La colaboración del profesorado universitario: aspectos críticos y desafíos¹

Ma. Magdalena Ayala-Samaniego²

Instituto Tecnológico de Monterrey, México

Josefina Bailey-Moreno³

Instituto Tecnológico de Monterrey, México

Manuel Flores-Fahara⁴

Instituto Tecnológico de Monterrey, México

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Ayala-Samaniego, Ma., Bailey-Moreno, J., & Flores-Fahara, M. (2023). La colaboración del profesorado universitario: aspectos críticos y desafíos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 69-78. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071206>

Recibido: junio 12 de 2022/ Revisado: julio 20 de 2022/ Aceptado: septiembre 15 de 2022

Resumen: El aprendizaje del profesorado por medio de la colaboración es sin duda un factor clave para su desarrollo profesional y con ello elevar la calidad educativa. Con el objetivo de conocer las formas en las que el profesorado establece procesos de colaboración que favorezcan su desarrollo profesional, esta investigación se realizó en una universidad pública mexicana. Se abordó con enfoque cualitativo de tipo descriptivo, con la participación de siete docentes. Se analizaron inductivamente los datos recabados por medio de observaciones, entrevistas y documentos, resultando dos categorías principales: Colaboración para la gestión académica y Áreas de oportunidad para la colaboración. En estas categorías se destacan la organización del trabajo colaborativo por academias, en las que participa el profesorado que imparte asignaturas de la misma área de conocimiento como única forma de colaboración y en las que se realizan predominantemente actividades de administración académica, limitando así las posibilidades de compartir y discutir conocimiento e indagación de su práctica para enriquecer su desarrollo profesional y su enseñanza. Como áreas de

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación "La colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor en una universidad pública del sur de Sonora", para obtener el título de Maestra en Educación con Acentuación en Enseñanza Aprendizaje en el Tecnológico de Monterrey.

² Magister en Educación con acentuación en procesos EA (MEE) (Ciencias Sociales). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9053-0157>. E-mail: mayalasaniego65@gmail.com. Obregon, Sonora, Mexico.

³ Doctora en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación, Universidad Nacional Autónoma de Nuevo León. Docente, Instituto Tecnológico de Monterrey. Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1859-7629>. E-mail: josefina.bailey@tec.mx. Monterrey, Nuevo León. México.

⁴ Doctor en Filosofía Ph.D. Curriculum & Instruction, University of Texas at Austin. Docente, Instituto Tecnológico de Monterrey. Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-8750>. E-mail: manuel.flores@tec.mx. Monterrey, Nuevo León. México.

oportunidad se plantean dificultades para la colaboración que al conceptualizarse como desafíos permitirá a la universidad y profesorado poner en marcha acciones para la construcción de una cultura colaborativa.

Palabras clave: educación superior (Tesauros); colaboración de profesores, desarrollo profesional, profesores universitarios (Palabras clave sugeridas por el autor).

The collaboration of university teaching staff: Critical aspects and challenges

Abstract: The learning of teachers through collaboration is undoubtedly a key factor for their professional development and thereby raises the quality of education. Thus, this research was carried out in a Mexican public university with the aim of knowing the ways in which teachers establish collaborative processes that favor their professional development. This research used a qualitative approach of descriptive type, with the participation of seven teachers. The data collected through observations, interviews and documents were analyzed inductively, resulting in two main categories: Collaboration for academic management and Areas of opportunity for collaboration. In these categories, the organization of collaborative work by academies stands out, where the teaching staff who teach subjects in the same area of knowledge participate as the only form of collaboration and where academic administration activities are predominantly carried out, thus limiting the possibilities of sharing and discussing knowledge and inquiry of their practice to enrich their professional development and teaching. As areas of opportunity, there are difficulties for collaboration that, when conceptualized as challenges, will allow the university and faculty to implement actions to construct a collaborative culture.

Keywords: Higher education professor (Thesaurus); faculty collaboration, professional development, higher education (Keywords suggested by the authors)

A colaboração do corpo docente universitário: Aspectos críticos e desafios

Resumo: A aprendizagem dos professores por meio da colaboração é, sem dúvida, um fator fundamental para o seu desenvolvimento profissional e, com isso, elevar a qualidade da educação. Com o objetivo de conhecer as maneiras pelas quais os professores estabelecem processos de colaboração que favorecem seu desenvolvimento profissional, esta pesquisa foi realizada em uma universidade pública mexicana. Foi realizada uma abordagem descritiva qualitativa, com a participação de sete professores. Foram analisados indutivamente os dados coletados por meio de observações, entrevistas e documentos, resultando em duas categorias principais: Colaboração para gestão acadêmica e Áreas de oportunidade para a colaboração. Nessas categorias, destaca-se a organização do trabalho colaborativo por academias, nas quais participam os professores que lecionam disciplinas da mesma área do conhecimento como única forma de colaboração e nas quais se realizam predominantemente atividades de administração acadêmica, limitando assim as possibilidades de compartilhar e discutir conhecimento e investigação de sua prática para enriquecer seu desenvolvimento profissional e ensino. Como áreas de oportunidade, encontram-se as dificuldades de colaboração que, quando conceituadas como desafios, permitirão à universidade e ao corpo docente implementar ações para a construção de uma cultura colaborativa.

Palavras-chave: Professor do ensino superior (Tesauros); colaboração de docentes, desenvolvimento profissional, ensino superior (Palavras-chave sugeridas pelos autores)

Introducción

En las instituciones de educación superior un aspecto esencial para el mejoramiento de la calidad educativa es la colaboración del profesorado como medio para su desarrollo profesional. Dado que este último es un proceso sistemático, consciente y planificado con la intención de mejorar la práctica docente, investigadora y de gestión (Ávalos, 2007; Feixas, 2004; Imberón y Canto, 2013), se sugiere considerar algunos comportamientos por parte de los y las docentes que faciliten la colaboración entre ellos, tales como: valorar a sus compañeros/as, evitar el aislamiento, reconocer la ayuda mutua, la comunicación y el intercambio mediante la empatía y la atención a sus necesidades (Alberto, 2005; Martínez Aguilar y Pérez Múzquiz, 2022). En este orden de ideas y con el objetivo de conocer las formas en las que el profesorado establece procesos de colaboración que favorezcan su desarrollo profesional, este artículo presenta resultados de una investigación con enfoque cualitativo realizada en una universidad pública mexicana.

Shagrir (2017) destaca que en la colaboración entre docentes universitarios intervienen aspectos como las características y la naturaleza de las colaboraciones, los y las colegas con quienes se prefiere colaborar, las formas y ventajas de las colaboraciones y el papel que desempeñan los y las líderes académicos/as y las instituciones para fomentar las colaboraciones. Por medio de la colaboración se espera que los profesores/as desarrollen saberes y

habilidades como el liderazgo, el respeto, la disposición para la toma de decisiones conjunta, tener curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres, saber pedir y ofrecer ayuda, saber compartir y entablar relaciones de reciprocidad con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas (Escobar, 2007; Fullan, 2002). La cultura colaborativa favorece el aprendizaje docente ya que es una estrategia que impulsa el desarrollo personal y profesional del profesorado, la formación del alumnado, el currículo y, por tanto, del centro educativo (Feixas, 2004; Hargreaves, 2005).

Gross y Stiller (2014) en su estudio de la formación docente universitaria concluyeron que el trabajo colaborativo permitió a los profesores/as el intercambio de conocimientos, acciones y recursos, así como de un ambiente óptimo para el aprendizaje. Krichesky y Murillo (2011) subrayan la importancia de que el profesorado se involucre en ambientes de aprendizaje colaborativos para poder estimular a sus estudiantes en procesos similares, pues al vivir la experiencia de la colaboración es más probable que repliquen estas experiencias en su alumnado. En la misma línea, Vangrieken et al. (2015) señalan que convertir las escuelas en organizaciones colaborativas de aprendizaje prepararían al alumnado para colaborar en la sociedad.

El aislamiento, la colegialidad artificial y la balcanización entre el profesorado son aspectos críticos para el desarrollo de los procesos colaborativos. En el aislamiento los profesores/as se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar, no se comparten conocimientos ni experiencias con colegas, privándose con ello del reconocimiento de su práctica y de su *expertise* (Hargreaves, 2005; Imbernón y Canto, 2013; Moreno, 2006). En cuanto a la colegialidad artificial, Hargreaves (2005) menciona que se deriva de un ejercicio de poder administrativo, tornándose en una colaboración forzada o colegialidad inventada, pues se caracteriza por cumplir con los lineamientos institucionales, lo cual genera un ambiente colaborativo falso. En la balcanización el aprendizaje del profesorado se desarrolla exclusivamente dentro de subgrupos, por ejemplo, los pertenecientes a un departamento o asignatura. De este modo, los grupos están fuertemente delimitados y tienden a perdurar en el tiempo, a segregarse e identificarse con una visión del mundo desde sus áreas de especialidad (Hargreaves, 2005).

Kelly y Cherkowski (2015) analizaron descripciones de profesores/as sobre sus experiencias y la importancia de la colaboración, las relaciones colegiadas y el cambio de mentalidad sobre el trabajo de la enseñanza. Esta información es importante para comprender cómo se pueden estructurar y facilitar las oportunidades de aprendizaje para apoyar el complejo papel del desarrollo profesional. En México por lo general las políticas de formación de profesores/as para la actualización y educación continua se caracterizan por ser programas desarticulados y rígidos, ya que no profundizan en la experiencia y prácticas docentes (de Agüero-Servín et al., 2021). Al respecto, Feixas (2004) e Imbernón y Canto (2013) destacan que el desarrollo profesional del profesorado tiene cinco ejes de actuación: 1) reflexión sobre la práctica mediante el análisis de la realidad; 2) intercambio de experiencias entre iguales; 3) unión de la formación a un proyecto de trabajo; 4) formación con análisis crítico en prácticas laborales; y 5) desarrollo profesional en el centro educativo.

González y Barba (2014) señalan que para el desarrollo docente debe haber una reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Dicha reflexión debe contextualizarse en la realidad de la escuela e identificar las condiciones culturales, sociales y políticas inherentes a la organización escolar, las cuales constituyen factores limitantes a la autonomía docente y carencias a las que atender (Marín Suelves et al., 2021). En el mismo sentido, y particularmente en México, Bailey-Moreno et al. (2017) destacan que el interés de la universidad por la acreditación y el ranking pueden provocar el descuido por la vida académica y el aprendizaje de los profesores/as; situaciones de riesgo para la formación del alumnado y el desarrollo profesional docente, las cuales debería atender la universidad impulsando culturas para el aprendizaje organizacional con el fin de generar conocimiento para la innovación pedagógica, transformación educativa y social. Ante esta perspectiva y dada la importancia que tiene el aprendizaje docente por medio de la colaboración, se formuló la pregunta de investigación ¿Cuáles son las formas de colaboración del profesorado para su desarrollo profesional?

Metodología

Esta indagación se propuso conocer las formas en las que el profesorado establece procesos de colaboración que favorezcan su desarrollo profesional. Con el fin de llevar a cabo esta aproximación el estudio se desarrolló con enfoque cualitativo de tipo descriptivo, el cual siguió un proceso analítico inductivo que condujo a la construcción de categorías, las cuales describen las experiencias subjetivas del profesorado, así como la comprensión de dichas experiencias desde sus perspectivas en su ambiente natural y en relación con el contexto (Bogdan y Biklen, 2007; Merriam, 2009).

El estudio se llevó a cabo en una universidad pública del Estado de Sonora en México con la participación de siete docentes del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades; estos se eligieron con base en los siguientes criterios: haber participado en la experiencia de trabajo en academia, pertenecer a un mismo departamento y voluntad para participar en la investigación. En coordinación con la jefa de departamento se determinó que participara el profesorado de

tiempo completo por tener mayor disponibilidad. Estos profesores/as cuentan con un horario establecido, espacio personal de trabajo y prestaciones laborales (estímulos con base a su carrera docente y servicio médico). Se concertó una cita con cada profesor/a para exponer el propósito de la investigación y firmaron el formulario de consentimiento informado. Se acordó con los participantes respetar la confidencialidad de la información brindada (Santi, 2016), en consecuencia, se aplicó la imposición de anonimato (Gibbs, 2021), por lo que se omitieron sus nombres y se utilizaron códigos para su identificación (tabla 1).

Tabla 1

Características del profesorado participante

Participante	Código	Experiencia	Nivel en el que imparten clase	Estudios realizados
Profesor 1	P1	20 años	Licenciatura y Maestría	Doctorado
Profesora 2	P2	15 años	Licenciatura	Maestría
Profesora 3	P3	14 años	Licenciatura	Doctorado
Profesora 4	P4	6 años	Licenciatura	Maestría
Profesora 5	P5	6 años	Licenciatura	Maestría
Profesora 6	P6	5 años	Licenciatura	Maestría
Profesora 7	P7	20 años	Licenciatura y Maestría	Doctorado

Para la recolección de datos se utilizó la observación, entrevistas y la revisión de documentos escritos. Las entrevistas fueron de tipo semiestructuradas, las cuales se basaron en una guía de preguntas con libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Merriam, 2009). Durante las entrevistas se utilizó la grabadora de voz para posteriormente transcribirlas, cada entrevista duró entre cincuenta y sesenta minutos. En cuanto a la observación fue no participativa, se siguió una guía sugerida por Merriam (2009) en la que se observa y registra lo que hacen y dicen los y las participantes, así como sus interacciones y el contexto. Se observó al profesorado en cuatro reuniones con duración de una hora cada una. Con relación a la revisión de documentos, al ser registros escritos permiten conocer el lenguaje de los y las informantes (Merriam, 2009). Se revisaron las minutas de dos reuniones de academia como recurso útil para enriquecer las descripciones y respaldar los hallazgos.

La estrategia analítica siguió el procedimiento propuesto por Bogdan y Biklen (2007) y Merriam (2009), el cual consistió en: a) identificar temas o categorías que emergen de los datos y que se refieren a un determinado fragmento del texto; b) registrar los incidentes que pertenecen a cada categoría; c) describir el contenido de cada categoría; d) ilustrar cada categoría con fragmentos de texto; y e) la validación de resultados, la cual se apoyó en el proceso de triangulación propuesto por Lincoln y Guba (1985) que significa dar apoyo a un resultado mostrando que un determinado resultado obtenido por medio de la entrevista coincide o no con otro obtenido por observaciones o en otra entrevista.

Resultados

La colaboración del profesorado en esta universidad está previamente organizada en academias. Dichas academias están integradas por profesores/as que imparten clases en un mismo programa (carrera o facultad) y por bloque (asignaturas que tienen un objetivo formativo común). La academia puede conformarse por profesorado de tiempo completo y de tiempo parcial, siendo estos últimos la mayoría. El número de integrantes en cada una fluctúa de entre tres a seis profesores/as dependiendo de la cantidad de grupos de estudiantes que requieran cursar las asignaturas. El profesor y las profesoras que participaron en esta investigación pertenecen a cinco academias diferentes.

Los lugares en donde el profesorado lleva a cabo las reuniones son la sala de juntas para maestros/as y cubículos ubicados en biblioteca. Realizan durante el semestre tres reuniones con fechas estipuladas institucionalmente desde el inicio del semestre, y en caso de ser necesarias más, son los profesores/as de tiempo completo quienes lo deciden y por lo regular asisten. Para el profesorado de tiempo parcial es requisito asistir a las tres reuniones convocadas institucionalmente.

Con el fin de responder a la pregunta de indagación ¿Cuáles son las formas de colaboración del profesorado para su desarrollo profesional? Los resultados se organizaron en dos categorías: Colaboración para la gestión académica y Áreas de oportunidad para la colaboración.

Colaboración para la gestión académica

Los resultados sugieren una única forma de colaboración, este proceso se lleva a cabo en las reuniones de academia en

las cuales se desarrollan actividades para la gestión académicas. La tabla 2 describe los incidentes encontrados en esta categoría.

Tabla 2

Incidentes de la categoría Colaboración para la gestión académica

Categoría	Incidentes
Colaboración para la gestión académica	Reuniones preestablecidas institucionalmente. Trabajo en equipos pequeños. Tareas definidas previamente. Tareas administrativo-académicas. Rendición de cuentas. Comparten recursos didácticos.

Respecto a las reuniones de academia preestablecidas institucionalmente y convocadas por los líderes y coordinadores de academia, se encontró que de este modo se asegura la realización del trabajo en equipo; P2 manifestó: "la institución ya por lineamiento tiene un tiempo destinado para el trabajo en academia".

Al respecto, P3 dijo: "ya existe una estructura detrás, entonces esa estructura te ha llevado a hacer equipo de soporte y a la vez filtro, de asegurar el trabajo, por ejemplo, los reportes de academia tienen que participar como mínimo tres personas".

Los resultados sugieren que la colaboración existe con base en una tarea definida y transitoria durante el semestre, en este sentido, la organización por academias favorece la colaboración del profesorado para la rendición de cuentas; P7 destacó: "algunos colaboran porque no tienen otra alternativa, porque así lo demanda el proyecto". "Que el trabajo colaborativo esté organizado por academias, por bloques, facilita el que tengamos que rendir cuentas a un líder, a un coordinador en este caso" (P5).

El profesorado consideró que la cultura colaborativa está presente en su práctica pedagógica porque en las reuniones se elaboran los planes de clase, se comparten recursos o materiales didácticos útiles para la enseñanza de la asignatura que imparten y se asumen compromisos; P1 dijo: "los planes se elaboran conjuntamente, se llegan a acuerdos". En una reunión de trabajo:

Las conversaciones versan acerca de compartir materiales que en lo individual habían preparado para la elaboración de la tarea. También se comprometieron con la parte del trabajo que realizaría cada quien y acordaron fechas para la elaboración de la tarea. (Nota de observación)

También indicaron que tener iniciativa para compartir, así como comunicarse son aspectos importantes para trabajar colaborativamente en beneficio del programa:

Tener la iniciativa de aprendizaje, de compartir las experiencias, de ayudar a otros también, porque en ese proceso, en esa dinámica es también no pensar en ti, sino en el bien del programa, la parte de ser proactivo, de tener iniciativa, para trabajar colaborativamente, es muy importante, y la responsabilidad que tenemos al momento del trabajo colaborativo, porque no nada más es por ti, es por todo el equipo con el que estás trabajando. (P6)

Que se tenga comunicación dentro del equipo de los que colaboramos, porque a veces no se sabe si se entendió o no ciertas cosas, entonces el que te comuniques, el que platiques, el que hables es un punto muy importante. (P2)

La atención centrada en la tarea y la cordialidad parecen predominar en la forma en la que el profesorado interactúa. En una reunión de academia integrada por tres profesoras, se observó que: "al parecer el ambiente es de camaradería y relaciones cordiales, las profesoras están atentas a lo que dicen sus compañeras, muestran estar de acuerdo en la distribución de tareas y fecha de realización" (Nota de observación).

El desarrollo de tareas administrativas como la organización de eventos es una constante en las reuniones de academia. En una de estas se abordó la organización de la semana académica que se realiza como actividad final del semestre y en la que el alumnado expone en mesas de trabajo sus producciones. En esta reunión los temas sobresalientes fueron quiénes serían los o las invitadas y los o las moderadoras. Se acordó lo siguiente:

Cada profesor se encargará de conseguir el invitado que estará en su mesa y debe informar a la academia por correo electrónico a más tardar el día miércoles 8 de abril. Cada profesor va a elaborar una o varias preguntas detonadoras

del caso y etapa que le fue asignado y que favorecerán la discusión en la mesa y que el moderador planteará, las preguntas se pondrán sobre la mesa en la siguiente reunión de academia. (Minuta de reunión)

En ocasiones se reúnen dos o más academias. En estas los temas que se desarrollan por lo general son establecer criterios o lineamientos que el alumnado debe cubrir en la realización de sus trabajos, así como la planeación de eventos. Por ejemplo, en una reunión de las academias Certificación y Seminario de titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, las profesoras establecieron la calendarización de las presentaciones de los reportes finales que haría el alumnado candidato a certificarse, así como los requisitos y la forma de llevar a cabo dichas presentaciones, se abordó lo siguiente y se definió a la responsable de cada actividad:

- Elaborar un formato para llevar el control de las asistencias de los alumnos.
- Diseñar un instrumento de evaluación del desempeño.
- La evaluación de conocimiento será el 7 de mayo a las 5:00 de la tarde.
- Enviar un esquema para la elaboración del portafolio.
- Los alumnos que se certificarán se les pedirá que se graben y autoevalúen.
- Los alumnos que no cursen el seminario de titulación con enfoque a la certificación deberán hacer un video.
- Apartar salas para el inicio de las presentaciones y aplicación del examen de conocimiento. (Minuta de reunión)

Estos resultados sugieren que el profesorado tiene claridad en los comportamientos esperados en las reuniones, mismos que en esta universidad son promovidos debido a la organización por academias. Dicha participación al no ser voluntaria limita las iniciativas de colaboración docente en las que se pudiese abordar aspectos académicos para su desarrollo profesional. A pesar de estas circunstancias, el profesorado considera que la cultura colaborativa existe al interior de la academia, ya que comparten materiales didácticos de los cursos que imparten, elaboran planes de clase, organizan eventos y se distribuyen tareas para la gestión académica. Adicionalmente, esta forma de colaboración está inmersa en una serie de dificultades que de alguna manera la definen, las mismas, se describen en la siguiente categoría.

Áreas de oportunidad para la colaboración

Esta categoría describe situaciones que desde el punto de vista del profesorado obstaculizan el desarrollo de la colaboración, la cual se ha denominado áreas de oportunidad porque son situaciones recurrentes en la profesión docente (tabla 3).

Tabla 3

Incidentes de la categoría Áreas de oportunidad para la colaboración

Categoría	Incidentes
Áreas de oportunidad para la colaboración	Contratación de profesores por asignaturas (tiempo parcial). Sobrecarga de trabajo. Falta de conocimiento en el manejo de grupos. Falta de tiempo. Trabajo aislado. Falta de compromiso. Dificultad para establecer acuerdos.

La movilidad y circunstancias laborales del profesorado de tiempo parcial fue descrita como una de las principales dificultades para el funcionamiento de las academias. Este profesorado representa la mayoría de la planta docente, son contratados al inicio de cada semestre y pueden tener como máximo una carga académica de 10 horas de clase a la semana. Lo anterior implica que deben tener conocimiento de los contenidos y planeación de la asignatura en poco tiempo, esto dificulta compartir en la academia contenidos que posiblemente no le son familiares. Adicionalmente, cada semestre ingresa profesorado de tiempo parcial que tal vez en el siguiente semestre ya no estará. La incertidumbre en la contratación de estos profesores/as dificulta su participación y la continuidad del trabajo de las academias.

Para el profesorado de tiempo parcial la impartición de clases en esta institución es un complemento de sus actividades profesionales, asiste regularmente a las tres reuniones de academia programadas y cumple con su responsabilidad al impartir la asignatura. Sin embargo, su estancia en la universidad es por horas-clase, de este modo, los compromisos de trabajo que se generen en la academia y que impliquen dedicar tiempo fuera del aula son asumidos por los maestros/as de tiempo completo. Al respecto, P1 señaló: "el tiempo, porque son profesores de asignatura, vienen por horas"; otra profesora dijo: "este es un trabajo extra, no un trabajo primordial para ellos, entonces obviamente y correctamente le dan prioridad a su trabajo oficial, del que viven" (P6).

Otras dificultades que fueron mencionadas fue la sobrecarga de trabajo y la falta de conocimientos acerca del manejo de grupos; P4 mencionó: "las excesivas cargas de trabajo, eso es lo que a veces es más complicado". "La falta de conocimiento sobre el desarrollo de los grupos (...) hay personas que desconocemos de esto (...) y en la etapa de conflicto nos desilusionamos y creemos que no sirve el equipo" (P7).

Con relación al trabajo aislado que realiza el profesorado, por un lado, se reconoce que es necesario especialmente "en la revisión de literatura, la elaboración de algunos instrumentos, estrategias para posteriormente compartirlo en la academia" (P1). Por otro lado, el aislamiento fue considerado como resultado de la falta de habilidades para trabajar en equipo, inseguridades, así como la creencia de no compartir saberes y estrategias como una forma de distinguirse de otros profesores/as; P7 señaló "el no querer, el no saber, el no poder, el no necesitar desde la perspectiva individual estar con un grupo me lleva a no integrarme, entonces eso creo que es el reto más fuerte". P5 dijo:

Yo siento que puede ser celoso con su trabajo y decir, soy un buen profesor y esto me caracteriza, y guardar su trabajo, no comparte. Pienso también que es porque se sienten un poquito inseguros acerca de lo que estén haciendo y les avergüenza compartir su trabajo, o hay personas que no tienen las habilidades para discutir y prefieren hacer solos las cosas.

En el mismo sentido, se detectó la importancia de comunicarse y conocer el trabajo de colegas de otras academias en la universidad: "sí faltaría cierta comunicación de lo que están haciendo otros, que no nos enteramos. Ya que todos somos un grupo, podría ser mejor en ese aspecto, a lo mejor comunicarnos y colaborar un poco" (P2). También, señalaron como un reto llegar a acuerdos conjuntos y respetarlos: "ponernos de acuerdo es donde tenemos que aprender a mediar, que no nos ganen los egos" (P6); "hacemos acuerdos y no los respetamos" (P4).

Otro aspecto que mencionaron fue el convencimiento y compromiso que cada docente asume durante el trabajo colaborativo, pues no todos lo consideran de la misma manera y, por lo tanto, las responsabilidades no resultan equitativas. Al respecto, P2 dijo: "que no todos sintamos el mismo compromiso por lo que queramos hacer, y a veces se recarga la mano en algunos y en otros no". P7 añadió que no siempre los profesores están convencidos: "algunos compañeros participan porque así dijo el jefe, pero no están convencidos de las ventajas de trabajar juntos y, por lo tanto, no se motiva para hacerlo".

Sin duda, las dificultades acerca del trabajo colaborativo descritas por el profesorado tales como: el trabajo en pequeños grupos, la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo, la falta de compromiso, así como la incierta participación de los y las profesoras de tiempo parcial son áreas de oportunidad o desafíos que la universidad y el profesorado en conjunto pueden abordar y avanzar en la búsqueda de soluciones.

Discusión

El objetivo de este estudio fue conocer las formas en las que el profesorado establece procesos de colaboración que favorezcan su desarrollo profesional. En principio se encontró que la estructura de organización en academias es el soporte a los lineamientos de colaboración entre el profesorado, siendo a través de pequeños grupos definidos e integrados institucionalmente por docentes que imparten asignaturas afines a un área de conocimiento en donde se lleva a cabo este proceso. Estos resultados muestran las mismas dificultades y preocupaciones para la colaboración y el aprendizaje docente documentadas como colegialidad artificial por Fullan (2002) y Hargreaves (2005), la cual se deriva de un ejercicio de poder administrativo y caracterizada por cumplir con los lineamientos institucionales, lo que genera un ambiente colaborativo fingido.

Los beneficios del trabajo en academias declarados como elaborar los planes de clase, compartir materiales didácticos y organizar eventos propios del programa presenta puntos vulnerables, al tratarse de una colaboración en grupos pequeños o subgrupos bien delimitados con actividades puntuales, definidas, transitorias y no voluntarias. Hargreaves (2005) indica que en este tipo de colaboración balcanizada los subgrupos por departamento o asignatura tienen como limitación trabajar de forma aislada entre sí, por lo que tienden a sostener y perpetuar una visión del mundo desde su área disciplinar.

En este clima de colaboración se identificaron dificultades o aspectos críticos, tales como: la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempo y el trabajo aislado, circunstancias que en línea con Imbernón y Canto (2013) privan al profesorado de compartir sus conocimientos y experiencias para enriquecer su enseñanza, lo cual conduce a la permanencia de modelos de enseñanza centrados en el contenido de las asignaturas y metodologías convencionales (Álvarez Núñez et al., 2021).

Institucionalmente, la programación de fechas y actividades a realizar en las academias desde el inicio del semestre limita las iniciativas del profesorado para trabajar en colaboración en virtud de sus necesidades e intereses de aprendizaje para su desarrollo profesional. Esta organización en academias parece responder a un requisito técnico para hacer frente a las especificaciones institucionales (Moreno, 2006). Otras circunstancias que limitan la colaboración es el tipo de contratación del profesorado. Al respecto, Krüger (2006) describe que en la sociedad contemporánea la desaparición progresiva de las contrataciones laborales estables y el aumento del trabajo parcial son cada vez más frecuentes. Esto significa que las responsabilidades de la gestión académica son asumidas por el profesorado de tiempo completo, incrementando así su carga laboral; mientras tanto, se favorece el trabajo aislado del profesorado de tiempo parcial que al momento de esta investigación estuvo conformado por la mayoría de la planta docente, lo cual no contribuye a la integración y consolidación de la misma.

Sin duda la colaboración docente en la universidad presenta desafíos, ya que comprender que el profesorado es uno de los protagonistas más importantes para el mejoramiento de la calidad educativa implica conocer cómo ha sido su experiencia en los procesos de colaboración, cuáles son sus necesidades de aprendizaje, cómo han sido sus relaciones con estudiantes, colegas y administrativos, así como las condiciones en las que realizan su práctica. Aspectos esenciales que en línea con Kelly y Cherkowski (2015), Vangrieken et al. (2015), Agüero et al. (2021) y Marín Suelves et al. (2021), se sugiere indagar como puntos de partida para organizar las oportunidades de colaboración para el desarrollo profesional.

Transformar el liderazgo administrativo por un liderazgo distribuido es otro desafío para el desarrollo de la cultura de colaboración. Siguiendo a Carpenter (2015) la cultura colaborativa es un proceso en el que el profesorado y administrativos trabajan de manera interdependiente para analizar y mejorar su práctica profesional y el aprendizaje de las y los estudiantes. En el mismo sentido, Harris y Jones (2017) señalan que el liderazgo distribuido se caracteriza por el empoderamiento, trabajo en equipo, desarrollo de capacidades, liderazgo docente, autonomía y desarrollo profesional. De este modo, el liderazgo docente se extiende fuera del aula, cuando en forma voluntaria apoya a colegas, comparte su conocimiento y experiencia, y establece iniciativas para la mejora escolar. Consecuentemente, se generaría una cultura colaborativa de aprendizaje organizacional (Bailey-Moreno et al., 2017), que sirva como modelo para el alumnado a fin de prepararlos apropiadamente para el futuro y aprender a colaborar en sociedad (Krichesky y Murillo, 2011; Vangrieken et al., 2015).

Fomentar en la universidad y en el profesorado la creación de redes de aprendizaje colaborativas entre departamentos, facultades y universidades nacionales e internacionales constituye un desafío que sin duda permitirá a los y las docentes compartir saberes y experiencias, así como construir y difundir conocimiento útil para el aprendizaje individual y colectivo. La investigación educativa destaca que el desarrollo profesional docente se beneficia cuando el profesorado participa activamente en redes de colaboración en las cuales investigan sus prácticas, debaten asuntos complejos y participan en las decisiones institucionales, de este modo, se aprende en un proceso continuo y sostenible (UNESCO, 2017; Van Waes et al., 2018). Además de enriquecer el conocimiento en la experiencia de aprender en redes se comparte cultura de colegas que se desempeñan en diversas regiones (Morales-Soto y Pérez-Trujillo, 2021) y aumenta las aspiraciones y el desempeño profesional (Muñoz Martínez et al., 2021).

Conclusiones

La indagación de las experiencias y procesos colaborativos que llevan a cabo los docentes universitarios es sin duda un tema vigente y relevante por sus implicaciones en su desarrollo profesional y, por consecuencia, en la formación del estudiantado y calidad educativa. La colegialidad artificial y la balcanización como formas de colaboración docente para la gestión académica son aspectos críticos que no favorecen el diálogo, el análisis, la reflexión e investigación para la generación de conocimiento y el crecimiento profesional y personal de los profesores/as. La existencia de estas formas de colaboración no es un fenómeno novedoso ya que han sido documentadas teórica y empíricamente por diversos autores desde hace décadas; por esta misma razón su permanencia hoy en día a pesar de los avances científicos y pedagógicos es preocupante, al ser procesos que dificultan la colaboración, el empoderamiento docente y la calidad educativa universitaria.

Aunque internacional e institucionalmente se reconocen los beneficios de la colaboración, subsisten en la docencia universitaria factores obstaculizadores como: la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempo, la preferencia por el individualismo, la contratación parcial o por asignaturas, la movilidad laboral y en resumen las condiciones desfavorables en las que el profesorado realiza la práctica educativa, invitan a reflexionarlos y asumirlas como desafíos. En este sentido,

para la construcción de la universidad que aprende se sugieren los siguientes desafíos: fomentar el liderazgo docente participativo; las redes de colaboración de profesores/as entre facultades y universidades; transformar la cultura escolar, de tal modo que, profesorado y administrativos/as trabajen juntos en beneficio de su propio aprendizaje, del estudiantado, de la universidad y de la sociedad en conjunto.

Referencias

- Alberto, S. (2005). La cultura colaborativa en el discurso y en las prácticas de los formadores. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (16), 1-20. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3344>
- Álvarez Núñez, Q., López Gómez, S., Parada Gañete, A. y Gonçalvez, D. (2021). Cultura profesional y TIC en la formación del profesorado en tiempos de crisis: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2),153-165. <https://doi.org/10.6018/reifop.470831>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- Bailey-Moreno, J., Rodríguez-Bulnes, M.G., Flores-Fahara, M., y González Rivera, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. *Revista SOPHIA*. 13(2), 30-39. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/571>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Pearson.
- Carpenter, D. (2015). School culture and professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>
- de Agüero-Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., Martínez- Hernández, A. y Pompa- Mansilla, M. (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 62-79. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050805>
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, (16), 182-193. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968746.pdf>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/91831>
- Gibbs, G. (2021). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (3ª ed). Morata.
- González, C. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 397-407. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662023.pdf>
- Gross, M. y Stiller, L. (2014). Experiencia de trabajo colaborativo: formación del personal docente universitario para la diversidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(143), 31-41. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15333871003.pdf>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (5ª ed). Morata.
- Harris, A. & Jones, M. S. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement. *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38. <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>
- Imbernón, M., y Canto, P. J. (2013). La formación del desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010

- Kelly, J. & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: a case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1- 27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063374.pdf>
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Krüger, K. (2006). El concepto de "Sociedad del conocimiento". *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, 11(683). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publishing.
- Marín Suelves, D., Pardo Baldoví, M.I., Vidal Esteve, M.I., y San Martín-Alonso, A. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Martínez Aguilar, J. M., y Pérez Múzquiz, E. E. (2022). Las clases virtuales en México durante la pandemia. Ventajas y desventajas. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(11), 71-82. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061106>
- Merriam, S, B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey- Bass.
- Morales-Soto, J. A., & Pérez-Trujillo, A. R. (2021). Experiencias de docentes evaluadores certificados en México. Reflexiones en torno a la evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(9), 100-115. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050908>
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 98-130. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005
- Muñoz Martínez, Y., Domínguez Santos, S., Madarova, S., de la Sen Pumares, S. y García Laborda, J. (2021). Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 205–224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89093>
- Shagrir, L. (2017). Collaborating with colleagues for the sake of academic and professional development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 22(4), 331-342. 10.1080/1360144X.2017.1359180
- Santi, M. F. (2016). Controversias éticas en torno a la privacidad, la confidencialidad y el anonimato en investigación social. *Revista De Bioética Y Derecho*, (37), 5–21. <https://doi.org/10.1344/rbd2016.37.16147>
- UNESCO. (2017). *La Educación al Servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. Publicaciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Van Waes, S., De Maeyer S., Mooleenaar N.M., Van Petegem, P. & Van den Bossche, P. (2018). Strengthening networks: A social network intervention among higher education teachers. *Learning and Instruction*, 53, 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.005>