración. Al respecto, Corti (2018) identifica que este énfasis puesto en cuestiones técnico-burocráticas, perjudica el desenvolvimiento pedagógico al mismo tiempo que refuerza este tipo de cultura de trabajo basada en el aislamiento.

Si bien el individualismo es característico de la profesión docente en todos sus niveles, se acentúa aún más en el nivel superior (Walker, 2017). Estudios empíricos desarrollados en este nivel confirman que, a pesar de que los profesores reconocen la importancia del trabajo colaborativo, las culturas de trabajo que predominan son el individualismo y la balcanización (Holguin-Alvarez et al., 2020; Potes, 2024; Walker, 2017). El trabajo docente se encuentra atravesado por la tensión entre lo individual y lo colectivo. Si bien es indudable que se trata de una práctica social que requiere del trabajo en conjunto, pareciera ser que el modo en que actualmente se organiza el trabajo dificulta el establecimiento de vínculos basados en la confianza, la solidaridad y el compromiso (Walker, 2016).

Cultura Colaborativa en la Universidad del Siglo XXI

En la actualidad, las instituciones educativas atraviesan una profunda transformación en su actuación, organización y funcionamiento como consecuencia de los profundos cambios sociales, culturales, políticos y económicos que han tenido lugar desde fines del siglo pasado (Arias-Gómez et al., 2018; Corti, 2018; Imbernón-Muñoz y Guerrero-Romera, 2018; Marcelo-García, 2001, 2002; Peralvo et al., 2018;

Rodríguez-Lozano y Mendoza-Ruelas, 2021; Torres-González et al., 2011; Walker 2023).

La universidad del siglo XXI se enfrenta al desafío de dejar de ser simple transmisora de conocimientos y, en su lugar, formar sujetos autónomos (Monereo y Pozo, 2003; Peralvo, et al., 2018), desde una perspectiva integral que atienda, además, a la formación en competencias, en valores y en principios, en pos del bien de la sociedad (Arias-Gómez et al., 2018; Rodríguez-Lozano y Mendoza-Ruelas, 2021).

El vertiginoso avance de las tecnologías de la información y la comunicación, permitió un mayor acceso, favoreciendo la circulación y difusión de los saberes (Alliaud y Vezub, 2012; Imbernón-Muñoz y Guerrero-Romera, 2018; Peralvo et al., 2018). En consecuencia, la forma en que los sujetos aprenden se ve modificada, forzando a las instituciones a revisar los procesos formativos no sólo de los estudiantes, sino también de los profesores mismos.

Los saberes tienen fecha de caducidad (Marcelo-García, 2001, 2002; Monereo y Pozo, 2003; Peralvo et al., 2018). De modo que ya no basta con la formación inicial, sino que es más propicio hablar de aprendizaje a lo largo de la vida (Delors, 1996). En este contexto, la formación continua de los docentes tiene una función esencial en el ejercicio de su trabajo (Rodera y Walker, 2023).

A su vez, los saberes resultan ser cada vez más inabarcables (Marcelo-García, 2001, 2002; Monereo y Pozo, 2003). Una marcada tendencia a la especialización y fragmentación dificulta su conexión e integración, al mismo tiempo que los planes de estudio de las carreras, fuertemente atravesados por una cultura individualista, no son más que la sumatoria de los esfuerzos individuales de cada profesor (Corti, 2018).

La cultura de trabajo que caracteriza el quehacer docente ya no responde a las necesidades y demandas de la sociedad actual (Hargreaves, 2001). La cultura heredada

es la del individualismo, en donde cada docente ejerce según sus propios referentes y herramientas, sin compartir ni crear conocimiento entre colegas (Malpica-Basurto y Navareño-Pinadero, 2018). Un verdadero cambio de modelo en el trabajo docente, implica superar el individualismo. Que cada docente desarrolle sus propuestas formativas de forma independiente y desconexa, resulta contradictorio con una formación basada en competencias (Zabalza, 2022). Ante este escenario, la cultura colaborativa se ubica como centro del debate educativo a nivel internacional por considerarse crucial para el cambio en este ámbito (Moreno-Olivos, 2006).

Nuevas formas de aprender requieren necesariamente docentes con competencias profesionales específicas capaces de educar a las nuevas generaciones (Arias et al., 2018). Resulta fundamental redefinir el trabajo docente (Marcelo-García, 2002) debido a que las competencias que los profesores poseen influyen de manera directa en la formación de los estudiantes (Hargreaves y Fullan, 2014; Palacios-Núñez et al., 2022; Peralvo et al., 2018).

Diversos autores (Monereo y Domínguez, 2014; Perrenoud, 2007; Zabalza, 2003) afirman que el trabajo colaborativo constituye una de las competencias esenciales de la identidad docente del siglo XXI. Esta forma de trabajo constituye una sólida y dinámica oportunidad de desarrollo profesional en sí misma (Semião et al., 2022), dado que "uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de colegas que trabajan" (Alliaud y Antelo, 2009, p. 99). Es así que, cuando se trabaja de manera colaborativa, se obtienen mejores resultados que cuando se trabaja de forma aislada (Malpica-Basurto, 2007). La enseñanza es una tarea esencialmente colaborativa, lo cual es sustancialmente diferente a una labor bien coordinada. No se trata de que cada uno haga su trabajo de manera individual coordinando con otros que también hacen su trabajo individualmente, se trata de llevar a cabo un trabajo en común (Zabalza, 2022).

El trabajo colaborativo se erige así como un espacio de formación continua valioso en sí mismo (Alliaud y Antelo 2009; Hargreaves y Fullan, 2014; Malpica-Basurto, 2007; Moreno-Olivos, 2006; Palacios-Núñez et al., 2022; Semião et al., 2022), a partir del cual los profesores construyen conocimiento durante y a partir de su práctica, y en el intercambio colectivo de su quehacer (Castañeda-Díaz y Jarpa-Arriagada, 2021), enriqueciéndose y aprendiendo de lo que se hace, de lo que se hizo y de lo que se vivió (Alliaud, 2015). Para modificar la forma de vincularse entre profesores y favorecer el progreso hacia culturas más colaborativas (Corti, 2018), es fundamental que estos espacios estén basados en la libertad y el respeto (Fierro et al., 1999), que posibiliten el aprendizaje entre colegas, aprendiendo de ellos y con ellos, y que se provea un espacio seguro en el que esté permitido reconocer las dificultades que se presentan y pedir ayuda cuando se considere necesario (Marcelo-García, 2002). De modo que no se puede esperar que el trabajo colaborativo se dé por añadidura; requiere de apoyo institucional y de estructuras que permitan a los profesores sentirse implicados (Malpica-Basurto y Navareño-Pinadero, 2018; Zabalza, 2022).

Las culturas colaborativas impactan directamente en la calidad educativa que reciben los estudiantes (Aguilera et al., 2010; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014; Hernández-Hernández y Benítez-Restrepo, 2011; Palacios-Núñez et al., 2022; Peralvo et al., 2018). La calidad educativa sólo puede garantizarse en la medida en que haya consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, consistencia en el proceso formativo, en el paso por las diferentes asignaturas que componen la formación. Esto sólo es posible en la medida en que los profesores trabajen de manera colectiva, bajo una metodología común que implique a todo el cuerpo docente, y alineados a un propósito general e institucional (Malpica-Basurto y Navareño-Pinadero, 2018).

Cabe destacar también la relevancia de la colaboración interdisciplinaria en la formación de futuros profesionales. El contexto actual exige interdisciplinariedad y, para ello, es crucial que los profesores proporcionen este abordaje holístico y fomenten un pensamiento integrador en los estudiantes (Álvarez-Melgarejo et al., 2024).

A su vez, las culturas colaborativas han sido asociadas a mayores niveles de motivación en los profesores (Sennet, 2009) y, por tanto, mayor satisfacción laboral (Meredith et al., 2023). En este sentido, Corti (2018) afirma que el grupo produce una fuerza de empuje que incentiva al docente a llevar a cabo actividades que por sí solo no haría, ya sea por su dificultad o por el esfuerzo que requieren. A su vez, favorece el sentido de pertenencia e implicación institucional (Alliaud, 2015; Corti, 2018); aumenta el nivel de autoeficacia y de confianza en sí mismo y en su trabajo (Corti, 2018; Hargreaves y Fullan, 2014; Meredith et al., 2023; Moreno-Olivos, 2006).

Un estudio desarrollado por Meredith et al. (2023) a docentes de escuelas secundarias del norte de Bélgica demostró que existe una relación significativa entre la cultura colaborativa percibida y la satisfacción laboral, lo cual está mediado por el compromiso afectivo. En otros términos, la colegialidad, las experiencias de apoyo mutuo y los sentimientos de responsabilidad compartida conducen a un mayor compromiso con la organización, lo cual a su vez, estimula la implementación de estrategias que favorezcan el desempeño del estudiantado.

De acuerdo con Corti (2018), en lo que respecta a Argentina, aunque la reforma educativa ya lleva varios años, se observa aún una gran dificultad para producir cambios profundos y significativos. El predominio de la gestión vertical, el foco en los controles técnico-burocráticos y la falta de participación de los actores institucionales involucrados en la toma de decisiones, refuerzan las rutinas de trabajo aislado perjudicando el desenvolvimiento pedagógico. En contrapartida, propone que las

instituciones que pretenden mutar hacia formas de trabajo más colaborativas han de: poseer una gran apertura hacia la innovación; estar dispuestas a trabajar en forma colegiada; ser capaces de sustituir las típicas estructuras piramidales por estructuras más planas en lo que a gestión y liderazgo respecta; y desarrollar la capacidad para lograr acuerdos y establecer comunidades con otras instituciones.

Se trata entonces de trascender los propios intereses y proyectos (Giroux, 1999), de ir más allá del plano meramente individual para debatir, trabajar en conjunto, promover proyectos, solucionar problemas y abordar situaciones de manera grupal, lo cual proporciona seguridad, tranquilidad y mayor objetividad al ejercicio profesional, al mismo tiempo que brinda protección ante el desgaste propio del quehacer solitario (Alliaud y Antelo, 2009; Hargreaves y Fullan, 2014). De este modo, la responsabilidad ante las decisiones se vuelve colectiva, en lugar de recaer sobre el profesor como individuo (Alliaud, 2015).

Noben et al. (2022) afirman que el desarrollo de relaciones colaborativas entre profesores universitarios está sujeto a cuatro cuestiones fundamentales: a) a la consciencia que los docentes tengan en relación a la experiencia de sus colegas; b) la facilidad o dificultad de acceso a sus colegas; c) la necesidad de sentir que la interacción se da en un ambiente seguro; y d) el nivel de compromiso con la interacción. De modo que el trabajo colaborativo es el resultado de la conjunción de factores tanto internos como externos, es decir, la predisposición y compromiso de los profesores por un lado, y la implicación a nivel institucional por el otro, dado que es la institución la que facilita -o no- los medios necesarios.

En pocas palabras, y ante este escenario, las instituciones educativas de nivel superior se enfrentan al gran desafío de asumir la responsabilidad de romper con el modelo de aula cerrada, propiciando espacios de intercambio colaborativo que se

conviertan consecuentemente en espacios de aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua para los profesores universitarios (Imbernón-Muñoz y Guerrero-Romera, 2018; Rodríguez-Lozano y Mendoza-Ruelas, 2021). En conclusión, si lo que se busca es garantizar una formación integral y de calidad a los estudiantes, el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativa no es una tarea optativa, sino un imperativo, una obligación moral ante la vertiginosa y profunda transformación que atraviesa la sociedad contemporánea (Hargreaves, 2001; García-Pérez et al., 2015; Marcelo-García, 2002).

Cultura Académica Disciplinar

Los estudios en el campo de la cultura académica en educación superior entienden a las universidades como espacios culturales donde se articula el vínculo sujeto-institución-disciplina (de Sierra-Neves, 2012). Las investigaciones se han centrado principalmente en el análisis de las creencias, normas, valores y hábitos de las disciplinas, como así también las características personales de los profesores y estudiantes en relación con la cultura institucional, al igual que en los procesos de aculturación (Benítez-Restrepo, 2020).

Uno de los referentes en el estudio de la universidad como organización es Clark (1983), quien propone una mirada internalista y sistémica de los fenómenos institucionales. Por un lado, las instituciones son plausibles de ser estudiadas en un nivel micro: cátedras, departamentos, facultades. Por el otro, la noción de sistema alude a los diversos actores institucionales que conforman un grupo que los distingue de otros.

Según Austin (1996) las culturas que tienen mayor implicancia en la forma en que los profesores valoran y se relacionan con la enseñanza son: a) la cultura disciplinar, es la que caracteriza a las diversas áreas de estudio y crea similitudes a través de facultades; b) la cultura institucional, es la que vincula a todas las disciplinas dentro de

una sola institución; y c) la cultura asociada al departamento académico, es la que resulta de la interacción localizada de normas y valores disciplinares e institucionales en un lugar determinado.

Existe una íntima interconexión entre las culturas académicas y la naturaleza del conocimiento. El modo en que se organiza la vida profesional de los grupos de académicos, sus interacciones y las reglas que rigen su comportamiento se relaciona estrechamente con las tareas intelectuales que estos desempeñan (Becher, 2001). Según Sánchez-Claros (2014) "cada disciplina tiene sus propias tradiciones, formas de pensamiento, métodos de investigación, orientación hacia la enseñanza, tópicos, símbolos y referencias bibliográficas que determinan el campo de estudio y las relaciones internas" (p. 526).

Es así que las disciplinas constituyen en sí mismas fenómenos culturales debido a que están conformadas por sujetos con ideas y valores afines, con códigos específicos de conducta, que desarrollan tareas intelectuales que son distintivas de otras áreas. Pertenecer a una comunidad disciplinar otorga, a su vez, un sentimiento de identidad (Becher, 1981, 2001). Esta pertenencia configura el lugar que cada docente ocupa en el espacio universitario, configurando su práctica, el modo en que percibe su trabajo y las relaciones que construye con sus colegas (Walker, 2016, 2023).

Mientras que la universidad se constituye como un agrupamiento que enlaza a distintos profesionales de diversos campos del saber en conjunto con otros actores institucionales, la disciplina es una forma especializada de organización que agrupa a los profesionales según el campo de conocimiento (Pérez-Franco et al., 1991).

Las áreas disciplinares, por su parte, pueden parecer homogéneas, sin embargo, dentro de cada disciplina, existen múltiples especialidades. Cada especialidad tiene ciertas características estructurales que la distinguen de otras especialidades de la misma

disciplina. Esto da cuenta de la presencia de diversidad dentro de la uniformidad: “el hecho de que incluso la disciplina aparentemente más blanda tenga bordes duros y de que los márgenes de una aparentemente dura permita una buena cantidad de blandura” (Becher, 2001, p. 151).

De acuerdo con la taxonomía de Becher (2001), las disciplinas son plausibles de ser clasificadas según cuatro dominios de conocimiento: a) duro puro, se focaliza en cuestiones cuantitativas, suele tener una estructura teórica bien desarrollada que abarca proposiciones causales, resultados generalizables y leyes universales, y es acumulativo, dado que los nuevos resultados suelen ser desarrollos lineales del estado existente del conocimiento; b) blando puro, posee límites difusos, los problemas son amplios y poco precisos, su estructura teórica es relativamente inespecífica, la preocupación está en lo cualitativo y lo particular, y el modelo de indagación es reiterativo; c) duro aplicado, tiende a centrarse en el control del mundo físico, está orientado hacia fines prácticos, es juzgado por la eficacia de su funcionamiento, y su resultado son productos y técnicas; y d) blando aplicado, necesita recurrir al conocimiento blando puro para comprender y aceptar la complejidad de las situaciones humanas, requiere interpretaciones reformuladas de las humanidades y de las ciencias sociales, y su resultado son protocolos y procedimientos, cuyas funciones son juzgadas principalmente en términos pragmáticos y utilitarios. Según esta taxonomía, tanto las ingenierías como las ciencias de la salud son consideradas disciplinas aplicadas. Sin embargo, mientras que las primeras se constituyen como disciplinas duras, las segundas lo hacen como blandas. Aunque es preciso aclarar que ninguna disciplina cabe mecánica y enteramente dentro de uno de los cuatro nichos (Becher, 2001).

Cada disciplina tiene características propias, que se concentran de acuerdo a áreas de conocimiento. En las universidades, esto se conoce como facultades. Cada

facultad posee funciones, estructuras organizativas, objetivos, creencias y concepciones que le son propios (Saroyan y Trigwell, 2015). El trabajo docente se organiza, de este modo, en función del entrecruzamiento del área disciplinar de pertenencia y la facultad de adscripción (Clark, 1983). La recuperación de la dimensión disciplinaria de la universidad permite comprender el campo universitario desde la coexistencia de tribus ligadas a determinados territorios -cognitivos- (Becher, 1981, 2001).

En pocas palabras, en la universidad se produce un interjuego complejo y peculiar entre lo general y lo particular, es decir, entre la institución como organización, y lo propio del universo disciplinar (Walker, 2010). De acuerdo con Araujo (2008), la mirada internalista de la universidad permite considerar "el entrecruzamiento particular entre una institución que establece normas, símbolos de identificación y finalidades que tienden a la integración y cohesión institucional, y otra fuerza que tiende a la dispersión y la diferencia a partir de la presencia de disciplinas que difieren en la naturaleza del conocimiento con el que trabajan" (p. 27).

Capítulo II: Método

Diseño

Debido a que el objetivo general era comparar los discursos que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo, se llevó a cabo una investigación cualitativa de diseño fenomenológico.

La investigación cualitativa se caracteriza por interpretar o dar sentido a los fenómenos a partir del significado otorgado por los propios participantes, es decir, busca explorar y comprender un fenómeno en su ambiente natural desde la perspectiva de sus protagonistas y en un contexto determinado. Otra característica distintiva de esta metodología es la flexibilidad, la cual se asocia a su vez a la riqueza interpretativa (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018; Mendizábal, 2006).

En lo que respecta al abordaje, dentro de la ruta cualitativa se optó por el diseño fenomenológico porque permitió comprender lo que los sujetos tienen en común respecto de un fenómeno, desde su propia experiencia y vivencia (Hernandez-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). De este modo, mediante este diseño, se pudo comprender el discurso acerca de la forma de cultura de trabajo desde la perspectiva de los propios docentes.

Este método contribuye de manera privilegiada al contexto educativo dado que posibilita rescatar las vivencias de sus actores (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012). A su vez, le permite al investigador sustraerse del flujo de la actitud natural para adentrarse en la *epojé* y la reducción (Husserl, 1986), es decir, una puesta entre paréntesis, una suspensión de toma de posición respecto de aquello que se manifiesta

como dado a la conciencia y una posterior re-conducción para ver el modo en que los fenómenos se presentan.

Participantes

Esta investigación ha contado con una muestra intencional y homogénea (Noon, 2018) de 23 profesores de la Universidad de Flores que, al momento de la administración, se encontraban en ejercicio de la profesión. Entre los profesores entrevistados se encuentran seis directores de carreras, quienes además de realizar tareas de gestión, se desempeñan como docentes.

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. Se considera que un número mayor impide resaltar las experiencias individuales (Noon, 2018). En este caso, al tratarse de un estudio comparativo, se consideró a cada facultad como un grupo separado. En cuanto a la elección de estas áreas disciplinares, respondió a los intereses de la investigadora.

De acuerdo a la naturaleza de esta investigación, los participantes han sido seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, sin ansias de generalizar los resultados en términos de probabilidad. La estrategia de muestreo utilizada fue por conveniencia, es decir, por disponibilidad de acceso (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

Instrumento

Respondiendo al enfoque de esta investigación y con el fin de recuperar y explicitar sus puntos de vista (Bourdieu, 1988), se confeccionó una entrevista semi-estructurada destinada a profesores (ver Apéndice B) y se añadieron algunas preguntas en la entrevista destinada a directores de carrera (ver Apéndice C). En este

sentido, se elaboró una guía de preguntas abiertas, poco estructuradas, con la posibilidad de adicionar otras en caso de que fuese necesario para obtener mayor información o esclarecer alguna idea (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

Las variables y categorías de estudio que se han tenido en cuenta para el desarrollo de este instrumento son:

- Variables sociodemográficas:
    - Género
    - Antigüedad en el ejercicio de la docencia universitaria
    - Facultad a la que pertenece
    - Carrera/s en la que dicta clases

De acuerdo a resultados obtenidos en algunas investigaciones previas (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Kálmán et al., 2020; Holguin-Alvarez et al., 2020; Noben et al., 2022; Walker, 2017), estas dimensiones resultan relevantes. Asimismo, tal como afirma Walker (2016):

> … pertenecer a un área disciplinar específica y a una institución particular, ser responsable de una asignatura teórica o práctica, tener cierta antigüedad en la docencia universitaria, ser hombre o mujer, constituyen dimensiones que configuran el lugar que ocupa cada docente en el espacio universitario. Los profesores y profesoras se ubican en determinados puntos de la trama compuesta por tales dimensiones y desde ahí ejercen sus prácticas, perciben su trabajo y construyen relaciones con otros (p.109).

Del mismo modo,

> el ejercicio del trabajo docente … se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario. En la definición de esa particular posición se entraman la pertenencia institucional, la adscripción a un campo

disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignaturas a cargo, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical (Walker, 2023, p.188).

- La clasificación de forma de cultura de trabajo docente a partir de la teorización de Hargreaves y Fullan (2014).
- Factores influyentes vinculados a la forma de cultura de trabajo: por qué los docentes se relacionan entre sí del modo en que lo hacen.

Procedimiento

De Recolección de Datos

Se contactó de manera individual a los docentes a través del campus virtual de la universidad y/o vía e-mail. Luego, el contacto continuó por WhatsApp. En esta instancia, se realizó una breve presentación de la investigación y el marco de la misma, como así también del instrumento a utilizar, la modalidad y duración aproximada de la entrevista, y se aclaró la confidencialidad de la participación. Una vez confirmado el interés y disponibilidad en participar, se pautó día y horario.

Las entrevistas se realizaron de manera virtual, a través de plataformas de videollamada, y tuvieron una duración promedio de 40 minutos. Fueron realizadas en el período comprendido entre los meses de febrero y marzo de 2025.

De Análisis de Datos

Una vez recolectada la información, se procedió al análisis del discurso. Se categorizaron las respuestas y se analizaron en función de la recurrencia, por un lado, que permite apuntar hacia alguna reflexión relevante acerca de la forma de cultura de

trabajo, y, por el otro, los argumentos brindados por los entrevistados en torno a los factores vinculados a su forma de relacionarse. Finalmente, se procedió a comparar ambos análisis.

Consentimiento informado

Cumpliendo con los lineamientos éticos (Losada, 2014), al momento del encuentro virtual, y antes de comenzar con el desarrollo de la entrevista, se leyó el correspondiente consentimiento informado (ver Apéndice A) y se envió un formulario de *Google* para que expresaran allí su voluntad de participar. Se explicó el marco y propósito de la investigación, sus objetivos e implicancias. Se solicitó que respondieran con total sinceridad, especificando que sus respuestas y opiniones serían completamente anónimas y su identidad preservada, conforme a la Ley 25.326. Además, se informó la posibilidad de poder retirarse de la entrevista en cualquier momento. Se explicitó que sus respuestas serían utilizadas con fines investigativos dentro de la facultad, como así también por fuera de ella. Los participantes accedieron a participar libre y voluntariamente, expresando su consentimiento.

Capítulo III: Resultados

Los resultados que aquí se presentan corresponden a la población estudiada. Motivo por el cual, no necesariamente son representativos de otras facultades de la universidad. Asimismo, por el diseño de esta investigación tampoco son plausibles de generalizar a otros contextos.

A continuación, se analizan las entrevistas a partir de los objetivos planteados.

La Universidad de Flores

La Universidad de Flores cuenta con dos sedes: a) Sede Buenos Aires, que se distribuye en dos edificios: uno en el barrio porteño de Flores y un anexo en San Miguel, provincia de Buenos Aires; b) Sede Patagonia, que cuenta con un edificio en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro y dos edificios en la ciudad de Neuquén Capital. Además, cuenta con cuatro anexos áulicos en las localidades de Plaza Huincul, Cutral Co, Zapala y San Martín de los Andes, en la provincia de Neuquén.

A su vez, cuenta con siete facultades: Ciencias de la Salud; Actividad Física y Deporte; Ciencias Organizacionales y de la Empresa; Derecho; Ingeniería; Planeamiento Socio Ambiental; Psicología y Ciencias Sociales.

El foco de esta investigación estuvo puesto en la Facultad de Ciencias de la Salud y en la Facultad de Ingeniería.

La Facultad de Ciencias de la Salud

La Facultad de Ciencias de la Salud (CS) está comprendida por las siguientes carreras de grado: Licenciatura en Kinesiología, con Sede en Buenos Aires y en Patagonia; Licenciatura en Producción de Bioimágenes, con Sede en Patagonia, que ofrece un título intermedio de Tecnicatura Universitaria en Producción de Bioimágenes

y un Ciclo Complementario Curricular, cuya modalidad de cursada es a distancia; y Licenciatura en Nutrición, con Sede en Patagonia.

Todas las carreras son relativamente nuevas en la universidad: la Licenciatura en Kinesiología se ofrece desde el año 2017 en Sede Patagonia y desde 2021 en Sede Buenos Aires; la Licenciatura en Nutrición desde el año 2020; y la Licenciatura en Producción de Bioimágenes, desde 2024.

Actualmente, el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Kinesiología se encuentra en revisión, bajo proceso de acreditación en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), debido a su reciente inclusión en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24.521, que establece que las carreras de interés público deben ser acreditadas por este organismo.

Características Relevantes del Perfil

La Tabla 1 muestra los datos sociodemográficos de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud (CS).

Tabla 1

Datos sociodemográficos - Profesores 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	
CS3	M	10 años	
CS4	M	35 años	
CS5	F	11 años	

CS6	F	3 años	Licenciatura en Nutrición
CS7	F	4 años	
CS8	F	2 años	
CS9	F	1 año	Licenciatura en Producción de Bioimágenes
CS10	M	1 año	
CS11	M	1 año	
CS12	F	20 años	

Nota. *en la docencia universitaria. CS = Ciencias de la Salud. F = Femenino. M = Masculino.

Es menester señalar que la dedicación de todos los profesores entrevistados a la docencia universitaria no es exclusiva, todos ellos poseen otro trabajo por fuera de la universidad. A su vez, muchos de ellos realizan actividades de gestión, extensión y/o investigación en la universidad.

En el caso de los profesores de la Licenciatura en Nutrición entrevistados, todos ellos forman parte de una cátedra. En algunos casos estas cátedras están conformadas por una dupla, mientras que en otros, se trata de un grupo más numeroso de docentes que dictan la misma asignatura en varias comisiones. La cátedra constituye un tipo de organización académica conformada por un grupo de docentes que dictan la misma asignatura (Monetti, 2020).

En lo que respecta a la Licenciatura en Kinesiología y la Licenciatura en Producción de Bioimágenes, a excepción de CS1, todos los profesores entrevistados se encuentran a cargo de la asignatura que dictan y trabajan solos, no hay cátedras conformadas. Esto se debe a que, al tratarse de carreras incipientes en la universidad, la cantidad de estudiantes no sustenta la conformación de equipos al frente de las asignaturas.

Todos los profesores de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes entrevistados comparten otro espacio laboral por fuera de la universidad, trabajan en la misma empresa de salud. A su vez, si bien la mayoría son noveles en la enseñanza universitaria, todos ellos poseen amplia experiencia en nivel terciario.

La Colaboración como Forma de Cultura de Trabajo

Al indagar acerca de los patrones de relación entre profesores de la misma carrera, los entrevistados manifiestan trabajar en un clima de colaboración y consenso, donde el esfuerzo de todos los actores involucrados es valorado:

> *Esto es un trabajo de equipo, es un ida y vuelta* (CS4, 2025).
>
> *En general hay mucha comunicación y la relación es muy fluida* (CS7, 2025).
>
> *Hacemos todo en equipo. Es lindo el grupo, es muy sólido, no hay competencia* (CS12, 2025).

Los vínculos intra-cátedra 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:

> *Aunque la organización de la materia es una actividad que suele ser del profesor titular, nosotras solemos tener una reunión a principio de año y, en base a las experiencias de años pasados, vamos charlando y haciendo modificaciones para mejorar … todas participamos y hacemos una revisión de los programas, lo hacemos entre todas, todas colaboramos en la planificación* (CS6, 2025).

No tenemos los contenidos que da una y otra, tenemos una base teórica … los contenidos teóricos los armamos entre las dos … antes de que le llegue (al estudiante), pasó por la otra docente también … Si bien hay un rol de docente a cargo y un rol de jefa de trabajos prácticos, está dado más por la experiencia o por la formación, pero intentamos que en el aula no haya tanta distinción (CS7, 2025).

Es un trabajo muy en equipo, las profesoras titular y adjunta se encargan de dar la clase, pero en el diseño, ver el material, estamos todas aportando, revisando y viendo todos los años cómo ir actualizando (CS8, 2025).

El trabajo colaborativo se observa también en los vínculos inter-cátedra. Los profesores resaltan la relevancia de estos espacios colectivos y de intercambio para lograr la consistencia y la coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Enseñar sin tener en cuenta lo que se está enseñando en las otras materias no es lo mejor para el alumno. Creo que el poder trabajar (entre colegas) integrando todo, tiene mejores resultados (CS1, 2025).

Las materias no pueden ser pequeñas cajitas. El alumno tiene que poder hacer el nexo antes, no cuando se recibe y tiene el paciente adelante (CS2, 2025).

La construcción de lo que va a ser nuestro futuro colega tiene que ser entre todos (CS4, 2025).

Los jefes de área organizan reuniones, no por año, sino por áreas curriculares. Se busca que el área sea coherente en el aprendizaje (CS5, 2025).

Los entrevistados reflejan en su quehacer cotidiano la importancia de trabajar de manera articulada inter-cátedra y valoran la riqueza del trabajo conjunto. 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. Asimismo, procuran articular contenidos de las distintas asignaturas que se dictan en paralelo, pero desde diferentes perspectivas:

> *Hay contenidos que son compartidos por tres materias, entonces desde la dirección juntan a los profesores … Tenemos que articular, entender por qué la correlatividad* (CS5, 2025).

> *Se han hecho reuniones para ver la relación entre las cátedras o entre los años de cursada. Citan a todos los de 1° año, a los de 2°, y se trabaja cómo vienen los alumnos, qué ven en materias correlativas, qué se va a ver después o qué problemáticas se ven en 3° que quizás se podrían abordar en las cursadas de otras materias correlativas de 2°* (CS6, 2025).

> *Lo que hicimos desde el principio fue juntarnos los equipos docentes y decir: "Bueno, vamos a trabajar con estas bibliografías". A veces no coinciden, pero la otra docente lo tiene en cuenta para saber qué es lo que los alumnos saben porque lo vieron en otra materia, entonces nosotros podemos profundizar en este aspecto. Intentamos que las unidades vayan coincidiendo… de esta manera el estudiante puede unir los conceptos de esas dos materias. Los contenidos no quedan aislados. Nos reunimos por Meet y vamos tratando de que el cronograma nos vaya coincidiendo* (CS7, 2025).

> *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* (CS8, 2025).

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, 2025).

Al momento de armar los programas nos ponemos de acuerdo con otro profesor para ir dando los contenidos en paralelo. Por ejemplo, si uno da la anatomía de la mano, el otro da las técnicas de la mano. Y así son todas las materias (CS10, 2025).

Había una materia que se dictó en el 1° año y había un docente que entraba nuevo. Nos juntamos con el profesor que ya había dado la base y empezamos a ver qué se había dado y qué no, y qué reforzar para que pudiera continuar con la parte de la especialidad propiamente dicha (CS12, 2025).

A su vez, destacan la relevancia de estos encuentros como espacios de aprendizaje, de formación y de 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, 2025).

Y consideran que el compromiso y el aporte de cada uno es esencial para reducir la carga de trabajo:

Siempre nos manejamos en bloque, compartimos esfuerzos y así todo es más fácil (CS12, 2025).

Sin embargo, esta articulación, puede ser a veces un desafío difícil de alcanzar:

No estoy muy ensamblada con el resto de los profesores. Los conozco, pero todavía no pude lograr un vínculo más directo, de poder relacionar algún tema de la materia que yo doy con los contenidos de otra materia. Creo que me falta tiempo, porque hace un año que estoy y es muy poco tiempo para lograr eso (CS2, 2025).

Pasó una vez que ingresó una docente nueva y, al no conocer la estructura de los primeros dos años de la carrera, tomó una materia de 3° y pensaba que esos contenidos ya los tenían que saber (CS4, 2025).

Si el alumno no sabe algo es porque el otro (profesor) no lo dio y el otro tiene que meter una materia enorme en un cuatrimestre, y el alumno no sabe qué priorizar. Hay que hacer ese enlace (CS5, 2025).

Quisimos proponer juntarnos cada cierta cantidad de tiempo, todos los docentes del primer cuatrimestre del 1° año y ver dónde estamos parados, pero no se logró ese consenso. Se planteó, no se pudo coordinar con todo el universo de profesores, pero queda pendiente (CS11, 2025).

La colaboración entre colegas se halla presente también entre docentes de diferentes disciplinas. De modo que los profesores no sólo se vinculan asiduamente con docentes de su misma carrera, sino que además se relacionan con profesionales de otras carreras y facultades. Los entrevistados expresan la importancia y la necesidad de promover un enfoque interdisciplinario:

En la carrera hay docentes que no son nutricionistas, tienen otra formación. Y eso está bueno porque nos brinda otra mirada. 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 (CS7, 2025).

Una modalidad que incorporamos es la de incluir profesionales adicionales invitados. Llevamos un ingeniero, por ejemplo, y él habló del equipo de rayos desde la óptica de él, tanto explicando cómo funciona y explicando cuáles son los vaivenes si se rompe, cómo se hace, cuál es la logística (CS11, 2025).

En una materia de 1° ya los hacemos trabajar con un psicólogo. Ven comunicación asertiva, les contamos casos, qué nos pasa cuando recibimos un paciente discapacitado, cómo le hablamos a la mamá. Tratamos de darles las herramientas y acercarlos desde el inicio de la carrera a lo que ellos se van a enfrentar. Por ahí dicen: "¡Ay! Yo voy a hacer mamografía y nada más". ¡No, no, no! También trabajás con pacientes oncológicos, también se te descompensan y hay que ir a auxiliar a ese paciente. Hay que mostrarles bien cómo el profesional interacciona con otros profesionales (CS12, 2025).

Factores que Facilitan la Colaboración

El uso de herramientas digitales. Los entrevistados refieren que los intercambios se producen predominantemente a través de herramientas digitales. Estas facilitan la comunicación y posibilitan la eliminación de barreras espacio-temporales, sobre todo cuando el encuentro presencial se ve imposibilitado. Los profesores utilizan herramientas tanto sincrónicas como asincrónicas. Se destacan las aplicaciones de mensajería instantánea, de videollamadas y videoconferencias en línea, y de almacenamiento en la nube.

Estas herramientas se utilizan tanto para el intercambio intra-cátedra:

Hablamos todas las semanas por WhatsApp por alguna u otra cosa. Temas como "toca este tema o vamos a dar esto, esta vez es práctico"... también a veces cuando terminamos la clase nos quedamos conectados un rato más en Meet (CS1, 2025).

Trabajamos mucho por videollamada. Presencial es imposible porque somos de distintas ciudades, así que juntarnos en un lugar físico es muy complejo. Por eso siempre nos manejamos en forma virtual. Trabajamos mucho también en archivos de Google en línea (CS6, 2025).

*El WhatsApp y el Google Drive son las herramientas esenciales. En Google Drive armamos todos los años una carpeta del año y ahí vamos cargando todo. Y después la comunicación siempre es por el grupo de WhatsApp. Tamb*ién *hacemos reuniones de equipo, una o dos reuniones por Meet antes de que arranque la cursada. Durante la cursada o durante el año no las hacemos tanto, porque nos vamos viendo en la facultad, nos vamos cruzando, y vamos usando WhatsApp* (CS8, 2025).

Nos veíamos in situ cuando íbamos a dar la clase. Ahí nos poníamos al día, sino nos juntábamos a veces por Meet para diagramar el parcial o para ver cómo íbamos a ir avanzando en las clases (CS11, 2025).

como inter-cátedra:

A veces conversamos (por WhatsApp) sobre ciertos temas que vamos a dar, para ponernos de acuerdo: "¿Vos lo das? ¿Cómo lo das? ¿Cómo se lo damos a los alumnos?" o decimos: "Lo están viendo con nosotros", o si es algo que falta, decimos: "Estaría bueno que lo vieran en esa materia". Esas cosas (CS1, 2025).

Este año implementamos un grupo de WhatsApp único, para todos los docentes de la carrera, para que todo el mundo sepa quién es el docente y todos tengan la posibilidad de contactarse con el docente que quieran para preguntarle lo que quieran (CS7, 2015).

Tenemos un grupo de WhatsApp en el que siempre compartimos todo, dudas, consultas … para llevar todos una misma línea de trabajo también, que no nos coincidan exámenes o fecha de entrega para que los alumnos no estén tapados de trabajo, casi todo lo comunicamos por medio del grupo (CS9, 2025).

Los Espacios Colectivos y el Apoyo Institucional. Los entrevistados manifiestan su deseo e interés de participar en espacios colectivos de intercambio, consideran que son importantes y necesarios para salir del aislamiento del aula:

Creo que es fundamental. Siempre trato de participar de esos espacios en la medida de lo que puedo. Vas conociendo colegas, vas conociendo la estructura de la carrera desde otro lugar que no es sólo ir dar tu materia. Tratar de ver qué otras materias hay, qué contenidos se ven, qué contenidos se relacionan, sino es como medio yo doy mi materia, mis contenidos y listo (CS6, 2025).

Está bueno para seguir fomentando el tener el mismo enfoque o plantear cosas nuevas o nueva bibliografía, para actualizarnos (CS8, 2025).

A su vez, consideran que estos encuentros deben ser promovidos y fomentados a nivel institucional, es decir, desde los equipos de gestión:

La iniciativa propia de los profesionales está muy debilitada. Se necesita un líder que diga: "Estas son las materias del 1° año, necesito que se reúnan para

ver cuáles van a ser las materias y cómo se pueden relacionar. Después, entre 1° y 2°, ¿se puede hacer algo? ¿qué se puede hacer?" (CS3, 2025).

Siempre que nos surge una duda se lo planteamos a la directora o directamente lo hablamos entre los docentes, pero cuando te lo pide una autoridad uno se compromete más (CS9, 2025).

Es una cuestión de propuesta. Tiene que ser una bajada de línea desde la universidad, de generar el espacio, de decir: "Cada 15 días nos juntamos un ratito para charlar". Capaz no se puede juntar a todos el mismo día, pero hoy puedo charlar con vos, otro día con otro, e ir haciendo una matriz de ideas con todo lo que se va hablando (CS11, 2025).

Al indagar acerca de las expectativas respecto de estos encuentros, los entrevistados subrayan el intercambio de experiencias, el compartir inquietudes y problemáticas:

Compartir las problemáticas … 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. Me parece fundamental ese constante compartir (CS6, 2025).

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. Han salido cosas interesantes porque 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. Cada docente manifiesta y a partir de ahí salen cosas interesantes (CS7, 2025).

Me encantaría poder hacer una reunión personal, física. Me encantaría que haya una reunión en la que se puede expresar cómo fue esta carrera, porque todos estamos tratando de armar las clases lo mejor posible y seguramente todos tenemos nuestras dudas e inquietudes sobre qué podemos mejorar o cambiar para que los chicos estén motivados, participen y obviamente que uno también se enriquece con lo que aporta el otro. Me serviría mucho poder escuchar las percepciones de otros docentes. Quizás no nos damos cuenta de la potencialidad que tienen esos encuentros (CS9, 2025).

La Facilidad de Acceso a los Colegas. A partir del análisis de los discursos se evidencia que la facilidad de acceso a los colegas resulta ser un factor que favorece la colaboración. Las características geográficas del lugar o el coincidir en otros espacios laborales posibilitan el intercambio. Estas interacciones se llevan a cabo predominantemente de manera informal y por fuera de los horarios académicos:

Cuando conoces a las docentes el nexo es más directo. Por ejemplo, nosotras abordamos la parte práctica y hay una materia paralela que aborda contenidos similares, pero ellas la parte más teórica. Como ya la conocemos (a la profesora de esa materia) de otros ámbitos, entonces es: "Hola, ¿cómo estás? ¿Te parece que hagamos una reunión antes de comenzar las clases y veamos los contenidos que se dan para que se vayan vinculando entre sí en la cursada?" (CS6, 2025).

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 … Tenemos la ventaja de que estamos en una zona chica donde también nos conocemos todos por otro lado, es muy probable que si

no te cruzaste en la universidad ya te conocías de haber trabajado en el hospital o de haber estado en la calle. De un modo u otro, te cruzás (CS7, 2025).

Como trabajamos en la misma empresa, el vínculo es constante (CS10, 2025).

Este es un caso particular. Además de ser los docentes de UFLO, somos compañeros de trabajo, entonces por ahí nos cruzamos, por algún motivo laboral nos vemos y ahí aprovechamos y hablamos del tema de la facultad. Yo imagino un escenario donde no conozco a los profesores y quiero proponer eso (trabajar colaborativamente) y desde ya va a ser mucho más difícil (CS11, 2025).

Factores que Obstaculizan la Colaboración

La Escasez de Tiempo. Los entrevistados aluden que una de las mayores dificultades para programar y organizar reuniones es el tiempo que requieren estas interacciones. A pesar de que valoran estos espacios de intercambio, les resulta difícil compatibilizarlos con su trabajo principal y su vida personal:

Debo reconocer que cuando empieza la cursada, empieza una vorágine que va semana a semana, y con otros trabajos, cuesta ir manteniendo el vínculo … Me parece fundamental el compartir, pero sí soy consciente de que todos los docentes tenemos otros trabajos, eso a veces nos dificulta un montón (CS6, 2025).

Todos trabajamos en otra cosa, no estamos dedicados 100% a la facultad … la realidad es que los tiempos laborales son mandatorios (CS11, 2025).

Todos corremos con los hijos, con el trabajo, las guardias… (CS12, 2025).

La Falta de Reconocimiento. En relación con el tiempo, se encuentra la falta de reconocimiento de estas actividades. Estos espacios se llevan a cabo por fuera de los horarios laborales académicos, es decir, que requieren un tiempo extra sin ser reconocidos económicamente por la institución:

> *Muchos dicen: "Si no me pagan, ¿para qué me voy a reunir?". Las responsabilidades individuales de cada uno llevan a tomar esas decisiones, de no generar esos espacios en común* (CS3, 2025).

> *Esos encuentros no son pagos, entonces, es un esfuerzo extra que uno tiene que hacer porque le gusta la profesión* (CS6, 2025).

Algunos profesores naturalizan la idea de que la docencia es una inclinación o tendencia natural. Esto impide otorgarle a la docencia el estatuto de trabajo, con su consecuente reconocimiento económico:

> *La docencia es más una vocación que un trabajo, lo sabemos perfectamente, no se paga. La docencia es vocación, no es económica* (CS4, 2025).

La Facultad de Ingeniería

La Facultad de Ingeniería (ING) está comprendida por las siguientes carreras de grado: Ingeniería Ambiental, con Sede en Buenos Aires, que ofrece un título intermedio de Tecnicatura Universitaria en Evaluación Ambiental; Licenciatura en Seguridad e Higiene, con Sede en Buenos Aires y en Patagonia, que ofrece un título intermedio de Tecnicatura Universitaria en Seguridad e Higiene y Control Ambiental Laboral y un Ciclo Complementario Curricular, cuya modalidad de cursada es a distancia.

La carrera de Ingeniería Ambiental se ofrece en la universidad desde hace aproximadamente 30 años, anteriormente se llamaba Ingeniería en Ecología. La

Licenciatura en Seguridad e Higiene de la Sede Buenos Aires se ofrece desde hace aproximadamente 20 años, mientras que en Sede Patagonia hace poco menos de 10 años. Aproximadamente el 25% de las asignaturas de la Licenciatura en Seguridad e Higiene son compartidas con la carrera de Ingeniería Ambiental.

Características Relevantes del Perfil

La Tabla 2 muestra los datos sociodemográficos de los profesores de la Facultad de Ingeniería (ING).

Tabla 2

Datos sociodemográficos - Profesores de la Facultad de Ingeniería

	Género	Antigüedad*	Carrera en la que dicta clases
ING1	F	10 años	Ingeniería Ambiental
ING2	F	3 años	
ING3	M	14 años	
ING4	M	4 años	Licenciatura en Seguridad e Higiene
ING5	F	7 años	
ING6	F	12 años	
ING7	M	19 años	Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Seguridad e Higiene
ING8	M	25 años	
ING9	M	11 años	
ING10	F	7 años	
ING11	F	20 años	

Nota. *en la docencia universitaria. ING = Ingeniería. F = Femenino. M = Masculino.

Cabe señalar que, a excepción de ING8, la dedicación de los profesores entrevistados a la docencia universitaria no es exclusiva, todos poseen otro trabajo por fuera de la universidad. A su vez, muchos de ellos realizan actividades de gestión y/o investigación dentro de esta.

Los participantes ING6 e ING8 dictan las asignaturas en solitario. El resto de los profesores entrevistados forma parte de una cátedra. La cátedra constituye un tipo de organización académica conformada por un grupo de docentes que dictan la misma asignatura (Monetti, 2020).

El Individualismo como Forma de Cultura de Trabajo

Al indagar acerca de los patrones de relación entre profesores, la mayoría de los entrevistados manifiesta no conocer a sus colegas de la misma carrera. Varios 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 con otros profesores* (ING5, 2025).

> *No tengo vínculo, conozco a algunos, pero no tengo un vínculo muy asiduo, porque no me los cruzo, no dan los horarios* (ING9, 2025).

> *No tengo el placer de conocerlos, tengo sólo una (asignatura) que es semipresencial y el resto son todas virtuales o asincrónicas, entonces no tuve el placer. Más allá de la decana y el vicedecano, no tengo vínculo* (ING11, 2025).

En otros casos, refieren que establecer vínculos con otros docentes es una responsabilidad del profesor a cargo de la asignatura:

No tengo vínculo con los profesores que dictan las correlativas. Yo soy adjunta y quien maneja el temario es la profesora titular (ING2, 2025).

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, 2025).

Algunos profesores expresan su deseo e interés de vincularse con sus colegas, y son conscientes de que esta falta de vinculación repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Hay muchos docentes de la carrera que no conozco. Yo doy una materia que es base, creo que sería fundamental trabajar juntos (ING2, 2025).

Yo desde hace muchos años creo mucho en la interdisciplinariedad. Sea como sea es muy enriquecedor, creo que es un pilar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y s*iempre he tratado de establecer comunicación con los docentes, pero hay una limitante: no nos conocemos* (ING8, 2025).

A su vez, consideran que esa falta de articulación repercute negativamente en la imagen de la institución:

Si uno no está en contacto con otros docentes, te pasa que repetís el tema de la materia, entonces el alumno dice: "¡Uh, esto ya lo vi!". Que dos docentes den el mismo tema, habla mal a nivel organizativo de la universidad (ING3, 2025).

A pesar de ello, los vínculos entre profesores se limitan a la relación intra-cátedra, o bien a interacciones que exceden el quehacer docente. Los profesores que se vinculan entre sí lo hacen porque comparten la asignatura que imparten o porque se conocen de otros espacios:

Tengo relación con otros docentes porque tuve un cargo de gestión en la universidad, pero no para cuestiones de la materia (ING1, 2025).

Fui alumna de la universidad, el vínculo viene por ahí, y también por otras actividades laborales que compartimos (ING2, 2025).

Salvo con el grupo de docentes con el que trabajamos en el laboratorio, no tengo relación (ING3, 2025).

Estamos juntos en un proyecto de investigación (ING4, 2025).

Muchos de mis compañeros, que estudiaron conmigo, son también docentes hoy en la facultad. Compartimos espacio y tiempo en algún momento (ING7, 2025).

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, 2025).

A pesar de compartir otros espacios laborales y/o académicos, las actividades propias del quehacer docente tales como planificar, preparar la clase, pensar la evaluación, se realizan en solitario. El trabajo colaborativo es entendido por los profesores como una coordinación de actividades, como una sumatoria de esfuerzos individuales:

Ella da sus temas, y yo los míos (ING1, 2025).

Somos todos bloquecitos de docentes que trabajan cada uno por separado (ING3, 2025).

Nos repartimos las clases (ING5, 2025).

Tenemos armado qué es lo que le corresponde a cada uno … A veces hacemos el examen 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, y de esa manera ya sabemos de antemano quién va a dar cada clase (ING7, 2025).

Nos repartimos la materia. Cada uno va dando su programación: una clase con un profesor y otra clase con otro profesor. En otra materia que estoy con dos profesores, ahí nos dividimos la materia en tres. Cada uno da su especialidad … Creo que hay un buen espíritu de equipo, creo que se genera una sinergia, cada uno hace su aporte (ING9, 2025).

Hacemos una grilla y vemos qué persona da qué cosa cada día (ING11, 2025).

Los intercambios entre profesores son escasos. En general, sólo se comunican si surge algún imprevisto y se ven obligados a modificar el cronograma establecido:

No hay que fallarle al alumno. Todos somos personas y tenemos problemas, y a veces se nos hace difícil. Podemos tener problemas con el tránsito, con el auto, con la salud, y cuando hay más de un docente, te puede cubrir el otro (ING7, 2025).

Hemos tenido problemas de salud entre los profesores y nos hemos solapado de lo más bien. "Mirá que yo estoy enfermo o tengo un asunto personal de mi familia, ¿me podés cubrir? ¿podemos intercambiar el día? (ING9, 2025).

Nos hablamos sólo si tenemos algún problema, no para consensuar la clase que sigue o para saber cómo fue la clase pasada (ING10, 2025).

Los entrevistados valoran la riqueza y diversidad de perspectivas que aporta el trabajar con otros en el dictado de la misma asignatura. Algunos, incluso, se valen de esta experiencia como instancia de aprendizaje:

> *Me gusta trabajar con otros docentes, creo que se aprende mucho. Te dan otra mirada y eso enriquece mucho* (ING2, 2025).

> *Trabajar con otra persona te permite tener otro punto de vista, y puede llegar a ser un tipo de enseñanza propia* (ING4, 2024).

> *Yo soy partidario de que hay que trabajar con otros para darle riqueza a la materia* (ING7, 2025).

> *Me gusta trabajar en grupo, me encanta interactuar y ver los otros puntos de vista* (ING10, 2025).

Sin embargo, manifiestan también los desafíos que se les presentan al trabajar con otros. Destacan la dificultad de conciliar aspectos vinculados al dictado de la asignatura y el tiempo que esto conlleva:

> *Cuando trabajás con otro el programa está más estructurado. Cada uno ya tiene su clase armada, ya tiene un esquema armado, y si querés cambiarlo, se dificulta porque no hay continuidad con lo que da el otro docente* (ING2, 2025).

> *Siempre hay puntos de vista diferentes, más que nada tratar de ponerse de acuerdo previo a la llegada al aula, que los alumnos no vean esa parte de la docencia que existe, que uno puede tener opiniones distintas, no tanto de contenido sino de cómo dictarla y de qué actividades hacer … Lleva más tiempo trabajar con otro. Ponerse de acuerdo lleva más tiempo* (ING4, 2025).

Uno puede tener un criterio y otro, otro. Cada profesional con su librito, es muy difícil alinear el criterio … Hay que ponerse de acuerdo y eso lleva tiempo. Alinear criterios no es gratuito, requiere tiempo, requiere trabajo, hay que ponerse de acuerdo en un montón de cosas (ING5, 2025).

Ante este desafío, algunos consideran que trabajar solo es más sencillo:

Hacer la planificación solo te permite ajustarte exactamente a lo que querés, no quita que hacerlo con alguien sea positivo, simplemente es más fácil solo … Ponerse de acuerdo entre dos personas siempre es complicado. Lleva reuniones, charlas, uno que trata de convencer al otro y el otro lo mismo, y empezás a dar vueltas sobre un tema. Si estás solo, eso no pasa (ING4, 2025).

En otros casos, la experiencia de trabajar con otros no resulta tan gratificante. La categoría docente marca las diferencias de roles según el lugar que cada uno ocupa:

Es una bajada de línea. La titular es quien estructura el formato, y me dijo: "Vos da estos temas". No tuve mucha opción (ING1, 2025).

La otra profesora armó la materia y yo tuve que agarrar eso y darlo yo. Simplemente repetir lo que la otra persona me dijo que dijera. Tenía que adaptarme a todo lo que la otra profesora quería (ING10, 2025).

Factores que Contribuyen a Perpetuar el Individualismo

La Escasez de Tiempo. Los profesores entrevistados refieren que una de las mayores dificultades para vincularse con sus colegas es el tiempo que requieren estas interacciones. Algunos advierten que el quehacer docente implica múltiples actividades que trascienden el dictado de la clase, pero que son ineludibles:

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 (ING2, 2025).

A pesar de que valoran estos espacios de intercambio, les resulta difícil compatibilizarlos con sus otras actividades laborales:

Estaría bueno trabajar de manera más interdisciplinaria. Cuanto más diverso, más enriquecedor es el trabajo … Lo que pasa es que sumar a alguien de otra disciplina es un trabajo extra, es algo más que tengo que sumar a lo que ya tengo hecho (ING1, 2025).

Como no es nuestro trabajo principal, se hace difícil sincronizar el tiempo (ING3, 2025).

Todo es coordinación y tiempo. No es mala voluntad, es difícil coordinar los tiempos. Todos trabajamos en otra cosa, no vivimos de la docencia, claramente. Todos tenemos otros trabajos y vamos a la universidad a dar lo mejor de nosotros tres horas a la semana, y fuera de ese horario se complica encontrar horarios para coordinar con otros profesores (ING5, 2025).

No tenemos la posibilidad por la escasez de tiempo libre, no hay espacio para que podamos comunicarnos con otros docentes (ING8, 2025).

Vivimos en tiempos muy acelerados, donde está todo muy compacto, donde todos tenemos los horarios hiper acotados (ING9, 2025).

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 (ING10, 2025).

La Falta de Reconocimiento. En relación con el tiempo, se encuentra la falta de reconocimiento de estas actividades por parte de la universidad. Vincularse con colegas en pos de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un tiempo adicional que no es retribuido económicamente:

> *Te piden modificaciones, te piden muchas cosas todo el tiempo. Si fuese mejor pago, bueno, pero yo tengo que vivir también* (ING1, 2025).

> *La parte de gestión tiene que generar espacios de vinculación, pero no sólo generar el espacio, sino también las condiciones. Porque si vos le decís a los docentes: "Vas a tener que dedicar 10 horas al mes para hacer esto por fuera de las horas de clase y no te las vamos a reconocer de ninguna forma". Y... la verdad que no estás generando el espacio. O sea, estás generando un lugar, pero básicamente tratando de que vaya obligado, y sin ningún reconocimiento… 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* (ING4, 2025).

> *Seamos honestos, con lo que ganamos los docentes, es muy difícil poder dedicarle el tiempo que merece … El trabajo docente junto con esta oleada de salarios tan bajos se ha ido depreciando. Vos antes decías: "Soy profesor universitario", y te decían: "Wow". Ahora te dicen: "¡Te compadezco! ¿Cómo llegás a fin de mes?" Eso no está bueno. Los sueldos son bajos y eso genera desmotivación* (ING7, 2025).

En algunos casos, el quehacer docente es considerado una actividad placentera o recreativa, lo cual le quita a la labor el estatuto de trabajo:

> *La docencia es mi cable a tierra, no es la que me da de comer* (ING10, 2025).

Los Rasgos de Personalidad. Algunos profesores manifiestan que el individualismo está propiciado por ciertos rasgos de personalidad como el egoísmo, la competencia o incluso, el temor a la crítica:

> *Cada uno en su lugarcito: esta es mi partecita y no lo comparto* (ING1, 2025).

> *Hay que tener mucho cuidado porque hay un ego a veces del docente que no permite el intercambio y el crecimiento … Algunos docentes son mucho más rígidos, ahí se dificulta un poco el diálogo* (ING2, 2025).

> *Hay algunos docentes que se creen que son indispensables, están corridos de la realidad, creen que pertenecen a la élite* (ING7, 2025).

Factores que Contribuyen a Combatir el Individualismo

El uso de herramientas digitales. Los entrevistados refieren que los intercambios se producen predominantemente a través de herramientas digitales. Estas herramientas facilitan la comunicación y les permiten a los profesores estar en sintonía y al corriente de lo que sucede en todo momento y lugar al trascender barreras espacio-temporales. Las tareas propias y cotidianas del trabajo docente, se desarrollan principalmente mediante aplicaciones de mensajería instantánea y, en menor medida, de videollamadas y videoconferencias en línea:

> *Al iniciar el año nos juntamos entre todos por Meet o directamente una conversación de WhatsApp* y *ahí vemos quién da cada clase* (ING3, 2025).

> *Nos comunicamos por WhatsApp, nos vamos arreglando por ahí porque es lo menos intrusivo y contestas cuando podés … También hacemos reuniones por Zoom* (ING7, 2025).

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 (ING8, 2025).

Al iniciar el año hacemos un Meet. Vemos el programa, a veces hacemos pequeñas modificaciones. Ya tenemos la temática dividida: algunos damos un poco más de teoría, y otros dan la parte más operativa e investigativa. Re-adecuamos el organigrama al año … Siempre estamos en contacto por WhatsApp por cualquier duda que surge entre nosotros o por si hay algún inconveniente o solapamiento de clases o alguno se enferma y no puede ir, o no puede dar la clase (ING9, 2025).

Durante el cuatrimestre trabajamos mucho por WhatsApp para que sea más dinámico … Somos pocos docentes y manejamos todo por ahí. No necesitamos tener una reunión para tener el termómetro de lo que está pasando (ING11, 2025).

Los Espacios Colectivos y el Apoyo Institucional. Los entrevistados manifiestan su deseo e interés de participar en espacios colectivos de intercambio, consideran que son importantes y necesarios para romper el aislamiento del aula:

Es enriquecedor, uno puede aprender del otro. Cada uno tiene experiencias profesionales que, al compartirlas, puede ser enriquecedor (ING5, 2025).

En algunas universidades hacen reuniones departamentales, ya sea tomándote un café o lo que fuere, y ahí conversás sobre qué materia das y cómo la das. Creo que no nos damos el espacio (ING8, 2025).

Sería bueno que al menos una vez al mes hagamos un encuentro, una reunión, para hablar, ver dificultades, creo que sumaría muchísimo. Es interesante esa

interacción con otros docentes, y sobre todo si somos de la misma disciplina, porque nos ayudamos en distintos aspectos (ING10, 2025).

A su vez, resaltan que estos encuentros deben ser promovidos y fomentados a nivel institucional, es decir, desde los equipos de gestión:

Quizás si la reunión viene de la cabeza o de decanato sería otra cosa. Se requiere de trabajo colaborativo, pero siempre partiendo de la cabeza, de la decana, como para tener organizados a todos los docentes, y que todos sepan qué está dando el otro, más que nada en materias correlativas (ING3, 2025).

La colaboración es una responsabilidad compartida: la parte de gestión tiene que generar esos espacios de vinculación, y los docentes tienen que estar abiertos a participar. Porque por ahí la gestión los genera y no pasa nada. Sí creo que el primer paso tiene que ser desde la parte de gestión, de marcar el lineamiento de "hay que vincularse" ... La responsabilidad inicial es de gestión, después, para que se concrete, es compartida (ING4, 2025).

Algunos consideran que si estos espacios se desarrollasen de manera virtual sería más sencillo participar:

Tenemos una herramienta electrónica que nos ayuda. "¿No podes juntarte? Bueno, desde la oficina te tomás 15 minutos y nos juntamos en Zoom" (ING9, 2025).

Al indagar acerca de las expectativas respecto de estos encuentros, los entrevistados subrayan que 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:

Creo que los espacios son necesarios, pero tiene que haber una guía o un temario de lo que se va a tratar. Generalmente terminan yéndose por las ramas o se critica el rol del alumno: que el alumno no tiene la misma predisposición que antes, se critica las situaciones de conflicto que uno tiene día a día, pero no veo que sea haga una responsabilidad desde uno. El alumno cambió, no es el mismo que hace diez años. No podemos estancarnos en eso, veamos cómo trabajamos para que el alumno se integre o se lleve los conocimientos (ING2, 2025).

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 vinculado 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. Yo soy ingeniero agrónomo, necesito la parte lógica. No nos juntemos a filosofar, juntémonos a resolver cosas prácticas (ING3, 2025).

Es necesario, pero a nivel proactivo. No quedarse en una reunión donde hay 20 docentes sentados en un aula viendo qué se hace … Me parece que la sinergia es fundamental. Yo no sé todo, y otro profesor tampoco, pero si sumamos nuestras experiencias, cada uno de su lado puede llegar a armar un vínculo importante. Lo que vale es que el alumno pueda enriquecerse … Es clave no terminar haciendo las clásicas charlas que te aburren y te hacen bostezar, tiene que ser algo proactivo, que nos sirva a nosotros y lo podamos bajar enseguida a los alumnos (ING9, 2025).

Ya no se necesitan esas reuniones de catarsis donde se habla de que los alumnos no estudian, de que los alumnos no esto o aquello. La problemática persiste, pero cada uno trata de abordarla: "Si no estudian, ¿qué es lo que yo tengo que hacer para lograr que el alumno lo haga?" (ING11, 2025).

La Facultad de Ciencias de la Salud y la Facultad de Ingeniería

Similitudes

La Escasez de Tiempo. A partir del análisis de los discursos de los profesores de ambas facultades es posible vislumbrar que la escasez de tiempo se presenta como el principal obstáculo para la colaboración, contribuyendo así a perpetuar el individualismo.

Por un lado, el ejercicio del trabajo docente supone una multiplicidad de tareas que trasciende el dictado de la clase, pero que son ineludibles. Entre estas actividades se destaca la participación en espacios colectivos. Si bien los entrevistados reconocen la importancia y beneficios de estos espacios de intercambio, se ven forzados a prescindir de estos como consecuencia del tiempo que requieren estas interacciones.

Por el otro, surge la dificultad de compatibilizar la participación en estos espacios con sus otras ocupaciones 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.

La Falta de Reconocimiento. De los discursos de los profesores de ambas facultades emerge que la falta de reconocimiento a nivel institucional es otro factor que obstaculiza el trabajo colaborativo y contribuye a perpetuar el individualismo. Esto está

vinculado al tiempo, dado que el intercambio y la colaboración conllevan un tiempo adicional que no es retribuido económicamente.

Según algunos de los entrevistados, esto genera desmotivación y malestar. Otros, naturalizan la idea de que la docencia es simplemente una cuestión de inclinación natural o una actividad placentera, quitándole el estatuto de trabajo.

El uso de herramientas digitales. En base a los discursos de los profesores de ambas facultades es posible evidenciar que el uso de aplicaciones de mensajería instantánea, facilita la colaboración y contribuye a combatir el individualismo. Estas herramientas facilitan la comunicación y les permiten a los profesores estar en sintonía y al corriente de lo que sucede en todo momento y lugar, posibilitan la eliminación de barreras espacio-temporales. Las tareas propias y cotidianas del trabajo docente se desarrollan principalmente mediante aplicaciones de mensajería instantánea y, en menor medida, de videollamadas y videoconferencias en línea, y de almacenamiento en la nube.

Los Espacios Colectivos y el Apoyo Institucional. En virtud del análisis de los discursos de los profesores de ambas facultades se reconoce que los espacios colectivos de intercambio son importantes y necesarios en tanto que facilitan la colaboración y contribuyen a combatir el individualismo. Los entrevistados manifiestan su deseo e interés en participar de estos espacios y consideran que los mismos deben ser promovidos y fomentados a nivel institucional, es decir, desde los equipos de gestión. Advierten que difícilmente se generen de manera espontánea. Por el contrario, requieren de organización y coordinación.

Diferencias

La Antigüedad de las Facultades en la Universidad. Se observa una diferencia significativa en la antigüedad de las facultades en la Universidad.

Mientras que las carreras que componen la Facultad de Ciencias de la Salud se ofrecen en la universidad hace menos de diez años, la Facultad de Ingeniería se constituyó hace aproximadamente 30 años.

Al respecto, una de las entrevistadas de la carrera de Licenciatura en Nutrición sugiere que cuando se instala una forma de trabajo es más difícil de erradicar:

> *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* (CS7, 2025).

La Antigüedad de los Profesores en la Docencia Universitaria. Se divisa una diferencia significativa de acuerdo a la facultad de pertenencia en lo que respecta a los años de ejercicio en la enseñanza a nivel universitario.

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Salud, la mayoría de los profesores son noveles: ocho de los doce entrevistados poseen menos de cinco años de experiencia, aunque refieren haber trabajado en instituciones de nivel terciario anteriormente.

En contrapartida, en el caso de la Facultad de Ingeniería, nueve de los once profesores entrevistados poseen más de cinco años de experiencia.

En relación a los años de ejercicio, uno de los entrevistados refiere:

> *No necesito más vínculos de los que ya tengo, sería una tarea repetitiva. Más experiencia de la que yo recaudé, no puedo tener. Lo que ya comparto con otros*

profesores que son de mi materia, ya es suficiente. Tal vez para alguien que recién arranca sí le sume (ING9, 2025).

La Forma de Cultura de Trabajo. Se observan diferencias significativas en la forma de cultura de trabajo, es decir, en los patrones de relación entre profesores, según la facultad de pertenencia.

Del análisis de los discursos emerge que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud tienden a trabajar de manera más colaborativa, siendo este tipo de cultura el que predomina. Mientras que, entre los profesores de la Facultad de Ingeniería, el individualismo es la cultura que prevalece, con indicios de balcanización.

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. Así lo expresa una de las entrevistadas:

Yo veo que las nutricionistas estamos muy acostumbrados a trabajar en equipo. He trabajado con docentes de otras carreras, economistas por ejemplo, que veo que no está tan inculcado el trabajo en equipo, es como más individualizado: "Vos hacé esto y yo hago esto, o nos dividimos" (CS6, 2025)

Del mismo modo, otra entrevistada 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 (ING2, 2025).

Las interacciones entre docentes parecen estar relacionadas con el área disciplinar de pertenencia. Así lo manifiesta una entrevistada que trabaja como profesora en varias facultades:

> *Los docentes de ingeniería no se van a reunir espontáneamente, no lo van a hacer. Es el perfil. Yo doy clases en otra facultad de la universidad y es otro perfil total y completamente diferente* (ING6, 2025).

Las expectativas respecto de los espacios colectivos. Se hallan diferencias respecto de las expectativas que los entrevistados tienen de los espacios colectivos de intercambio.

Los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud 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. 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.

Los profesores de la Facultad de Ingeniería 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.

Al respecto, una profesora que trabaja en distintas facultades destaca el manejo de la información en la Facultad de Ingeniería:

La información es rápida, efectiva, necesaria, contundente, eficiente y eficaz. Muchas veces en otras facultades te invaden con tanta información que te perdés (ING6, 2025).

La Facilidad de Acceso a los Colegas. En el caso de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud se evidencia que la facilidad de acceso a los colegas resulta ser un factor que favorece la colaboración, mientras que esto no tiene ninguna injerencia en los profesores de la Facultad de Ingeniería.

Los Rasgos de Personalidad. De los discursos de los profesores de la Facultad de Ingeniería emerge que ciertos rasgos de personalidad como el egoísmo, la competencia o incluso, el temor a la crítica, contribuyen a perpetuar el individualismo. En contrapartida, se observa que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud destacan la ausencia de competencia entre ellos y refieren que los vínculos están basados en el apoyo y la colaboración.

Capítulo IV: Conclusiones

Discusión

Se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda bibliográfica que permitió recopilar información relevante respecto de la cultura de trabajo docente, específicamente vinculada a los patrones de relación entre profesores. Para ello, se recurrió a diversas fuentes teóricas y empíricas que permitieran dar sustento a esta investigación.

Se tomó como punto de partida la teorización de Hargreaves y Fullan (2014), quienes definen a la cultura de trabajo docente como el conjunto de creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas que son asumidos por los profesores. Se puso énfasis en la dimensión relacional de la cultura, es decir, en los patrones o modelos de relación y formas de asociación que se establecen entre los profesores en el marco de sus actividades laborales. A su vez, se consideró la cultura disciplinar como aspecto relevante al tomar como punto de partida la idea de que estas interacciones están estrechamente relacionadas con el área disciplinar de pertenencia.

Se planteó como objetivo general comparar los discursos que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Flores construyen en torno a la forma de cultura de trabajo. Para ello, se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo y de diseño fenomenológico. La muestra estuvo conformada por un total de 23 profesores en ejercicio de la profesión: 12 pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud y 11 pertenecientes a la Facultad de Ingeniería. Dentro del total de profesores se encuentran seis directores de carrera, quienes además de realizar tareas de gestión, se desempeñan en docencia. Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas individuales y el tratamiento de los datos fue a través del análisis del discurso.

En respuesta a los objetivos específicos planteados, por un lado, del análisis de los discursos de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud, emerge que la colaboración y la colegialidad atraviesan las relaciones. Los profesores trabajan en un clima de consenso, donde la comunicación es fluida y no hay competencia. Los vínculos están basados en la reciprocidad y la simetría, en el apoyo y la confianza, y las tareas propias de la enseñanza se realizan en conjunto. Los docentes comprenden la importancia de trabajar de manera articulada inter-cátedra y valoran la riqueza del trabajo compartido como instancia de aprendizaje, de formación continua y de desarrollo profesional (Imbernón-Muñoz y Guerrero-Romera, 2018; Rodríguez-Lozano y Mendoza-Ruelas, 2021). Participan activamente de espacios colectivos de intercambio que se desarrollan de manera formal e informal a fin de lograr consistencia y coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un aspecto esencial para lograr la calidad educativa (Malpica-Basurto y Navareño-Pinadero, 2018). 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 estudiantes (Álvarez-Melgarejo et al., 2024). Se observa una presencia activa y cooperativa por parte de los equipos de gestión, quienes impulsan las relaciones entre profesores, poniéndolos en contacto entre sí. Estas características se corresponden con la forma de asociación que Hargreaves y Fullan (2014) denominan colegialidad dirigida. Este hallazgo resultó sorprendente dado que contradice la extensa literatura existente sobre la temática, la cual remarca el individualismo como característico de la profesión docente en todos sus niveles, acentuándose más en nivel superior (Walker, 2017).

Por otro lado, del análisis de los discursos de los profesores de la Facultad de Ingeniería se puede vislumbrar que sus vínculos están limitados a sus colegas de

cátedra, con quienes tienen mayor afinidad. Esta forma de asociación se corresponde con lo que Hargreaves y Fullan (2014) denominan balcanización, caracterizada por el trabajo en grupos reducidos, enclaustrados entre sí, con escasa apertura y poco contacto con aquellos con los que no se identifican. Las relaciones inter-cátedra son prácticamente nulas: 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). Esto concuerda con los resultados a los que arribaron Semião et al. (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 de la Facultad de Ingeniería, aunque también se aprecian ciertos indicios de cultura balcanizada. Este hallazgo es coincidente con los resultados obtenidos en las investigaciones de Walker (2017) y Potes (2024) en nivel universitario.

Respecto de los factores vinculados a la forma de cultura de trabajo, de los discursos de los profesores de ambas facultades, emerge la escasez de tiempo como principal factor que obstaculiza la colaboración y contribuye a perpetuar el individualismo. Por un lado, ser profesor universitario conlleva un conjunto diverso de actividades que trascienden el mero dictado de la clase (Walker, 2016). Por el otro, los profesores se enfrentan a la dificultad de compatibilizar su trabajo docente con sus otras actividades laborales. 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.

En segundo lugar, pero asociado al tiempo, surge la falta de reconocimiento como otro factor que obstaculiza la colaboración y contribuye a perpetuar el individualismo. La participación en espacios colectivos conlleva un tiempo adicional que no es retribuido económicamente. Motivo por el cual, muchos profesores prefieren prescindir de estos espacios. 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).

En tercer lugar, aflora el uso de herramientas digitales como un factor que favorece la colaboración y contribuye a combatir el individualismo. Las relaciones entre profesores se hallan predominantemente atravesadas por la virtualidad (Potes, 2024). 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 espacio-temporales 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).

En cuarto lugar, aparece el apoyo institucional como otro factor que favorece la colaboración y contribuye a combatir el individualismo. Los profesores de ambas

facultades resaltan la importancia de participar en espacios colectivos de intercambio y valoran la riqueza de estos encuentros. A su vez, consideran que es crucial que estos sean promovidos, fomentados y organizados a nivel institucional, es decir, desde los equipos de gestión (Hargreaves y Fullan, 2014). Para afrontar el individualismo fuertemente arraigado en la cultura de trabajo docente, se requiere primeramente de 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), donde 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, respectivamente.

Sin embargo, se hallan diferencias en cuanto a las expectativas que cada comunidad disciplinar manifiesta respecto de estos espacios y su abordaje. Mientras que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud destacan la importancia de socializar y "hacer catarsis", los profesores de la Facultad de Ingeniería esperan encontrar en estos espacios soluciones prácticas que sean rápidamente aplicables al aula. Si bien excede los objetivos de esta investigación, podría pensarse que esto está relacionado 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 de interactuar, por su facilidad y tendencia para comunicar, cooperar y relacionarse. Este tipo de personalidad, se denomina social. Por el contrario, los profesionales de la

ingeniería, se distinguen por concebir al mundo de modo objetivo y concreto. Suelen ser prácticos, dinámicos y sistemáticos. A este tipo de personalidad se lo denomina realista.

Al comparar las formas de cultura de trabajo de acuerdo al área disciplinar, se contempla que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud tienden a trabajar de manera más colaborativa que los profesores de la Facultad de Ingeniería. 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 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 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; Sánchez-Claros, 2014; Walker, 2016, 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).

No obstante, un análisis minucioso de los datos permite percatarse de la existencia de otros factores que podrían estar relacionados a esta discrepancia en los patrones de asociación entre los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud y los profesores de la Facultad de Ingeniería. Resulta relevante considerar las diferencias sustanciales que existen entre la antigüedad de las facultades en la universidad, por un

lado, y la antigüedad de los profesores de una y de otra facultad en el ejercicio de la profesión docente, específicamente en la enseñanza universitaria.

Respecto de la antigüedad de la facultades en la universidad, el hecho de que la Facultad de Ingeniería 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).

En relación con la antigüedad en el ejercicio de la docencia universitaria, ocho de los doce profesores entrevistados de la Facultad de Ciencias de la Salud poseen menos de cinco años de experiencia; en contrapartida, nueve de los once profesores entrevistados de la Facultad de Ingeniería poseen más de cinco años de experiencia. La antigüedad en la docencia universitaria es una de las dimensiones que configura la práctica docente y las relaciones que los profesores establecen entre sí (Walker, 2016, 2023). Al respecto, la investigación realizada por Potes (2024), observa que los más noveles destacan la importancia de la socialización y la articulación de contenidos inter-cátedra, mientras que los profesores más antiguos prefieren prescindir de estos espacios.

Otro factor en el que se encontraron discrepancias es la facilidad de acceso a los colegas. Los profesores de ambas facultades comparten otros espacios laborales con sus colegas de otras cátedras, tanto dentro como fuera de la universidad. Sin embargo, mientras que en el caso de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud esto facilita la colaboración y contribuye a combatir el aislamiento, en el caso de los profesores de la Facultad de Ingeniería, 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).

Finalmente, se observa la presencia de ciertos rasgos de personalidad entre los profesores de la Facultad de Ingeniería tales como el egoísmo, la competencia o el temor a la crítica, que contribuyen a perpetuar el individualismo. Los profesores tienden a menudo a atrincherarse en la soledad del aula por miedo a la crítica, temor a los comentarios y resistencia a las sugerencias, por ser considerados una intromisión. Otras veces, se recluyen con el fin de evitar compartir el conocimiento por considerarlo sinónimo de pérdida de identidad profesional y de status (Carbonell, 2021). En contrapartida, se observa que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud destacan la ausencia de competencia entre ellos y refieren que los vínculos están basados en el apoyo y la colaboración. 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).

Conclusión

La literatura especializada en la temática resalta que los patrones de relación que los profesores universitarios establecen entre sí, repercuten en la calidad de la enseñanza que se imparte. De modo que atender a una educación integral y de calidad implica necesariamente poner el foco en la dimensión relacional del trabajo docente. Asimismo, señala que estas interacciones están relacionadas con las tareas intelectuales que los profesores desempeñan y, por tanto, con el campo de conocimiento del que estos provienen.

Esta investigación se propuso como objetivo comparar los discursos que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Flores construyen en torno a la cultura de trabajo. Los resultados

sugieren que existen diferencias en la forma de asociación entre los docentes universitarios según el área disciplinar de pertenencia. Se observó que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud tienden a trabajar de manera más colaborativa que los profesores de la Facultad de Ingeniería. De acuerdo a la teorización de Hargreaves y Fullan (2014), en el primer caso predomina la cultura de colaboración dirigida, mientras que en el segundo, el individualismo con ciertos indicios de balcanización.

No obstante, sería precipitado concluir que existe una estrecha conexión entre el campo disciplinar de pertenencia y la forma de asociación entre profesores. Es preciso considerar que la cultura institucional es compleja de abordar y siempre es el resultado de múltiples factores.

Aportes y Contribuciones

Esta investigación aporta conocimiento sobre la cultura de trabajo docente, específicamente en lo relativo a los patrones de relación que se establecen entre profesores en el marco de sus actividades laborales, y cómo la cultura disciplinar de pertenencia repercute en las interacciones. De modo que su contribución al ámbito educativo universitario resulta relevante.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa la importancia de establecer estrategias que permitan alcanzar mayores grados de colaboración entre docentes universitarios con el objetivo de garantizar la calidad educativa.

La información recabada y los resultados obtenidos no sólo resultan enriquecedores en sí mismos, sino que además resultan útiles para desarrollar ulteriores estrategias de intervención educativa que fortalezcan y/o favorezcan el trabajo colaborativo entre colegas.

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe destacar, como punto relevante, que el análisis fue realizado por parte de la investigadora, sin recurrir a un software que brinde soporte. Si bien se ha seguido la orientación de la literatura a fin de minimizar el riesgo de generalización de las interpretaciones, no se puede ignorar su influencia.

Sería pertinente avanzar en una recogida de datos más profunda que permita vislumbrar semejanzas y/o diferencias por carrera dentro de la misma facultad, es decir, distinguiendo cada especialidad dentro de cada área de conocimiento. Así mismo, se considera oportuno realizar una comparación entre sedes, dado que la locación podría ser un factor influyente. Finalmente, se estima que sería conveniente incluir otras dimensiones importantes como tipo de contratación laboral, dedicación a la docencia universitaria, características de la asignatura que se imparte, compromiso con el trabajo docente, pertenencia, implicación o identificación institucional, entre otras. Incluso sería interesante realizar un análisis comparativo con otras instituciones universitarias de gestión privada y/o estatal.

Resulta menester avanzar en esta línea de investigación, a fin de contribuir con la generación de conocimiento que permita intervenciones más certeras en aspectos relativos a la forma de cultura de trabajo docente. Esto cobra mayor relevancia en un contexto de constante cambio en la educación superior, en el que el trabajo colaborativo se torna un imperativo para garantizar la calidad educativa.

Referencias

Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 45-56. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180004

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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004

Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, *1*, 319-349. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5071578

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(1), 89-100. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733007

Alliaud A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educacional, 12*(37), 927-952. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308018

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. doi: 10.11144/Javeriana.m17.tcdu

Araujo, S. M. (2008). *Formación universitaria y éxito académico: disciplinas, estudiantes y profesores.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Arias-Gómez, M. L., Arias-Gómez, E., Arias-Gómez, J., Ortiz-Molina, M. M. y Garza-García, M. G. C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.* https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html

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

Azze-Pavón, A. B. (2010). *La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación superior*. UNED. https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/19.pdf

Badano, M., Basso, R. A., Benedetti, M. G., Angelino, M. A., y Ríos, J. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 15*(28), 27-49. https://www.redalyc.org/pdf/145/14502802.pdf

Barco, S. (1989). *Racionalidad, cotidianeidad y didáctica*. Jornadas Regionales de Didáctica. UNSL. San Luis, Argentina.

Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education 6*(2), 109-122.

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

Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 13*, 1-23. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.caea

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://www.scielo.br/j/er/a/MGxKkzCn7MGpqSfwRsyxJ8r/?lang=es

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.

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

Castañeda-Díaz, M. T. y Jarpa-Arriagada, C. G. (2021) El objeto de estudio de la profesión docente como reto epistemológico. *Pro-Posições, 32,* 1-17. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8668309

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

Cookson, P. W. (2005). The challenge of isolation and professional development. *Teaching Pre K-8*, *36*(2), 14-16. https://eric.ed.gov/?id=EJ719879

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://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1006

de Sierra-Neves, M. T. de (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. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/desarrollo_cultura_academica_en_instituciones_educacion_superior_publicas_en_mexico_unam_y_uam.pdf

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Santillana. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *28*(1), 83-103. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007150ar.pdf

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

García-Pérez, Y., Herrera-Rodríguez, J. I., García-Valero, M. de los A. y Guevara-Fernández, G. E. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías de análisis. *Humanidades Médicas*, *15*(3), 474-485. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000300006

Giroux, H. (1999). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

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

Hargreaves, A. (2001). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kirikiki*, *35*, 49-61. https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). *La escuela que queremos*. SEP.

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. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4434933

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

Holguin-Alvarez, J., Oyague-Pinedo, S., Samame-Gamarra, S., Villa-Córdova, G. M. y Pariona-Tacsa, D. (2020). Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables. *Praxis*, *16*(2), 151-167. https://doi.org/10.21676/23897856.3463

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

Husserl, E. (1986). *Meditaciones Cartesianas*. Tecnos.

Imbernón-Muñoz, F. (2011) La formación pedagógica del docente universitario. *Revista do Centro de Educação, 36*(3), 387-395. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf

Imbernón-Muñoz, F. y Guerrero-Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente?. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *18*(56). https://revistas.um.es/red/article/view/321631

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza.* Amorrortu.

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. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, *62*(229), 439-453. http://www.jstor.org/stable/23765067

Llano, F. A. y Urrego A. I. , (2018). La práctica pedagógica como práctica social. Elementos disruptivos para motivar la reflexión pedagógica y didáctica en el escenario universitario. *Cartilla de Orientación de la Facultad de Arquitectura y Artes de Universidad Piloto de Colombia.* http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/9676

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 B. Kerman, y M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones 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

Marcelo-García, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación, 12*(2), 531-593. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650138

Marcelo-García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, *30*, 27-56. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20762

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.

Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. & Kyndt, E. (2023). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European journal of psychology of education, 38*(1), 43-62. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w

Monereo, C. y Dominguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1, 17*(2), 83-104. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70630580005

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía.* Editorial Síntesis.

Monetti, E. M. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis Educativa*, *24*(2), 1-11. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240205

Moreno-Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, *24*(95), 23-36. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100003

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

Nunez-Moscoso, J. (2013). El trabajo docente como objeto de estudio: una mirada desde Chile. *Mundialización Educativa*, *5*, 39-57. https://shs.hal.science/hal-00880346v1

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, Buenos Aires, Argentina. 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

Pérez-Franco, L., Grediaga-Kuri, G., Gil-Antón, M., de Garay Casillas-Alvarado, M. y Pizzonia-Barrionuevo, C. (1991). Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación. *Revista Sociológica, 6*(15), 1-19. http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/890

Pérez-Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, S. L.

Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Graó.

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

Rodera , J. y Walker , V. S. (2021). Condiciones, regulaciones y experiencias de trabajo docente: el caso de la Universidad Nacional del Sur. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, *2*(16), 171-180. https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.678

Rodera, J. y Walker, V. S. (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación*, *4*(1), 46-72. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/6106

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, Valencia, España. http://dx.doi.org/10.4995/INN2021.2021.13261

Rojo, E. L., Seminara, M. P. y Aparicio, M. T. (2019). Cultura institucional e identidad docente. Su emergencia a través de las representaciones sociales. *Diálogos Pedagógicos, 17*(34), 1-17. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/155956?show=full

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

Sánchez-Claros, J. P. (2014). Influencia de la cultura académica de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles. *Historia y Comunicación Social ,* 9, 523-533. https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/45046/42417

Sancho-Gil, J. M., Creus, A. y Padilla Petry, P (2010). Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión, tres mundos. *Praxis Educativa, 16*(14), 17-34. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/418

Santos-Guerra, M. A. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la Escuela*, (26), 37-45. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8346

Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher Education Teachers' Professional Learning: Process and Outcome. *Studies in Educational Evaluation*, *46*, 92-101. DOI: 10.1016/j.stueduc.2015.03.008

Scott, P. (2008). ¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. En Ronald Barnett (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Editorial Octaedro.

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

Sennett, R. (2009) *El artesano*. Editorial Anagrama.

Sennett, R. (2012). *Juntos: Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

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

Torres-González, C., Herrera Guzmán, B. y Salas Luévano, M. L. (2011). La cultura docente en la universidad autónoma de Zacatecas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3*(28), 1-9. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372706

Vangrieken, K., & Kyndt, E. (2020). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education, 35*(1), 177-204. https://repository.uantwerpen.be/desktop/irua

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. (9-10 de diciembre de 2010). *Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la universidad: La percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas* [Ponencia]. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5603/ev.5603.pdf

Walker, V. S. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Actualidades Investigativas en Educación, 15*(1), 1-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027024

Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, *38*(153), 105-119. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57638

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. (2019). El trabajo docente universitario y su evaluación; políticas, tensiones y desafíos. *Educação em Revista, 36, 1-28*. https://doi.org/10.1590/0102-4698221045

Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. *Revista de Educación Superior, 49*(193),

107-127.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602020000100107&script=sci_arttext

Walker, V. S. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis educativa, 25*(3), 85-102. https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250306

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. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Narcea.

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

Apéndices

Apéndice A - Consentimiento Informado

Esta entrevista está destinada a docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Flores. La misma forma parte de una investigación que estoy llevando a cabo en el marco de mi trabajo final de integración para optar al título de Especialista en Docencia Universitaria. Este trabajo tiene como finalidad analizar la cultura de trabajo de los profesores y tomará aproximadamente unos 40 minutos.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a las preguntas que se me realizarán a continuación.

La participación es voluntaria y anónima y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, dejando de responder a las preguntas planteadas y/o retirándome de la videollamada.

Comprendo que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y solo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información.

Tengo conocimiento de que la entrevista será grabada y que el material sólo será utilizado por la investigadora para facilitar el registro de datos y su posterior análisis, y que dicho material no será divulgado ni publicado.

Asimismo, entiendo que los resultados globales de la investigación serán presentados en la facultad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Tengo conocimiento de que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que, en caso de que tenga alguna pregunta acerca del

estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactarme a

micaela.potes@uflouniversidad.edu.ar

Apéndice B - Guía de Preguntas - Entrevista a Profesores

- Género
- Facultad a la que pertenece
- Carrera en la que dicta clases
- ¿Cuántos años hace que trabajás como docente universitario?
- Además de trabajar como docente, ¿tenés algún otro trabajo?
- En la/s asignatura/s que dictás, ¿trabajás solo/a o con otro/s docente/s?
    - Si trabaja solo/a: ¿Cuáles crees que son las ventajas y/o desventajas de trabajar solo/a? ¿Cuáles crees que podrían ser las ventajas y/o desventajas de trabajar con otro/s docente/s?
    - Si trabaja con otro/s docente/s: ¿Cómo describirías la relación con él/ellos/ella/ellas? ¿Con qué frecuencia se comunican? ¿De qué manera?
- Cuando hay que realizar actividades como planificar, preparar las clases, pensar la evaluación, ¿cómo lo haces? ¿por qué lo haces de esa manera?
- ¿La/s asignatura/s que dictás tiene/n correlativas previas y/o posteriores? ¿Tenés vínculo con los docentes que dictan esa/s asignatura/s?
- ¿Podrías describirme cómo es tu relación con otros profesores de la carrera? ¿Y con profesores de otras carreras? ¿Con qué frecuencia se comunican? ¿De qué manera? ¿Con qué fin?
    - Si la respuesta es que no hay relación en algunos de los casos: ¿Por qué?
- ¿Con qué frecuencia te reunís con otros profesores para dialogar sobre cuestiones laborales? ¿Cómo se generan esos espacios? ¿Quién los genera? ¿Quiénes participan? ¿Qué temas se abordan allí?

    - En caso de que la respuesta sea de que no existen tales espacios: ¿Por qué crees que sucede eso? Si se generaran estos espacios, ¿crees que participarías? ¿Crees que los docentes participarían? ¿Por qué?
- Para finalizar, ¿crees que la docencia requiere de un trabajo más articulado y colaborativo entre colegas?

Apéndice C - Guía de Preguntas - Entrevista a Directores de Carrera

A las preguntas del Apéndice B, se agregaron las siguientes:

- ¿Cuántos años hace que se dicta la carrera en la universidad?
- En las diferentes asignaturas de la carrera, los docentes, ¿trabajan solos o con otros docentes? ¿por qué?
- ¿Cómo percibís las relaciones entre los docentes?
- En las asignaturas donde hay contenidos paralelos o correlativos, ¿realizan algún tipo de articulación? ¿Cómo lo hacen?
- ¿Se generan espacios en los que se convoque a los docentes? ¿Con qué objetivo? ¿Cómo es la participación de los docentes en esos espacios?