



10



Trabajo colegiado entre docentes de posgrado en el marco de los ODS. El caso de Perú y México

Collegiate work between postgraduate teachers in the framework of the SDGs. The case of Peru and Mexico

Karin Yovana Quijada Lovatón*;
Antonio Gómez Nashiki**

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45289

Recibido: **7 de mayo de 2025**
Aceptado: **22 de julio de 2025**

*KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN: Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (México).
Datos de contacto: E-mail: kquijada@puep.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1834-1626>

** ANTONIO GÓMEZ NASHIKI: Universidad de Colima (México). **Datos de contacto:** E-mail: gnashiki@ucol.mx. ORCID: <https://orcid.org/0001-9411-2422>

Resumen

El objetivo del artículo fue analizar la opinión de docentes de posgrado de dos instituciones de educación superior de Perú y México sobre el trabajo colegiado en las actividades de enseñanza, en el marco de un proyecto internacional que involucró a 21 universidades de América Latina. Se aplicó el Cuestionario para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria en seis campos disciplinares y, posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas para profundizar en los resultados. Si bien las instituciones difieren en tamaño, perfil de los docentes y tipo de sostenimiento, el análisis comparativo demostró varias similitudes, entre las que destacan que: los docentes desarrollan distintas acciones y recursos de manera conjunta para promover la calidad educativa y potenciar sus trayectorias individuales; reconocen que la coordinación de esfuerzos y cordialidad son clave para la coenseñanza e incrementan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes; se obtienen mejores resultados cuando se colabora con colegas de campos de conocimiento afines, objetivos profesionales comunes y existe interés de innovar métodos, estrategias y recursos de enseñanza; las relaciones interpersonales positivas y la libre asociación facilitan el intercambio constante de ideas, hábitos, creencias, saberes prácticos y, en algunos casos, la generación de espacios de aprendizaje colectivo entre docentes y estudiantes; finalmente, el uso del humor, la empatía y la fraternidad contribuyen a mejorar el clima emocional y social en el aula, así como la pertenencia institucional; la coenseñanza y la extensión de los lazos profesionales son alicientes importantes para la internacionalización de los programas de posgrado y la formación de estudiantes altamente competitivos y socialmente responsables.

Palabras clave: docentes; posgrado; práctica; trabajo colegiado; estudio comparativo

Abstract

The objective of the article was to analyse the opinions of postgraduate teachers from two higher education institutions in Peru and Mexico on collegial work in teaching activities, as part of an international project involving 21 universities in Latin America. The questionnaire was used to select indicators of university teaching excellence in six disciplinary areas, and then semi-structured interviews were conducted to explore the results in more depth. Although the institutions differ in size, faculty profile and type of support, the comparative analysis revealed several similarities, among which the following stand out: Teachers jointly develop different actions and resources to promote educational quality and improve their individual development; they recognise that coordination of efforts and cordiality are key to co-teaching and to increasing students' learning opportunities; better results are achieved when working with colleagues from related fields of knowledge and with common professional goals; and there is interest in innovative teaching methods, strategies and resources; positive interpersonal relationships and free association facilitate the constant exchange of ideas, habits, beliefs, practical knowledge and, in some cases, the creation of collective learning spaces between teachers and students; finally, the use of good humour, empathy and camaraderie contribute to improving the emotional and social climate in the classroom as well as institutional belonging; co-teaching and the extension of professional ties are important incentives for the internationalisation of postgraduate programmes and the training of highly competitive and socially responsible students.

to analyze the opinions of graduate-level faculty from two higher education institutions in Peru and Mexico regarding collaborative work in teaching activities, within the framework of an international project involving 21 universities from Latin America. The Questionnaire for the Selection of Indicators of University Teaching Excellence was applied in six disciplinary fields, followed by semi-structured interviews to further explore the results. Although the institutions differ in size, faculty profiles, and type of funding, the comparative analysis revealed several similarities, including the following: faculty members engage in various joint actions and resources to promote educational quality and enhance their individual trajectories; they acknowledge that coordinating efforts and fostering cordiality are key to co-teaching, which increases students' learning opportunities; better results are achieved when collaborating with colleagues from related fields of knowledge, with shared professional objectives and an interest in innovating teaching methods, strategies, and resources; positive interpersonal relationships and free association facilitate the continuous exchange of ideas, habits, beliefs, practical knowledge, and, in some cases, the creation of collective learning spaces between faculty and students; finally, the use of humor, empathy, and camaraderie contributes to improving the emotional and social climate in the classroom, as well as institutional belonging; co-teaching and the expansion of professional ties are important incentives for the internationalization of graduate programs and the training of highly competitive and socially responsible students.

Keywords: professors; postgraduate; practice; collegiate work; comparative study

1. Introducción

La calidad educativa ha sido el eje rector de un conjunto de medidas que se implementaron en los sistemas de educación superior de América Latina (AL) desde finales del siglo XX, a través del fortalecimiento de tres áreas estratégicas: ampliación de programas de formación profesional y técnica, democratización en el acceso a la educación terciaria y programas de formación docente (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2013). En respuesta a estos cambios, las Instituciones de Educación Superior (IES) emprendieron la tarea de redefinir sus proyectos internos, recursos y procesos para elevar su competitividad de manera prospectiva. La articulación de estas medidas permitió identificar diferencias asociadas con el tipo de sostenimiento, estructura política y modalidad educativa, que motivaron la necesidad de abordar la calidad desde un enfoque sistémico que tome en consideración la intervención de factores exógenos como el contexto social, el intercambio intercultural, la movilidad estudiantil y la colegialidad (Conferencia Regional de Educación Superior [CRES], 1998).

En cerca de tres décadas, los estándares de calidad se modificaron significativamente y el interés de los sistemas de evaluación no solo se concentró en asegurar el buen funcionamiento de los insumos (infraestructura, materiales educativos, equipo tecnológico, etc.), sino que posibiliten oportunidades de aprendizaje de manera efectiva y a lo largo de toda la vida, a partir de la extensión de los espacios de formación extracurricular, el vínculo de la enseñanza con las actividades culturales y de investigación, el sentido social del conocimiento y el fortalecimiento de la colaboración al interior de las universidades, con el sector empresarial y el gobierno (UNESCO, 2017). De esta manera, la calidad educativa adoptó un carácter multidimensional con indicadores que reflejan las necesidades de los diferentes espacios educativos, sin dejar de reconocer su función indiscutible en la definición de los predictores de éxito susceptibles de ser medidos y aquellos que requieren enfoques más cualitativos, como el trabajo colegiado.

La Agenda 2030 retoma estas disposiciones a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que plantean la innovación de la enseñanza para el desarrollo social, el progreso económico, la protección del medio ambiente, la paz y el fortalecimiento de los gobiernos. En el ODS número 4, se hace hincapié en reforzar el sentido humano de la educación para transformar las maneras de pensar y actuar en favor del bien común, a partir del aseguramiento de la calidad educativa y el acceso igualitario en todos los niveles de enseñanza (Naciones Unidas, 2025). Las IES juegan un rol importante para el cumplimiento de estas metas, a través de la formación de agentes de cambio capaces de hacer ejercer sus derechos y trabajar para que otros puedan alcanzarlos de forma plena, mediante la transversalización de siete competencias en el currículum: pensamiento sistemático, de anticipación, habilidades normativas, acciones estratégicas, pensamiento crítico, autoconsciencia, la resolución de problemas y la colaboración (UNESCO, 2022a).

Estas directrices se han ido integrando de manera paulatina en los planes de estudio de los diferentes programas de pregrado y posgrado, brindando una especial importancia a la colaboración entre los docentes y estudiantes para promover el «respeto a las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); identificarse y ser sensible con otros (liderazgo empático), abordar conflictos en grupo y la resolución de problemas» (UNESCO, 2017, p. 10). Disposiciones socioafectivas que, de acuerdo con los sistemas de evaluación de la calidad educativa a nivel internacional, inciden de manera positiva en el incremento de la productividad académica, el desarrollo de proyectos de alto alcance y el establecimiento de redes de investigación, entre otros criterios, que son altamente valorados por el mercado laboral (Quacquarelli Symonds [QS], 2024).

En las actividades de enseñanza los ODS se materializan a través del intercambio sostenido de saberes teóricos y prácticos en los diferentes espacios educativos y el impulso de metodologías activas que motiven la participación de los estudiantes en su propio proceso formativo, la construcción de comunidades de aprendizaje y el análisis colectivo de los desafíos que suponen la búsqueda de la justicia. Aunado a la práctica de valores y actitudes que desafien el individualismo e intolerancia en contextos culturalmente diversos como lo son las IES, no solo para incluirlos como contenido, sino para aplicarlos en la vida cotidiana (UNESCO, 2017).

En la III CRES, estos ideales sirvieron de pauta para reflexionar sobre el carácter polisémico de la calidad frente a los complejos retos que presentan los sistemas de educación superior de la región de cara al 2030, así como el desarrollo de políticas de seguimiento y evaluación de los programas educativos que se adapten a las circunstancias de cada país (Henríquez, 2018). En el caso de Perú y México, en cerca de diez años, se renovaron los sistemas de acreditación de las universidades y el perfil de los profesores para promover la interdisciplinariedad, la internacionalización y la sostenibilidad en las actividades de docencia, investigación y gestión, además de acciones estratégicas para la difusión del enfoque de género, la educación inclusiva, la paz y la responsabilidad social universitaria, entre otras acciones que buscan incentivar una visión holística del trabajo académico en donde no existen fronteras para la colaboración (Brunner, Alarcón y Adasme, 2024; UNESCO, 2023). Como consecuencia, se desarrollaron políticas internas para el fortalecimiento del trabajo colegiado, el intercambio disciplinar y la formación de redes de investigación para la innovación educativa y el posicionamiento científico de las principales universidades.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue una de las primeras en AL en implementar lineamientos para la revalorización del trabajo en equipo, con la finalidad de impulsar investigaciones de impacto social-comunitario y la cooperación académica para el desarrollo sostenible. La internacionalización de los planes de estudio de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Universidad de Colima (UdeC) es otro claro ejemplo de la colaboración para la innovación curricular, a través de cursos con metodología de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL, siglas en inglés) y la movilidad virtual que inició como aliciente de la educación a distancia y, actualmente, constituye una de las principales estrategias para el fortalecimiento del intercambio inter-institucional. Al igual que la Red Docente de América Latina y el Caribe, KIPUS, que cuenta con la participación de ambas universidades para la construcción de alternativas grupales que fortalezcan la formación continua de docentes de nivel superior.

Con la finalidad de profundizar en el análisis de estas prácticas, en marzo de 2023, se aplicó el *Cuestionario para la selección de la evaluación de la excelencia docente universitaria* (Fernández-Cruz y Romero, 2010) en 21 IES de AL que forman parte del proyecto *Cambio paradigmático de la profesionalización docente en la universidad. Perspectiva comparada, políticas, agendas y narrativas de la experiencia* (PROFESUP, 2025), en donde uno de los principales propósitos fue conocer las actividades docentes que contribuyen a mejorar la formación de los estudiantes para el cumplimiento de los ODS. Posteriormente, se compararon los resultados relacionados con el trabajo colegiado de los docentes de posgrado en la PUCP y la UdeC, debido a los estrechos vínculos de colaboración que presentan desde el 2014, así como el interés de elevar su calidad educativa en el posgrado mediante la enseñanza centrada en el estudiante y el desarrollo de novedosas estrategias de colaboración que promueven en sus respectivos modelos educativos (PUCP, 2024; UdeC, 2017).

La PUCP es desde 1917 una de las principales instituciones privadas de Lima y, de acuerdo con la compañía británica QS, ocupa el onceavo lugar en América Latina y el segundo en el *ranking* de las mejores universidades del Perú, según el *Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria*. Por su parte, la UdeC es una institución pública fundada en 1938 y, de acuerdo con el ranking del *International Colleges & Universities* de 2025, presenta el decimotercer lugar en México y el 111vo entre las 200 mejores universidades de AL. Por este motivo, el artículo busca comprender cómo estas dos universidades han logrado sobreponerse a las transformaciones sociales y los rígidos estándares de evaluación que contrastan con el incremento de la desigualdad educativa y el escaso financiamiento que ambos países destinan para garantizar una educación de calidad (UNESCO, 2022a; 2023) y, a su vez, analizar las diferencias, relaciones y semejanzas que presenta el trabajo colegiado entre los docentes como predictor de éxito en la formación integral de los estudiantes de posgrado.

1.1. El trabajo colegiado del profesorado en la educación superior

La educación para el desarrollo sostenible plantea la redefinición de la docencia como una profesión colaborativa, a través de la profesionalización del liderazgo docente, la mejora de las condiciones laborales y espacios de formación continua de calidad (UNESCO, 2022b). En esa medida, el trabajo colegiado en la educación superior busca fortalecer la participación de los docentes para construir conocimiento de manera colaborativa, intercambiar experiencias y unir esfuerzos para elevar la calidad educativa (Almansour, 2015). A diferencia de otras relaciones, los vínculos que promueve son más estables debido a que prevalecen las afinidades intelectuales y el compromiso de incidir en el desarrollo del equipo (Ricci *et al.*, 2017), la reafirmación de la vocación e identidad profesional (Quijada, 2019); entre otras dinámicas que permiten contrarrestar la formación de élites que reducen la eficacia de las conexiones.

De acuerdo con la literatura especializada, el trabajo colegiado presenta diferentes denominaciones que hacen referencia a procesos formativos que requieren de interacciones cotidianas, disposición para compartir tareas, habilidades de comunicación y sensibilidad social, como sucede en las *Comunidades de Práctica* que conforman los docentes para el perfeccionamiento de su actuación profesional en un área específica, el acompañamiento personalizado y la resolución de conflictos (Leave y Wenger, 1991). Por su parte, en las *Comunidades de Aprendizaje* los intercambios son más estructurados y tienen como propósito la adquisición de experiencias significativas a través del diálogo reflexivo, las discusiones guiadas y el desarrollo de proyectos en común (Tinnell *et al.*, 2019); en contraste con los *grupos o redes de investigación*, en donde las afiliaciones se restringen a la generación exclusiva de nuevos conocimientos en el área científica (Kelly *et al.*, 2019). Estas dinámicas incrementan los lazos de solidaridad que sirven de soporte emocional y empoderamiento académico frente a las adversidades del contexto, como el caso de los movimientos feministas y/o étnico-raciales (Quijada y Gómez-Nashiki, 2023).

En las últimas tres décadas, estas prácticas se han intensificado con el impulso de las políticas de internacionalización y colaboración interdisciplinar, que buscan fortalecer el intercambio académico y la diversificación de la oferta educativa a través de programas duales y de doble titulación, así como una mejor distribución del financiamiento para el desarrollo de actividades de investigación y proyectos de responsabilidad social universitaria, que articulan los ODS con las diferentes funciones que los docentes desarrollan en las universidades (Newman, 2024). Situación que ha contribuido a la creación formal

de redes de trabajo, mediante el establecimiento de condiciones administrativas y materiales que fortalezcan el contacto efectivo y generen un mayor impacto en las actividades académicas (Kelly *et al.*, 2019).

Un ejemplo de ello son los Cuerpos Académicos que se forman en las universidades públicas de México o los grupos de investigación que presentan las universidades más representativas del Perú, los cuales se organizan en función a determinadas líneas de generación del conocimiento y se encuentran integrados por personal capacitado para realizar este tipo de actividades y brindar docencia en el posgrado. En ambos países, su funcionamiento está sujeto al cumplimiento de estándares de productividad que determinan su eficacia y tienen una injerencia remunerativa.

Las recientes investigaciones concuerdan que la colegialidad –en algunos casos emergente–, fue crucial para continuar con el trabajo remoto y las prácticas de telecolaboración durante la pandemia por COVID 19, convirtiéndose en una de las principales estrategias para el desarrollo de las clases en línea, la gestión académica y el soporte emocional frente a circunstancias difíciles (Arango-Vásquez y Manrique-Losada, 2023).

En este contexto, el compromiso compartido entre los docentes de posgrado fue una pieza clave para la transformación de los procesos enseñanza-aprendizaje y atender a las demandas externas. A pesar de ello, el trabajo en equipo en el área de la docencia y tutoría aún se encuentra menos estructurado que en las actividades de investigación y funciona con un menor número de integrantes que se asocian por un tiempo limitado. No obstante, la enseñanza compartida o alternada cuenta con una larga trayectoria, principalmente en cursos que requieren de dos perfiles docentes o el apoyo de un asistente que, con frecuencia, es un profesor con menor rango o en proceso de inducción (Ramos, 2016). En ambos casos, las colaboraciones se restringen a las actividades de planeación, evaluación y/o el diseño de materiales didácticos, mientras que las intervenciones frente al grupo de estudiantes se desarrollan de manera secuencial, asumiendo diferentes funciones y formas de interacción (Castro y Contreras, 2021).

En los últimos quince años, se advierten experiencias educativas exitosas a través de prácticas de coenseñanza, las cuales se caracterizan por el intercambio interdisciplinario entre diferentes programas de posgrado y universidades que tienen como objetivo promover dinámicas de reflexión grupal entre docentes y estudiantes, que no se suscriben a determinadas secuencias, sino que buscan crear vínculos de colaboración de manera permanente para la construcción de conocimiento práctico que sirva de base a futuras innovaciones curriculares. Entre los casos ejemplares destacan el uso de las metodologías COIL, las clases espejo y con enfoque en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM, siglas en inglés), los cuales han demostrado revertir los modelos de enseñanza tradicionales y ampliar las oportunidades de aprendizaje, además de formar en los estudiantes competencias para el desarrollo de tareas conjuntas, pensar de manera interdisciplinaria y buscar soluciones que no afecten el desarrollo de otros (UNESCO, 2017).

En el caso específico de las IES de Perú y México, el trabajo colegiado presenta acepciones similares que se concentran en las actividades que los docentes de posgrado realizan de manera conjunta y consensuada con sus compañeros de trabajo y pares académicos en otras instituciones educativas, con quienes comparten intereses intelectuales, personales y/o sociales que convergen en el mejoramiento de su profesión y la formación de sus estudiantes. Aunque, al igual que Hargreaves y O’Connor (2020), los estudios encontrados en ambos países evidencian que no todas las formas de colaboración son

productivas, ni la solución a los diversos problemas que persisten en el nivel superior, pero su práctica es una condición necesaria para la innovación del conocimiento y la formación inter y transdisciplinar que demandan las agencias de acreditación de la calidad educativa. Sin embargo, en las investigaciones y documentos institucionales recopilados sobre el tema en la PUCP y la UdeC prevalece una alta valoración de su empleo en las actividades de investigación y, en contraste, existe una limitada información sobre el estado de las dinámicas de colaboración en el área de la docencia, a pesar de que en sus diferentes programas de posgrado se aplican metodologías COIL y estrategias enseñanza compartida o alternada.

2. Metodología

El estudio tuvo como objetivo principal conocer las percepciones que presentan los docentes de posgrado sobre el trabajo colegiado en las actividades de enseñanza y su influencia en la formación integral de sus estudiantes. El objetivo específico fue identificar las diferencias y similitudes que existen sobre el tema en dos universidades geográficamente distantes, pero que comparten el interés por la coenseñanza y colaboración académica para elevar los indicadores de la calidad educativa en el posgrado.

2.1. Cuestionario de Percepción de la Excelencia Docente Universitaria

El enfoque de la investigación es mixto y se divide en dos fases. La primera fue de tipo descriptivo – correlacional y se desarrolló a través de la aplicación del *Cuestionario para la Selección de los indicadores de Evaluación Docente Universitaria* (Fernández-Cruz y Romero, 2010), que forma parte del proyecto internacional PROFESUP en el que participa la PUCP y la UdeC desde el 2023 (PROFESUP, 2025).

El estudio de la percepción docente sobre la excelencia, por medio de este instrumento, se desarrolló y validó analizando sus propiedades psicométricas desde su primera aplicación en 2010. Posteriormente, se ha contextualizado, traducido a otros idiomas y aplicado en diferentes estudios de países como España, Brasil, Cuba, México y Canadá. El cuestionario está disponible en la página web del proyecto general: <https://profesup.webnode.es/>

Este instrumento incluye 100 preguntas organizadas en 10 dimensiones, que se responden a través de una escala *Likert* de 5 puntos (nada relevante, poco relevante, relevante, muy relevante) (Fernández-Cruz y Romero, 2010)

Las dimensiones en las que se estructuran las preguntas son las siguientes: A. Visión de la docencia en la educación superior; B. Percepción de las necesidades educativas de los estudiantes; C. Conocimiento del contexto; D. Planificación y organización de la asignatura; E. Desarrollo de la docencia; F. Capacidad comunicativa; G. Apoyo individual al aprendizaje; H. Evaluación; I. Innovación educativa y mejora docente; J. Autoevaluación profesional.

Los resultados del cuestionario se sometieron al análisis de fiabilidad, factorial, descriptivo, correlacional y predictivo con la ayuda del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (Fernández-Cruz, et al., 2024).

2.2. Guion de entrevistas

La segunda fase fue de carácter comprensivo y se aplicaron entrevistas semiestructuradas que buscaron profundizar en los aspectos críticos de la colaboración docente para

la enseñanza en el posgrado. Para ello, se elaboró un guion que contenía 10 preguntas semiestructuradas, las cuales se concentraron en tres aspectos críticos que resultaron de la aplicación del cuestionario: dificultades para la organización de actividades colegiadas entre pares, la coenseñanza en el posgrado y su relevancia en la formación integral de los estudiantes. Este guion fue revisado y validado por tres expertos internacionales.

2.3. Muestra

Para la aplicación del cuestionario en cada institución se seleccionó al mayor número de participantes. En la PUCP se invitó a toda la planta de docentes de posgrado en servicio y se obtuvieron 126 (10 %) respuestas: 49 mujeres (38.9 %) y 77 hombres (61.1 %). En la UdeC el cálculo muestral fue de 213 sujetos, de ellos 141 fueron hombres y 72 mujeres, el cual se realizó a partir de una fórmula de poblaciones finitas que obtuvo un nivel de 95 % de confianza y 5 % de margen de error. Se recibieron en total 70 respuestas, es decir, el 32.8 % de la muestra contemplada: 30 mujeres (42.9 %) y 40 hombres (57.1 %).

En la PUCP las edades oscilan entre los 30 y 70 años, aunque existe el predominio del grupo de edad de 51 y 60 años. Los docentes más jóvenes se ubican en el rango de 31 a 40 (15.7 %) y los de mayor edad de 61 a 70 (5.7 %). Por su parte, en la UdeC la edad de los docentes se concentra en los rangos de 41 a 50 años (44.3 %) y de 51 a 60 (34.3 %) y los de mayor edad son de 61 a 70 años, con un porcentaje de 5.7 %.

En la PUCP, el 55.6 % alcanza un rango de antigüedad de 16 a más de 25 años y el 7 % se encuentra en proceso de consolidación. En tanto que la UdeC presenta una planta docente consolidada, pues más de la mitad de los encuestados (64.3 %) se ubica en los rangos de 16 a más de 25 años en servicio, mientras que los docentes de reciente incorporación alcanzan el 5 %.

En ambas universidades, la muestra cuantitativa se organizó en seis campos de conocimiento, entre los que destacan Ciencias Sociales, Jurídicas, Psicología y Ciencias de la Educación con el mayor número de participantes y, por otra parte, Bellas Artes con la representación más baja.

Tabla 1.
Muestra de la primera fase del estudio

Campos de conocimiento	PUCP	UdeC
Bellas Artes	0.8	0
Ingeniería y ciencias	17.5	20
Ciencias de la salud	.8	15.7
Ciencias exactas y experimentales	8.7	12.9
Letras y Humanidades	19	15.7
Ciencias Sociales, Jurídicas, Psicología	53.2	40

Fuente: Elaboración propia

En la segunda fase del estudio se planteó una muestra cualitativa, que estuvo integrada por 10 docentes seleccionados de manera intencional en cada una de las universidades, pues la representatividad estadística no fue una condición, sino su experiencia en actividades de trabajo colegiado en el posgrado y disponibilidad para participar en una entrevista. Como criterio de exclusión no se consideraron a docentes con menos de 5 años de servicio. Si bien la mayor parte colabora en más de un programa de posgrado, para el análisis de

la información se tomó en consideración el campo de conocimiento de adscripción y con mayor número de horas/clase, tipo de contratación, antigüedad, edad y género.

Tabla 2.
Muestra de la segunda fase

Características		PUCP	UdeC
Campo	Ingeniería y ciencias	1	1
	Ciencias de la salud	0	0
	Letras y Humanidades	2	2
Contratación	Ciencias Sociales, Jurídicas, Psicología	2	2
	Tiempo completo	4	5
Género	Tiempo parcial	1	0
	Femenino	2	3
Antigüedad	Masculino	3	2
	Menos de 15 años	1	1
Mayores de 16 años		4	4

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Aplicación de los instrumentos

En la primera fase del estudio se aplicó el cuestionario del proyecto PROFESUP, en esta entrega se seleccionaron seis indicadores que forman parte de la dimensión C (1 y 2), E (2 y 6), I (6) y J (7), los cuales hacen referencia de manera directa al trabajo colegiado en la enseñanza y se describen en la Tabla 3. Este proceso contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación para Ciencias Sociales, Humanas y Artes (CEI-CCSSHHyAA) de la PUCP y de la Dirección General de Posgrado de la UdeC.

El cuestionario se administró de manera simultánea en ambas universidades en los meses de mayo a julio de 2023, a partir de un correo que se envió a las cuentas institucionales de los docentes, en el que se adjuntó el Protocolo de Consentimiento Informado (PCI) con los objetivos del estudio, sus alcances y límites, además del compromiso de guardar absoluta reserva de los datos personales de los participantes. La difusión de este instrumento contó con el apoyo de los coordinadores de posgrado de ambas instituciones y, en el caso particular de la PUCP, de la Dirección Académica del Profesorado (DAP). Es importante mencionar que la recopilación de la información y posterior análisis se realizó en coordinación con el director general del proyecto PROFESUP.

En la segunda fase, se aplicaron las entrevistas a 10 de docentes en ambas instituciones de estudio. Previamente, se enviaron cartas de invitación a sus correos institucionales, con el PCI del estudio y la solicitud del permiso para grabar los testimonios. Los encuentros con los entrevistados se desarrollaron durante el segundo semestre de 2023 y los tres primeros meses de 2024, mediante las plataformas de *Zoom* y *Google Meet*.

Los resultados obtenidos se sistematizaron a partir de una codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). En la primera, se rotularon frase por frase las transcripciones de las entrevistas con la finalidad de identificar y codificar partes del texto relacionados con el tema. A cada concepto identificado se le asignó un color en correspondencia con la categoría o subcategoría concreta; de igual manera, se procedió

con los memorandos, con el propósito de facilitar la descripción de las categorías y subcategorías de cada unidad de estudio. En cuanto a la codificación axial, se llevó a cabo una integración y depuración de los temas clave obtenidos en la codificación abierta. A partir de la recurrencia de significados identificados en cada frase de los testimonios de los participantes, se logró la descripción de cada una de las categorías y subcategorías.

La codificación selectiva se realizó a partir de la reconstrucción teórica entre las categorías encontradas durante el proceso de investigación. La formulación de la categoría central se propuso como resultado de un proceso de reflexión permanente de los hallazgos e interpretaciones, la transcripción de entrevistas, codificación, revisión y contrastación de los testimonios, así como de la revisión de la literatura (Strauss y Corbin, 2002).

2.5. Análisis de datos

La triangulación de la información obtenida en las dos fases del estudio permitió identificar dos categorías centrales: enseñanza colegiada y relaciones interpersonales. La primera hace referencia a las actividades que realizan los docentes de manera conjunta con sus compañeros de trabajo para la planeación y el desarrollo de sus clases, así como las ventajas y dificultades que representan estas asociaciones para la formación de sus estudiantes. La segunda categoría retoma los aspectos actitudinales e institucionales que influyen – de manera positiva o negativa- en los vínculos de afinidad y colaboración que conforman en la práctica docente.

Tabla 3.
Categorías de estudio

Categorías	Indicadores del cuestionario	PUCP	UDEC Medias
Enseñanza colegiada	C3. Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas.	3.10	3.44
	E2. Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnado.	3.21	3.37
	I6. Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza.	3.14	3.51
Relaciones interpersonales	J7. Analiza sus relaciones con los colegas	2.76	3.12
	E6. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor, sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente.	3.57	3.61
	C5. Se crece ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones, faltas de apoyo).	3.33	3.41

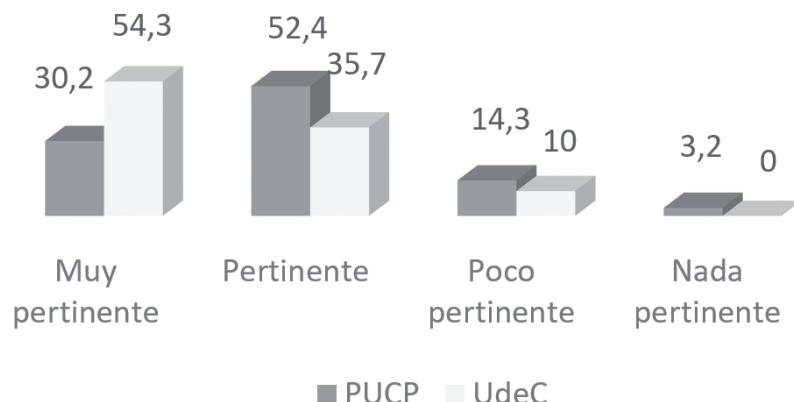
Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

El ejercicio comparativo de este estudio buscó «explicación de un fenómeno dado, establecer un nexo causal entre los estados de una o varias propiedades» (Morlino, 2010, p. 27-28), es decir, identificar relaciones, tendencias y patrones que ayudan a comprender situaciones similares en contextos diferentes (Sánchez y Murillo, 2021), en este caso, se focaliza la atención en los docentes de posgrado, la manera de llevar a cabo el trabajo colegiado en las actividades de enseñanza, las diferentes relaciones académicas y personales que se establecen y su influencia en la formación integral de sus estudiantes.

3. Resultados

3.1 Enseñanza colegiada

C3. Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

En las respuestas obtenidas en el cuestionario, la coordinación entre los docentes sobre temas relativos a la enseñanza presenta una valoración positiva. Aunque con algunas diferencias, ya que en la UdeC más de la mitad de los encuestados consideraron que es Muy pertinente (el 54.3 %), mientras que en la PUCP solo el 30.2 %, sin embargo, en el criterio Pertinente estos resultados se invirtieron, ya que la PUCP alcanzó el 52.4 % y la UdeC el 35.7 %. Las opciones de Poco pertinente y Nada pertinente presentaron los puntajes más bajos, reforzando su inclinación por este indicador.

Una de las estrategias de coenseñanza que se desarrolla en los posgrados de la UdeC y la PUCP son los cursos con enfoque en el «Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea» (COIL, siglas en inglés), cuyo uso se intensificó a raíz de la educación a distancia durante la pandemia por COVID 19. Sin embargo, su práctica ha cobrado relevancia en el marco de los ODS, debido a que permite fortalecer el intercambio interdisciplinar y la internacionalización del currículum para una formación de calidad. En el caso de la PUCP, a partir de capacitaciones e incentivos económicos a los docentes coenseñantes. Por su parte, en la UdeC se cuenta con el respaldo de la Oficina de Internacionalización y Cooperación Académica y, desde el 2023, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) concede becas a estudiantes y docentes de instituciones extranjeras que presentan proyectos COIL en universidades mexicanas.

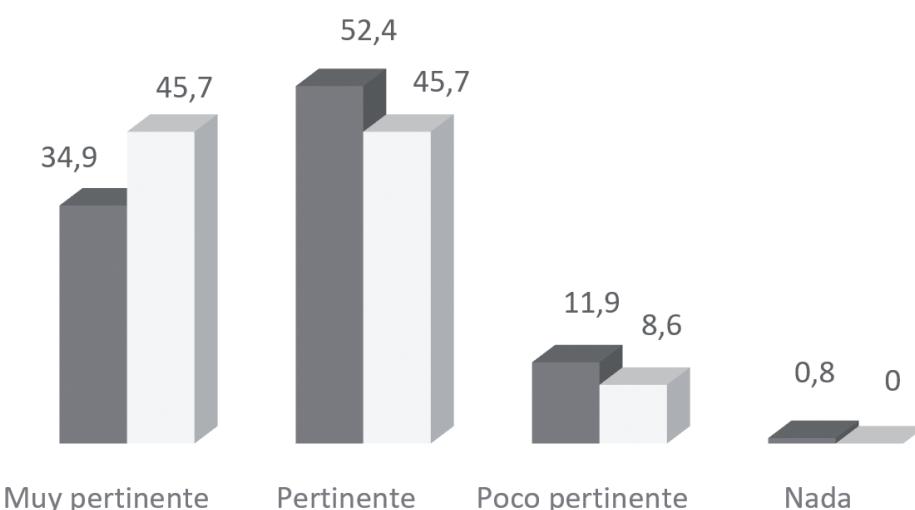
De acuerdo con los informes institucionales de ambas universidades, existe una buena impresión de la enseñanza colegiada mediante la metodología COIL, aunque en la PUCP se observa un balance más detallado del funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en los dos casos predomina un discurso positivo que se concentra en el número de intercambios y presta escasa atención en las áreas de oportunidad, como el tiempo de dedicación, el perfil de los docentes, la conectividad y la evaluación de su impacto. El testimonio de un docente de la PUCP señala lo siguiente:

«Para mí ha sido una buena experiencia, por el proyecto que hay que construir con tu *partner*, sobre todo en la licenciatura, requiere dedicación desde la planificación. En el posgrado es complicado, no todos somos de tiempo completo».

Al margen de las dificultades técnicas que reportaron buena parte de los entrevistados de la PUCP y UdeC derivado del uso de la tecnología en los cursos COIL, la mayoría concuerda que las estrategias de coenseñanza en general enriquecen la práctica docente, pues refuerzan las redes de colaboración y la formación integral de sus estudiantes. Sin embargo, presentan inconvenientes debido a la inversión significativa de tiempo que requiere frente a las diferentes funciones que realizan en el posgrado, como «la gestión administrativa», «las asesorías de tesis», «las actividades de investigación», entre otras. Así lo menciona una docente de la UdeC:

«El programa ha tenido éxito, pero detrás hay muchas reuniones colegiadas, muy demandante, porque son más actividades a las que ya tengo. Todos participamos por igual, eso ayudó mucho y evitó problemas».

E2. Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnado



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

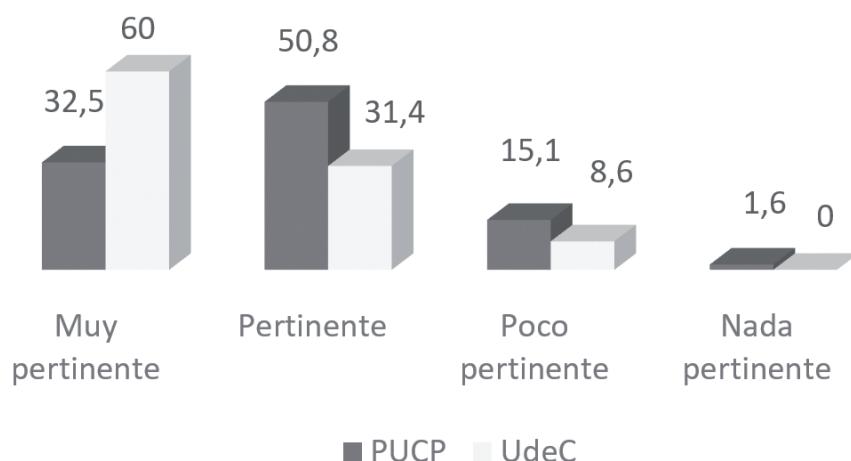
El cuestionamiento de las metodologías de enseñanza y la búsqueda de alternativas señaladas por los entrevistados coinciden en puntuaciones altas en la opción Pertinente (PUCP el 52.4 % y UdeC 45.7 %) y Muy pertinente (UdeC 45.7 % y PUCP 34.9 %), respectivamente. Si bien en las dos instituciones se advierten diferencias en la colaboración para la mejora continua de la enseñanza, existe el consenso de que la productividad de las actividades compartidas depende del nivel de flexibilidad cognitiva, la apertura para el cambio y espacios de convivencia para la «discusión de ideas», «conocer otras culturas de trabajo» y «maneras de enseñar». Un docente de Medicina de la UdeC comentó al respecto:

«En mis proyectos de investigación colaboran colegas y estudiantes, pasamos mucho tiempo juntos en el laboratorio, algunos son mis alumnos, otros hacen el servicio social, hay mucho intercambio y eso me ha ayudado a generar buenas ideas, revisar nuevos trabajos, estar al día».

A pesar de que en el discurso institucional la coenseñanza ocupa un lugar central para la innovación educativa, la administración de su funcionamiento mantiene una visión lineal que no favorece a la sinergia de grupo y la complicidad en el proceso creativo. Una docente de la PUCP señaló lo siguiente:

«La verdad, no conozco a todos los profesores del programa, aunque sí tenemos reuniones. También tenemos un sílabo que tiene estos aspectos metodológicos. Pero no, que recuerde, estos temas los abordo con el coordinador. Claro, a veces uno pide algunas sugerencias a compañeros más cercanos, ¿no?»

I6. Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

Con ligeras diferencias entre las dos universidades, los encuestados manifestaron que colaboran con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza, pues en el criterio Muy pertinente la UdeC ocupó la primera posición con el 60 % de respuestas a favor, mientras que la PUCP lo hizo en la opción Pertinente, con el 50.8 %.

En el caso de la UdeC, se tiene previsto la conformación de academias entre los docentes de posgrado, que operan como un consejo consultivo mediante reuniones periódicas para la atención de asuntos de la docencia y el seguimiento de los estudiantes, principalmente en los cuarenta programas de maestría y doctorado que forman parte del Sistema Nacional de Posgrados de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), en donde la eficiencia terminal es un criterio de evaluación para la continuidad de las becas que reciben los estudiantes de parte del Gobierno Federal. Sobre este tema, una docente de Pedagogía señaló:

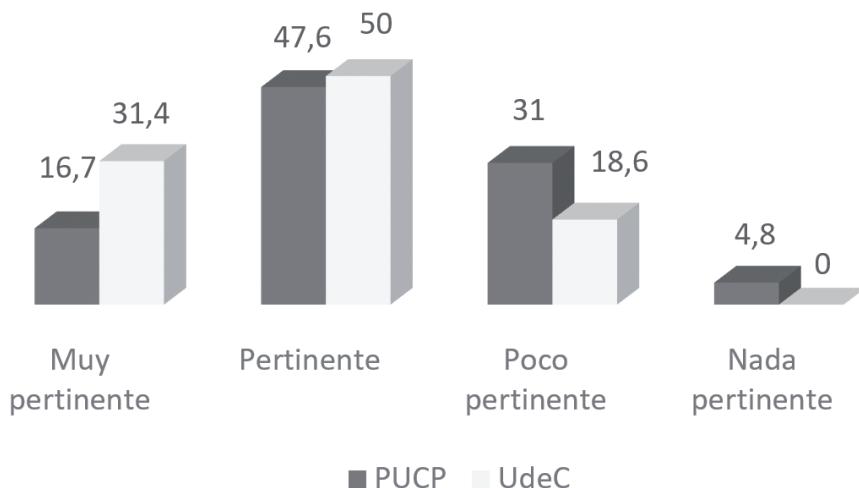
«El CONAHCYT marca lineamientos muy estrictos, nos reunimos y comentamos los programas, quién va a dar la materia y cómo la piensa trabajar, el enfoque, hay buen ambiente, se hacen sugerencias y aprobamos los programas, pero también comentamos sobre ¿cómo van los muchachos?, porque de eso depende que siga su beca, el programa se mantenga».

Por su parte, los docentes de la PUCP remarcan que el diálogo con otros docentes en espacios menos restringidos o suscritos al cumplimiento de determinadas tareas cobran mayor relevancia en su desempeño profesional, debido al predominio de la confianza y la cercanía entre los participantes. Si bien la sistematicidad y el orden son vitales para la colegialidad, al igual que Salokangas y Ainscow (2017), los entrevistados señalan que también se necesita espontaneidad, autogestión y camaradería para que las interacciones sean más fluidas y duraderas, como sucede en las «reuniones de café», «comer juntos», «congresos», «capacitaciones», entre otros. Un docente de la PUCP refiere lo siguiente:

«He tenido la oportunidad de colaborar en el diseño del programa, lo hicimos en colaboración con los profesores [cita nombres]. En la universidad se realizan diferentes cursos para mejorar las habilidades para la docencia y, en este contexto, sí he tenido la oportunidad de conocer experiencias de otros colegas que me han sido de utilidad».

3.2. Relaciones interpersonales

J7. Analiza sus relaciones con los colegas



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

Cerca de la mitad de los encuestados en las dos instituciones de estudio considera que es Pertinente analizar la relación con los colegas. No obstante, se evidencia un incremento significativo en la opción Poco Pertinente, 31 % en la PUCP y el 18.6 % en la UdeC, así como un descenso en la opción Muy Pertinente (UdeC 31.4 % y la PUCP 16.7 %). Al respecto, los entrevistados de ambas instituciones señalan que si bien las colaboraciones en el ámbito académico se fortalecen cuando existe «buena comunicación», «relaciones

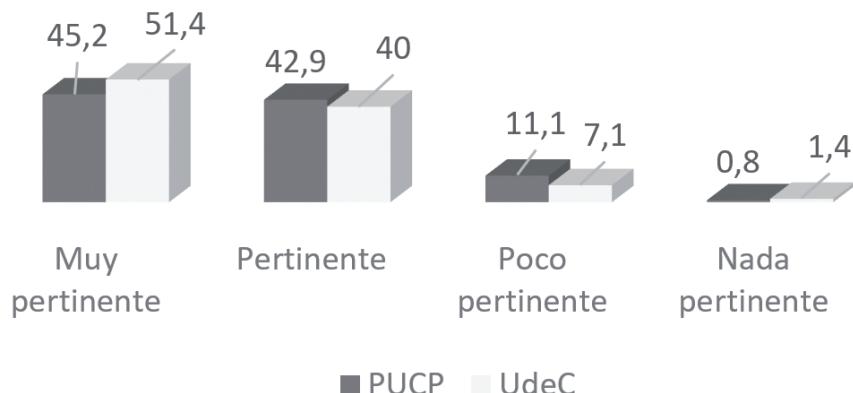
sanas» y «líderes empáticos», existen pocos espacios para meditar sobre estos temas de manera colegiada, ya que la mayor parte de las sesiones de trabajo se reservan para el desarrollo de actividades de gestión. Un docente de Ciencias de la Educación de la UdeC señaló lo siguiente:

«No siempre se puede por la cantidad de actividad que tenemos, trato de compartir con algunos colegas, los problemas que veo con algunos estudiantes, es muy sano pedir opinión, ies otra mirada!, pero no siempre se puede, en las reuniones de profesores se revisa, pero es más a nivel general».

Aunque en menor grado, otro grupo de docentes concuerda en que las relaciones que sostienen con sus compañeros son estrictamente laborales y se restringen al cumplimiento de fines institucionales, que escasamente trascienden el terreno personal o no guardan conexión. Un docente de la PUCP manifiesta lo siguiente:

«De manera formal creo que no he tenido la oportunidad de compartir mis reflexiones sobre mis relaciones con mis colegas, no lo considero prioritario para mi trabajo. Tienes que aprender a no mezclar los temas personales. En mi grupo de investigación quizá revisamos cómo están nuestros vínculos para el trabajo en colegiado».

C5. Se crece ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones interdepartamentales)



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

En relación con la actitud de los docentes para encarar diversos obstáculos, el 51.4 % de encuestados en la UdeC y el 45.2 % en la PUCP coinciden en que es Muy pertinente «crecer ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional». Esta adhesión se invierte por poco margen en la opción Pertinente, en donde la PUCP presenta el 42.9 % de adhesiones y la UdeC el 40 %.

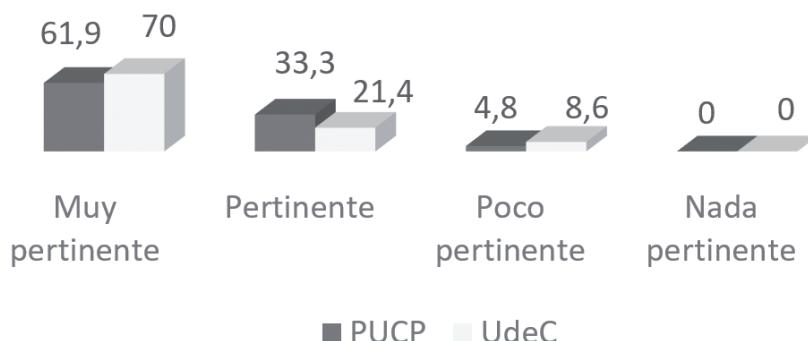
En los resultados reportados en las entrevistas aplicadas en ambas universidades existe un consenso general sobre la importancia de los círculos de ayuda, la presencia de «líderes positivos», los programas de soporte económico, «las guarderías», «seguros de vida», entre otros beneficios institucionales que permiten hacer frente a las vicisitudes propias del trabajo académico y las de carácter personal que requieren una atención más integral y centrada en el sujeto. Una docente de la UdeC narra una experiencia personal:

«El trabajo con las colegas del cuerpo académico, eso ha sido muy importante porque cada una de nosotras ha pasado por etapas difíciles, hemos tenido una compañera que recientemente ya va saliendo de una enfermedad complicada, por ejemplo, otra compañera que también enfrentó un problema familiar. Yo también he tenido mis altibajos y el trabajo colaborativo te da muchos ánimos, ayuda».

De manera similar, con autores como Pujol-Cols y Lazzaro-Salazar (2021), algunos entrevistados también señalan que la satisfacción personal por la actividad cumplida es un aliciente que va más allá de la contraprestación económica y ayuda a explicar por qué a pesar de las adversidades, los docentes permanecen, se sobreponen y logran desarrollarse. Un docente de la PUCP comparte una reflexión al respecto:

«A mí gusta enseñar, es retador a veces, hay muchas dificultades que se presentan con los estudiantes, luego al finalizar el semestre todo se junta. No sé cómo explicar, a pesar del estrés que puedo sentir en esos momentos, me siento satisfecho porque hago lo que me gusta.»

E6. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente



Fuente: Elaboración propia, con base en el cuestionario del proyecto PROFESUP.

Los encuestados de las dos instituciones concuerdan con establecer relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor, aunque con un ligero margen de diferencia, pues en la UdeC un 70 % estimó de Muy pertinente estos vínculos «sin dejar de lado la seriedad y exigencia de la función docente»; mientras que en la PUCP lo hizo el 61.9 %. La relación se invirtió en la opción Pertinente, en donde la PUCP se posicionó con el 33.3 % y la UdeC alcanzó el 21.4 %. Una docente de la PUCP brinda una reflexión al respecto:

«Tenemos una buena relación, de mucho respeto entre los docentes del programa, aunque no convivimos muchos, nos vemos en las reuniones generalmente. Tengo una buena colega, con ella hemos escrito algunos artículos y también dialogamos sobre el diseño de nuestras clases, nos juntamos a comer, es como una pausa después de las preocupaciones».

Por otra parte, los entrevistados señalaron que la «cordialidad», la «pacienza» y el «buen ánimo» son actitudes que generan un espacio de confianza en aula, haciendo que las experiencias de aprendizaje que construyen junto a sus estudiantes sean más amenas

y perduren con el tiempo. En ese sentido, remarcan en la importancia de que los cursos de perfeccionamiento docente se enfoquen en brindar estrategias para el bienestar personal, la autoestima y competencias socioemocionales para relacionarse de manera asertiva con sus estudiantes, hacer que sus clases sean más atractivas y atender posibles conflictos en el aula. Como lo señala una docente de Psicología de la UdeC:

«A los docentes cuando empezamos nos hacen falta muchas herramientas, no somos pedagogos, por ejemplo, pero igual de importante es que se les enseñen a manejar sus emociones, habilidades socioemocionales que les ayude a vivir mejor en y con la docencia».

4. Discusión

4.1. Enseñanza colegiada

Los datos obtenidos en la investigación concuerdan con las investigaciones de Idris (2023) y Sánchez y Coronil (2019), acerca de cómo la organización entre los docentes repercute de manera favorable en el aprendizaje de los estudiantes, incluso aun cuando no comparten las mismas asignaturas, pues permite la identificación de necesidades educativas, la optimización del tiempo y la planificación de intervenciones conjuntas.

El interés por elevar la calidad educativa en el posgrado ha motivado a que buena parte de las universidades promuevan entre sus docentes el desarrollo de actividades de coenseñanza y docencia alternada, para el fortalecimiento del intercambio de conocimientos y recursos educativos que contribuyan a la formación de competencias clave para la vida laboral y el desarrollo personal de sus estudiantes, a partir del codiseño de espacios aprendizaje colaborativo que refuerzen el pensamiento crítico, el liderazgo compartido y la resolución de problemas para una Educación para el Desarrollo Sostenible.

Si bien la coparticipación de más de un docente en un mismo curso o seminario de investigación presenta una larga trayectoria en el nivel superior, su práctica en los últimos diez años ha buscado fortalecer las relaciones interculturales y la cooperación con universidades extranjeras, a partir del trabajo recíproco entre docentes y estudiantes de diferentes disciplinas e instituciones educativas.

Silva y Aparicio (2023), documentaron cómo los acuerdos y las tensiones se convierten en oportunidades para aprender a colaborar, movilizando saberes y actitudes para el perfeccionamiento de la profesión docente, aspectos que concuerdan plenamente con lo manifestado por los sujetos participantes en este estudio.

La enseñanza colegiada es una invitación a innovar la práctica docente tradicional e institucionalmente normada, mediante la co-construcción creativa de experiencias educativas que fomentan la organización, el diálogo sistemático y el cuestionamiento «de nuestras creencias pedagógicas sobre lo que consideramos adecuado, nos hace revisar nuestras formas de pensar y actuar en el aula mediante la interacción cotidiana con otros docentes» (Castro y Contreras, 2021, p. 36).

Las respuestas obtenidas en las preguntas sobre la colaboración para evaluar la utilidad de las metodologías o las acciones para actualizar la enseñanza, corroboran la conveniencia de llevar a cabo trabajo conjunto, tal como lo documentaron Shavard (2022) y Schön (1992 y 1998), porque se pone en práctica una reflexión dialógica sobre la manera de hacer y ser docente que brinda la posibilidad de encontrarse con las experiencias del

otro, formando un conjunto de relaciones intersubjetivas que confrontan a los docentes con lo cotidiano e institucionalmente establecido, desestabilizando así su práctica y creencias para configurar un nuevo yo-docente, que no es más que la extensión de sus otros compañeros de trabajo.

La colegialidad ocupa un lugar importante en la gestión de los contenidos y metodologías de enseñanza, sin embargo, aún persiste cierto individualismo que se refuerza en el trabajo desarticulado entre docentes de diferentes disciplinas y tipos de contratación, así como escasos lugares de encuentro y tiempo para el codiseño, como lo manifestaron algunos de los entrevistados.

El intercambio de experiencias docentes es el conducto por el que regularmente se adquieren saberes prácticos y éticos que contribuyen al perfeccionamiento de la enseñanza, pues en esta área el dominio de la teoría no es suficiente, se requiere de pericia, competencia comunicativa, gestión del tiempo y destreza para modificar esquemas de pensamiento y formas de actuación en los aprendices. Las comunidades de práctica forman parte de estas iniciativas, al igual que la libre colaboración entre colegas para la actualización y mejora de la docencia en el posgrado, cuya importancia queda manifiesta en los altos puntajes que los encuestados le atribuyen a su práctica.

4.2. Relaciones interpersonales

Branco y Pinto (2022), documentaron sobre las múltiples actividades que los docentes de posgrado desarrollan en las universidades, mostrando que requieren participar en más de un equipo de trabajo, en donde pongan a prueba sus habilidades para adaptarse a diferentes dinámicas de socialización, la atención oportuna del conflicto y la formación de redes de apoyo para afrontar las demandas del contexto y problemas personales que influyen en su desempeño profesional, tal como se advierte en las entrevistas, así como los porcentajes reportados acerca de la actitud de crecerse ante los diversos problemas cotidianos.

Es por esta razón que en las IES se han implementado programas para la gestión del estrés y el bienestar de los docentes, que se concentran en la conformación de vínculos positivos para la creación de un buen clima laboral, a partir de la identificación de patrones de comunicación inadecuados, liderazgos autocráticos y problemas actitudinales, que invitan a un proceso autorreflexivo de las relaciones que establecen con sus colegas, directivos y estudiantes.

Los datos obtenidos en esta investigación confirman que el éxito del trabajo colegiado en la docencia se encuentra determinado por los lazos de confraternidad que conforman los docentes en el posgrado a través de las interacciones cotidianas, la formalización de los equipos de trabajo y la creación de estrategias acompañamiento o semilleros de investigación que promueven las afinidades intelectuales, los sentimientos de pertenencia institucional y el desarrollo profesional señalado por Newman (2024). De ahí que las buenas relaciones interpersonales permiten incrementar las oportunidades de colaboración, sin restar importancia al trabajo individual, pues la clave reside en conjugar ambos aprendizajes para el impulso de la calidad educativa (Hargreaves y O'Connor, 2020).

La resiliencia docente es un tema de investigación emergente, que ha cobrado notoriedad en los últimos años y se define como aquella habilidad que presentan los docentes para sortear situaciones que ponen en riesgo su bienestar personal, como el estrés, los problemas de salud, la insatisfacción laboral y las dificultades económicas (Castro, Kelly y Shih, 2010). Para afrontar estos períodos de cambio o conflicto, los sujetos gestionan diversos mecanismos de defensa que se caracterizan por la formación de redes de apoyo y el fortalecimiento de competencias socioemocionales (Quijada, 2019).

Nuestros resultados concuerdan con investigaciones como la de Razeto (2017) y Khan, (2019), en donde si bien existen diversos factores que influyen en el clima laboral, la sinergia de grupo y las relaciones positivas son una fuente importante de soluciones creativas y experiencias motivadoras, que influyen en el buen estado de ánimo y permite continuar con la rutina. De igual manera, Fernández (2012), ha documentado que el uso del buen humor y la cordialidad mejoran el clima emocional y social en el posgrado, fortalece los lazos de amistad entre los compañeros de trabajo y promueve la generación de sentimientos de adhesión institucional.

Los datos obtenidos destacan que los docentes enfrentan diversas presiones para cumplir con los estándares de calidad que establece su perfil profesional, aspectos que ya han sido documentados por Li *et al.* (2024), los cuales exigen saber conjugar las múltiples actividades que desarrollan en las universidades y las que poseen en el plano personal.

Lo expresado por los docentes en las entrevistas, coincide con trabajos como los de Nimet *et al.* (2021), acerca de la manera de enfrentar las altas expectativas por medio del buen humor, como un estímulo positivo que ayuda a mitigar las jornadas de trabajo extenuantes, previene el estrés y el agotamiento que pueden llegar a experimentar junto con sus propios estudiantes en un contexto académicamente desafiante.

5. Conclusiones

La calidad educativa es una meta central en ambas universidades y ha dado pie al fortalecimiento de la colaboración en los diferentes procesos académicos, con la finalidad de innovar la práctica docente para ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes de cara al 2030. La enseñanza colegiada en el posgrado forma parte de estas acciones, al igual que la flexibilidad pedagógica y la proyección internacional del currículum mediante los cursos COIL. Sin embargo, aún son escasas las condiciones de tiempo y espacio que presentan los docentes de la PUCP y la UdeC para reflexionar de manera conjunta y compartir tareas docentes que traspasan lo cotidiano, lo que ha incidido en la formación de relaciones instrumentales que están sujetas al cumplimiento de las demandas institucionales.

La percepción mostrada por los docentes de ambas instituciones, a través de sus opiniones, conocimientos, experiencias, ideas, expectativas y juicios, en torno a la enseñanza colegiada y las relaciones interpersonales es muy positiva, en tanto que reconocen la importancia del trabajo en conjunto como una alternativa para enfrentar los diversos retos institucionales, incluso catalogado por ellos, como una estrategia de supervivencia que solo se puede enfrentar de manera colectiva.

A la luz de los resultados obtenidos a través de la enseñanza colegiada, los docentes concuerdan que su práctica presenta un valor importante como predictor de éxito en la formación de los estudiantes de posgrado, pues no solo potencia el conocimiento especializado, sino también las experiencias de intercambio cultural y las habilidades socioemocionales para trabajar en equipo, plantear soluciones grupales y respetar otras maneras de pensar. Así pues, estos aprendizajes de colaboración se convierten en plataformas ideales para reflexionar sobre su actuación en futuros escenarios laborales y poner aprueba la creatividad para afrontar los problemas cotidianos de la profesión.

Las acciones vinculadas con la enseñanza colegiada se apoyan en estrategias de coordinación entre pares que coinciden en la misma asignatura y el uso crítico de las metodologías de participación activa para la mejora de la enseñanza. Sin embargo, los

entrevistados destacan otros aspectos actitudinales que refuerzan el trabajo con sus compañeros, por ejemplo, la colaboración mediada por relaciones de amistad, camaradería, empatía y buen humor, condiciones que fortalecen la sinergia de grupo para responder a las distintas demandas de la profesión.

El trabajo colegiado no solo mejora la práctica docente, mediante el intercambio de saberes interdisciplinarios y la co-construcción de estrategias pedagógicas, sino que también tiene repercusiones favorables en la gestión y el clima institucional, lo que genera condiciones propicias para el fortalecimiento de las competencias críticas, éticas y profesionales en los estudiantes, pues se convierte en un espacio de mediación pedagógica que fortalece la formación integral y el pensamiento crítico para una educación para el desarrollo sostenible.

Las buenas relaciones interpersonales en el posgrado requieren de la colaboración permanente de directivos, docentes y estudiantes para construir espacios de contención que permitan hacer frente a los cambios, las exigencias del entorno institucional y las necesidades de carácter personal, que influyen de manera positiva o negativa en la percepción que se tiene del problema y los mecanismos con los que cuentan para superarlos.

Si bien en las dos instituciones analizadas existen programas para el bienestar y atención psicológica, con recurrencia funcionan de manera desarticulada con las diferentes dependencias académicas, lo cual no permite llevar un adecuado seguimiento de los casos y generar mejoras en las estrategias de acompañamiento docente y tutoría, además de reflexionar sobre los vínculos que se conforman entre pares académicos y los posibles conflictos de grupo que reducen la calidad del trabajo colegiado.

El trabajo docente en el nivel de posgrado se configura como un proceso complejo, dinámico y estratégico que va más allá de la transmisión de contenidos. En ese sentido, la enseñanza colegiada presenta el potencial para incorporar los ODS, pues se vincula la formación académica con la transformación social, a través de la integración curricular, así como los principios de equidad, sostenibilidad y justicia. Desde esta perspectiva, las acciones de colaboración analizadas muestran avances significativos que se caracterizan por compartir y diseñar experiencias de aprendizaje que promueven la reflexión crítica, la colaboración interdisciplinaria y el compromiso ético, competencias relevantes para formar profesionales capaces de incidir en contextos complejos.

La vida cotidiana en las instituciones educativas implica un aprendizaje constante, tanto a nivel individual como grupal, sin embargo, los participantes en esta investigación mostraron, por medio de los datos aportados en la encuesta y las entrevistas, que la trayectoria académica es un proceso de formación grupal constante y que no necesariamente se relaciona con lo académico, de ahí que valoraron muy positivamente las relaciones de cordialidad y buen humor; aspectos que muestran hasta qué punto el trato amable, la disposición a la escucha mutua y la capacidad de cuestionar esquemas intelectuales preestablecidos, permiten transformar maneras de pensar, actuar y provocar efectos formativos en el colectivo, al grado de mostrar una actitud proactiva para hacer frente la burocracia y las relaciones interdepartamentales.

De manera general, la implementación de los ODS en las universidades analizadas presenta desafíos importantes que se derivan de la escasa implicación que presentan los docentes y estudiantes en el diseño de propuestas que benefician su articulación en las actividades de enseñanza, así como la incipiente capacitación docente en estos temas. Si bien los cursos COIL y los grupos de investigación han contribuido a la innovación pedagógica y la vinculación del currículum con las metas globales, estos programas se

desprenden de disposiciones institucionales que se concentran en un grupo específico de docentes, los cuales trabajan preferentemente de tiempo completo y en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Por lo que resulta necesario continuar analizando otras acciones que amplíen la participación de los diferentes actores educativos en procesos de enseñanza y aprendizaje potencialmente interactivos, que promuevan la generación de soluciones argumentadas sobre los diferentes temas de la profesión y factores socioambientales que inciden en el desarrollo sostenible de la sociedad.

6. Referencias

- Ainscow, M., Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Almansour, S. (2015). The challenges of international collaboration: Perspectives from Princess Nourah Bint Abdulrahman University. *Cogent Education*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1118201>
- Arango-Vásquez, S. I., y Manrique-Losada, B. (2023). Interacciones comunicativas y colaboración mediada por entornos virtuales de aprendizaje universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76), 1-23. <https://doi.org/10.6018/red.544981>
- Branco, G. B.; Pinto, M. M. (2022). Internal organizational communication as a determining factor in work performance. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 17(4), 2931-2947, <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.17497>
- Brunner, J.J., Alarcón, M. y Adasme, B. (2024). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Cambio paradigmático de la profesionalización docente en la universidad. Perspectiva comparada, políticas, agendas y narrativas de la experiencia [PROFESUP]. (2025, 15 de febrero). *Inicio*. <https://profesup.webnode.es/>
- Castro, R. y Contreras, P. (2021). *Con-enseñanza y relaciones de alteridad en educación*. Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience Strategies for New Teachers in High-Needs Areas. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 622-629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Conferencia Regional de Educación Superior [CRES] (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALAC
- Enríquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, L. (2012). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Grupo e Instituciones.

- Fernández-Cruz, M.; Fernández, V. B.; Munoz, L. y López, S. (2024). Transformation of Higher Education: Discussion of the Dimensions, Trends and Scenarios of Change in Ibero-America. *Educ. Sci.*, 14, 523. <https://doi.org/10.3390/educsci14050523>
- Fernández Cruz, M., y Romero López, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (44-1), p. 83-117. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar supone el aprendizaje de todos* (Trad. P. Carvajal y B. García). Ediciones Morata.
- Henríquez, P. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC*
- Hurts, B. y Reding, G. (2002). *Teachers mentoring teachers*, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Idris, K. M. (2023). Tensions of Embedding Reflective Teaching Practices in Teacher Education in Eritrea: A Self-Study on Facilitation Experiences. *Studying Teacher Education*, 19(3), 251–270. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2202012>
- Kelly, N., Doyle, J. & Parker, M. (2019): Methods for assessing higher education research team collaboration: comparing research outputs and participant perceptions across four collaborative research teams. *Higher Education Research & Development*, 39 (2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1676199>
- Khan, N. (2019). The Impact of Organizational Climate on Teachers Commitment, *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 327-342. <https://www.proquest.com/docview/2320930845?sourceType=Scholarly%20Journal>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, H., Chen, X., Chen X. & Shan, C. (2024) Exploring relationship between teacher humor and online learning burnout. *Educational Psychology*, 44(9-10), 1073-1091. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2438710>
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Alianza Editorial.
- Naciones Unidas (2025, julio 14). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Newman, J. (2024) Incentivising interdisciplinary research collaboration: evidence from Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46(2), 146-165. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2267719>
- Nimet, C. A., Cihat, A. y Eteve, W. (2021) Humour as a pedagogical tool in teacher-initiated repair sequences: the case of extreme case formulations and candidate hearing, *Classroom Discourse*, 12(3), 280-294. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1910051>

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC] (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. OREALC/UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés] (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés]. (2022a). *Contribuciones de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: marco analítico*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés]. (2022b). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO, siglas en inglés] (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP] (2024). *Modelo educativo PUCP*. <https://www.pucp.edu.pe/documento/modelo-educativo-pucp/>
- Pujol-Cols, L., & Lazzaro-Salazar, M. (2021). Vocación de carrera en académicos de una universidad pública en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 72–86. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.979>
- Quacquarelli Symonds [QS] (2025, 21 de abril). *Lenses and indicators*. <https://support.qs.com/hc/en-gb/sections/360005689220-Lenses-and-Indicators>
- Quijada, K. Y. (2019). El Mentoring en la academia: experiencias y avatares de los profesores de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana de México*, 34(96), 239-273. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/%20article/view/1504>
- Quijada, K. Y. y Gómez-Nashiki, A. (2023). El mentoring y las redes de apoyo en la formación de las investigadoras de una universidad mexicana. En M.C. Fernández, G. Mora y C. Briceño (Eds.), *Género y educación: reflexiones para la igualdad en tiempos de crisis* (211-246). Universidad Católica de Temuco.
- Ramos, A.M. (2016). La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (23), 267-279. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/63dc629736479d3eo33d2651?lang=en>
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 8(1), 61–76. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>

- Ricci, L., Zetlin, A. y Osipova, A. (2017). Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: implications for personnel preparation. *Teacher Development*, 21(5), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>
- Sánchez, A. A., y Murillo, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>
- Salokangas, M. & Ainscow, M. (2017). *Inside the autonomous school: making sense of a global educational trend*. Routledge.
- Sánchez, M.A., y Coronil, A. (2019). Desarrollo de un equipo docente en la coordinación del profesorado en el ámbito universitario, *Alteridad* 14(1), 98-108. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.08>.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shavard, G. (2022). From school improvement to student cases: teacher collaborative work as a context for professional development, *Professional Development in Education*, (48)3, 493-505. DOI: 10.1080/19415257.2021.1879216
- Silva, A. M. C., & Aparício, M. (2023). Biographical narratives in teaching: a study of professors on postgraduate courses. *European Journal of Education*, 6(2), 108-118. <https://revistia.org/index.php/ejed/article/view/6117>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (Trabajo original Publicado en 1998).
- Tinnell, T., Tretter, T., Thornburg, W.& Ralston P. (2019) Successful Interdisciplinary Collaboration: Supporting Science Teachers with a Systematic, Ongoing, Intentional Collaboration Between University Engineering and Science Teacher Education Faculty. *Journal of Science Teacher Education*, 30(6), 621-638. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1593086>
- Universidad de Colima [UdeC] (2016). *Modelo educativo. Plan institucional de desarrollo 2014-2017*. <https://www.ucol.mx/documentos-normateca/ver/v2/modelos/Modelo-educativo-2014-2017/>
- Vescio, V., Ross, D., and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.