

La superación didáctico-metodológica del docente para el trabajo en equipo en el contexto universitario

The didactic-methodological improvement of the teacher for teamwork in the university context

Lesly Guerra Suárez¹ (lesly.guerra@reduc.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0003-2535-7236>)

Evelio Machado Ramírez² (evelio.machado@reduc.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0002-1538-2887>)

Arnaldo Espíndola Artola³ (arnaldo.espindola@reduc.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0002-9730-6238>)

Resumen

El presente artículo revela las vías del trabajo metodológico en la necesidad de atender al desarrollo de la competencia trabajo en equipo para definir cómo organizar, planificar, ejecutar y evaluar, desde el trabajo docente, didáctico-metodológico, de investigación y de extensión, las tareas que se les asignan a los docentes que impliquen el trabajo en equipo. Tiene como objetivo valorar la superación didáctico-metodológica del docente para el trabajo en equipo en el contexto universitario actual. Se aplicaron métodos y técnicas de la investigación educativa, a partir de las cuales se reconoce que el accionar metodológico además de colaborar con la solución de los problemas, constituye una vía de superación e intercambio científico y didáctico permanente, a la vez que potencia el desarrollo de relaciones interpersonales con predominio de la colaboración, el diálogo y el trabajo en equipo entre los docentes.

Palabras claves: superación didáctico-metodológica, procesos sustantivos, competencia trabajo en equipo.

Abstract

The present article reveals the ways of the methodological work in the need to attend to the development of the teamwork competence to define how to organize, plan, execute and evaluate, from the teaching, didactic-methodological, research and extension work, the tasks that are assigned to the teachers that involve the teamwork. Its objective is to value the didactic-methodological improvement of teachers for teamwork in the current university context. Methods and techniques of educational research were applied, from

¹ Máster en Ciencias de la Educación Superior. Licenciada en Estudios Socioculturales. Especialidad Español. Profesora Auxiliar. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.

² Doctor en Ciencias y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona”. Cuba.

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Matemática. Profesor Auxiliar del Centro de Estudios de la Calidad de la Educación. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.

which it is recognized that the methodological action, besides collaborating with the solution of problems, constitutes a way of overcoming and permanent scientific and didactic exchange, at the same time that it promotes the development of interpersonal relations with predominance of collaboration, dialogue and teamwork among teachers.

Key words: didactic-methodological improvement, substantive processes, teamwork competence.

Caracterización del trabajo metodológico en la educación superior

La educación superior se enfrenta a una serie de desafíos asociados al desarrollo social de nuestros días, en un mundo que se transforma constantemente. Para ello, la educación de posgrado es una de las direcciones principales con que cuenta este nivel de enseñanza en Cuba, el más alto de su sistema educacional. De ahí que, la educación durante toda la vida es el objetivo supremo asumido para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en las instituciones educativas en la época actual (Horruitiner, 2009). La realidad contemporánea demuestra que las universidades prestan un interés creciente por la calidad de la docencia y por la formación de sus claustros; aspectos que conllevan a propiciar interrelaciones entre la sociedad, la cultura y la universidad, lo que genera una visión cambiante a lo largo de estos años.

Lo anterior tiene sus antecedentes en el año 1976, con la creación del Ministerio de Educación Superior en Cuba, lo que dio lugar al establecimiento de las bases para el desarrollo acelerado del postgrado y su consolidación como sistema que involucra a todos los Organismos de la Administración Central del Estado (Zayas y Zamora, 2020). De igual forma, el trabajo metodológico como concepción del trabajo didáctico ganó espacio gradualmente entre los colectivos de profesores, hasta alcanzar el grado de generalización que hoy muestra en las universidades, para optimizar el proceso de formación.

De acuerdo con las nuevas condiciones de la universidad cubana, se hace necesario redimensionar el trabajo metodológico que se caracteriza, básicamente, por reorganizar los colectivos pedagógicos en los distintos niveles, profundizar en sus funciones y establecer un sistema de interrelaciones que demuestre rápidos avances y desarrollo en las transformaciones de los docentes. De esta manera, se da cumplimiento al encargo social que tienen las universidades. Por ello, se hace imprescindible que el docente esté actualizado en los nuevos enfoques de la labor educativa mediante la auto preparación constante, moderna y permanente de su superación profesional.

El trabajo metodológico, por tanto, establece una premisa para la gestión de la calidad en la superación de los docentes en un contexto actual, y constituye la línea priorizada del trabajo educacional. Desde 1971 hasta la fecha se han establecido diferentes resoluciones y documentos que norman qué hacer, cuándo, cómo, dónde, con quién y cuáles serán los resultados.

A tales efectos, fue definido en la RM 02/18 (p. 3), como

la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio.

Cabe señalar que el trabajo metodológico tiene carácter integral e incluye los colectivos en los diferentes niveles, de lo que se infiere que el trabajo en su interior exige de un permanente nexo entre los docentes. Por tanto, si no se trabaja de manera cooperativa, no se logra el intercambio entre sujetos más experimentados, en función de incorporar progresivamente la herencia socio-cultural que porta el trabajo metodológico. Esto requiere entonces, una actuación cooperada y un intercambio colaborativo de reflexión, comunicación y transformación educativa.

Esta concepción de trabajo por colectivos tiene como fin crear espacios de reflexión entre equipos de docentes o directores del proceso de formación con similares funciones, que permiten la preparación para el trabajo que desarrollan y el intercambio de experiencias como base para trazar estrategias en este proceso y tomar decisiones. Los principales colectivos mediante los cuales se puede gestionar la formación en el nivel institucional de acuerdo con las características de este proceso de dirección integrado son: el colectivo de dirección docente, el de jefes de departamentos y coordinadores de carrera de la sede central, el colectivo de coordinadores de disciplinas y de asignaturas y el colectivo de trabajo educativo institucional.

Es por ello que, la creación de un clima pedagógico y didáctico es de vital importancia para que todas las acciones que deben realizarse en la gestión de los procesos sustantivos universitarios surtan un efecto transformador en el contexto universitario. Todo lo anterior, a través de organizaciones de colaboración y cooperación entre docentes. De ahí la importancia de la preparación en ese sentido, para asimilar e incorporar en su quehacer, elementos del trabajo en equipo durante la interacción entre los docentes para el desarrollo de los procesos universitarios.

En consonancia con ello, en la práctica universitaria se han podido identificar tres procesos sustantivos: el docente, el investigativo y el de extensión, que se desarrollan en la dinámica universitaria a través de métodos de administración y en los que intervienen como sujetos: estudiantes, docentes, personal administrativo, investigadores y autoridades, es una compleja red de relaciones sociales, en vínculo permanente con el medio social. En función de ello se encamina el presente artículo, que tiene como objetivo valorar la superación didáctico-metodológica del docente para el trabajo en equipo en el contexto universitario actual.

La superación didáctico-metodológica del docente universitario

Las nuevas disposiciones para la formación académica de posgrado fueron dadas a conocer por medio de la Resolución No. 138 del Ministro de Educación Superior (MES) sobre la formación continua de la educación superior cubana, la Resolución No. 140 del

MES sobre el Reglamento de Posgrado, la Resolución No. 139 del MES sobre el Reglamento del Sistema Nacional de Grados Científicos y el Decreto Ley No.372 del Sistema Nacional de Grados Científicos (González, 2019).

El organismo asegura que la adopción de las mismas garantizaría la capacitación, superación y el posgrado para el desarrollo económico y social del país, la actualización de su modelo económico y la necesidad de conocimientos, ciencia, tecnología e innovación. También da oportunidad a los más jóvenes del mundo laboral, al establecer que los recién graduados universitarios, ya sean asignados a universidades o a otros organismos, puedan cursar estudios de maestría, especialidad de posgrado o de doctorado.

En la Resolución No. 140, la cual deroga las Normas: Resolución 132 de 2004 y Resolución 166 de 2009 del MES, se reconoce la importancia de la superación continua y actualización sistemática de todos los trabajadores y abre las puertas a la gestión del posgrado a nivel internacional, en aras de potenciar el intercambio académico y el reconocimiento de títulos con otras naciones. Entiende que la maestría es necesaria para lograr una amplia y avanzada cultura científica en determinada área del saber, donde se incluye la innovación y las actividades vinculadas al desempeño profesional.

En el caso de los docentes universitarios, la organización del posgrado cursa desde la estrategia que define cada universidad, en la cual se deben planificar actividades de superación de carácter pedagógico y didáctico, que respondan a las necesidades de aprendizaje identificadas en el claustro (Herrera y Horta, 2016); se insiste en reconocer que la superación didáctico-metodológica es la vía para conseguir que el docente esté dispuesto a aprender y alcanzar el desarrollo profesional que precisa su actividad pedagógica.

En ese sentido, la superación debe ser parte integrante del proceso de planificación estratégica de la institución, desde la integración de los intereses individuales y sociales. Ese proceso puede ser concebido como el conjunto de métodos formativos o de enseñanza- aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural general. Sobre esta base, la superación alcanza relevancia en la medida que se orienta a la solución de problemas relacionados con la actualización y profesionalización del capital humano, en aras de promover el perfeccionamiento permanente del hombre en la sociedad (Resolución No. 140/19).

A partir de ese punto, la superación didáctico-metodológica ya no se realiza desde una concepción tradicional e instrumental por medio de cursos transmisores de conocimientos y habilidades que posibilitan la enseñanza, sino como una formación en el marco de un proceso educativo potenciador del desarrollo del profesorado, la cual transcurre de manera continua y matiza su desempeño competente, autónomo y comprometido en la dinámica cotidiana del docente. De esto, cabe precisar, que no

todo el claustro universitario ha sido formado como profesional en la esfera didáctico-metodológica en el pregrado, por lo que al llegar a ese contexto concurre la obligatoriedad de una formación psicopedagógica que constate su competencia profesional.

A tales efectos, algunas investigaciones apuntan hacia una superación didáctico-metodológica que puede ser organizada como un proceso continuo, integrador y holístico (Mesa y otros, 2003; Piña y otros, 2019). Los autores referenciados señalan que es la iniciación docente un primer momento donde el profesor novel que, generalmente, no posee una formación didáctica previa, se familiariza con el estudio de documentos normativos de la educación superior, además, participa en la supervisión de actividades realizadas por sujetos de experiencia, planificadas por el departamento al cual pertenece.

Por otro lado, se refieren al adiestramiento que se realiza a través del trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos (colectivos de carrera, año, disciplina, asignatura) en que está implicado. Durante dicha etapa, el profesor novel participa en las diferentes actividades concebidas por su departamento, es protagonista en la realización de clases abiertas, disertaciones, visitas a pedagogos de experiencia, con el propósito de mejorar la calidad de sus clases. Se les convoca para recibir los cursos para adiestrados, que constituyen un espacio primordial que tiene, precisamente, la función de prepararlos e instruirlos; recorrido que en varios casos no se cumple a cabalidad.

Los autores concuerdan con los criterios de García, Varela y Espíndola (2019, p.13), los cuales refieren que la preparación de la disciplina y asignatura constituyen vías fundamentales para dicha superación. La primera se define como un

trabajo coordinado y sistemático que orienta desde el punto de vista didáctico la preparación de las asignaturas que la forman. Se crean así las condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de la disciplina, en general y, en particular, los de las asignaturas; en vínculo estrecho con el modelo del profesional y con el papel y el lugar de esa disciplina en la carrera.

Por su parte, la preparación de la asignatura, es definida como un tipo de trabajo metodológico que garantiza, previo a la realización de la actividad docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo eficiente, a partir de las orientaciones metodológicas del grado a que pertenece y los objetivos según corresponda. Se concreta en la elaboración del sistema de clases correspondiente a una unidad temática (García y otros, 2019; Martínez, Deliz, Palacios, Romero y Rasua, 2016; Resolución N° 2/18).

De igual forma, se pondera en el presente artículo, el proceso de categorías docentes, el cual constituye un peldaño superior que distingue la labor del profesorado universitario, para mejorar la organización y la eficiencia en su desempeño. Se cuenta

para ello con su correspondiente reglamento (Resolución N° 85/16); documento que las instituye en el nivel superior y regula el procedimiento para otorgarlas.

Todo lo anterior se rige, esencialmente, bajo la dirección del jefe del departamento, que en la Resolución N° 2/18 (p. 15)

tiene entre sus funciones, garantizar la preparación integral del personal que posee a su cargo. Para ello establece como vía fundamental un sistema de trabajo que tribute a la formación continua del colectivo en lo pedagógico, profesional, científico, político-ideológico, económico, social y, en general, a la cultura integral del profesor.

Las acciones y tareas, tienen como rasgo esencial el enfoque sistémico y se llevan a cabo para todos los tipos de curso y en cada uno de los niveles organizativos, con prioridad para la labor educativa desde la instrucción (García y otros, 2019). Sin embargo, no siempre se establecen los nexos de colaboración necesarios para cumplir con los objetivos trazados en dicho proceso y el enfoque de trabajo en equipo no es muy visible, contrario a lo que se propone en el Reglamento de Postgrado y de Trabajo Metodológico en los cuales se enfatiza el trabajo colectivo y la interacción en redes (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018; 2019).

Proceso de formación de la competencia trabajo en equipo en los docentes universitarios

La responsabilidad individual del docente como miembro de una institución universitaria debe ser asumida como un segmento integrador de la responsabilidad colectiva. Al respecto, el actual Espacio Europeo de Educación Superior ha apostado por una profunda renovación metodológica, y uno de los aspectos más sobresalientes de esta adecuación ha sido el impulso de la competencia trabajo en equipo (Luesma, Soteras y Abadía, 2019).

Los autores coinciden con Machado y Montes de Oca (2020, p. 323) al considerar la competencia como:

Síntesis intelectual de conocimientos, habilidades y valores que se manifiesta en la práctica de forma motivada, reflexiva y socializada, siendo consecuente con las prioridades y necesidades del contexto en que se forma y desarrolla; se enriquece, para su concreción pertinente, por la comunicación, el uso de las tecnologías, la autogestión del conocimiento y la concientización medioambiental, todo lo cual hace que se llegue a alcanzar un desempeño óptimo en la solución de problemas del escenario socio-profesional.

Se concuerda con la definición anterior por considerarse que en la misma se aborda la competencia con flexibilidad, autocrítica y estudio continuo. Es decir, asumir las competencias como una guía para mejorar de forma permanente, durante toda la vida activa del sujeto; y se visualiza la competencia como una necesidad para el éxito del desempeño profesional universitario. Esto exige considerar que, en efecto, ninguna competencia puede existir al margen de los conocimientos. Lo que sucede es que ellos

deben ser efectivamente utilizados y reconstruidos en la experiencia, y matizados integralmente para que sea efectiva y eficiente en la práctica escolar, profesional o social.

Por tanto, al retomar los fundamentos teóricos en torno a la definición de competencia aportados por Machado y Montes de Oca (2020), los autores de este artículo conceptualizan la competencia trabajo en equipo entre docentes como sigue: actuación integral en la que el docente universitario comprometido individual y socialmente consecuente con las prioridades y necesidades del contexto colabora en la realización de actividades interdependientes guiados por un objetivo común; con liderazgo transformacional y responsabilidad, con el uso de las tecnologías y la autogestión del conocimiento para alcanzar un desempeño óptimo en la solución de problemas del escenario socio-profesional.

El análisis del proceso de formación de la competencia trabajo en equipo en los docentes universitarios manifiesta que, aunque han aumentado los estudios de la competencia en el ámbito académico se revelan falencias relacionadas con la insuficiente presencia de trabajos enfocados entre docentes universitarios. Además, predominan los estudios sobre la evaluación de la competencia, esencialmente en la formación inicial y no hacia la formación y desarrollo de la misma en los docentes. Este estudio revela la necesidad de atender al desarrollo de la competencia para definir cómo organizar, planificar, ejecutar y evaluar, desde el trabajo docente, metodológico, de investigación y de extensión, las tareas que se les asignan a los docentes que impliquen el trabajo en equipo.

Por lo anterior, la educación superior ha tenido y tiene que expandirse y diversificarse continuamente, para de forma apremiante convertirse en un proceso continuo y permanente, en el cual los estudios de postgrado se conviertan en estrategia ineludible de nuestros tiempos. Estudios, a través de los cuales los docentes se vinculen estrechamente a la creación científica, técnica y humanística, en la solución de los problemas de la sociedad (Mendoza y Figueredo, 2018).

Vías del trabajo metodológico donde es preciso llevar a cabo un trabajo en equipo

Las formas fundamentales del trabajo metodológico son el docente metodológico y el científico-metodológico. El trabajo metodológico se realiza tanto de forma individual como colectiva, tendrá como rasgo esencial el enfoque sistémico y se llevará a cabo para todos los tipos de curso y en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo, con prioridad para la labor educativa desde la instrucción. Este enfoque, desde la perspectiva del sistema, se contrapone a la concepción errónea de planificar actividades aisladas en un plan metodológico, problema este último, que no propicia una orientación adecuada a los docentes por cuanto no se profundiza suficientemente en las insuficiencias del colectivo (García y otros, 2019).

A partir de lo antes expuesto, se precisa de un análisis más profundo en cuanto a las vías del trabajo metodológico en las que los docentes pueden utilizar la colaboración y cooperación para la gestión de los procesos universitarios. En primer lugar, el taller docente metodológico es uno de los caminos donde se puede llevar a cabo un trabajo en equipo. Esta labor tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los docentes presentan experiencias relacionadas con el tema tratado. Se proyectan alternativas de solución a dicho problema a partir del conocimiento y la experiencia de los participantes.

En el taller se dan condiciones que permiten, entre otras, que: se propicie un trabajo en equipos o grupal, el vínculo de la teoría con la práctica y se discuten problemáticas científicas y de carácter metodológico que elevan la labor del profesional, así como su preparación.

En segundo lugar, el trabajo científico metodológico de los colectivos metodológicos se desarrolla de forma cooperada, con el propósito de introducir cambios en la práctica educativa. Los problemas detectados durante el proceso docente educativo se toman como punto de partida para establecer los objetivos a alcanzar. Las investigaciones a realizar se inscriben en el registro correspondiente del departamento docente para su seguimiento y control.

En tercer lugar, el taller científico metodológico (Resolución N° 2/18, p. 17):

es el tipo de trabajo científico-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con una investigación pedagógica en curso y sobre la cual los docentes presentan experiencias relacionadas con la misma. Estos talleres se desarrollarán en los colectivos metodológicos en general y estarán dirigidos por los docentes que presiden estos colectivos o por aquellos de vasta experiencia y elevada maestría científico pedagógica. Su planificación se registrará en el plan de trabajo metodológico elaborado en los niveles correspondientes.

En cuarto lugar, el seminario científico metodológico (Resolución N° 2/18, p. 17):

es una sesión de trabajo científico que se desarrolla en la facultad, centro universitario municipal y filial, unidad docente o departamento, cuyo contenido responderá, en lo fundamental, a las líneas y temas de investigación pedagógica que se desarrollan en esas instancias. Los colectivos de carreras y años podrán organizar y desarrollar también, de ser necesario, este tipo de actividad, de acuerdo con las líneas y temas de investigación que se desarrollan en las facultades correspondientes. La planificación de los seminarios científico metodológicos aparecerá en el plan de trabajo metodológico elaborado al principio de cada curso en cada una de las instancias correspondientes.

Un proceso de connotada importancia en el que los docentes se deben implicar también en espacios de colaboración y trabajo en equipo es la extensión universitaria. Se concibe como un sistema abierto, con objetivos definidos y un intercambio constante de información, que se nutre de todo el volumen de investigación y otros recursos que garantizan la efectividad del proceso y cuyas salidas están condicionadas por los

objetivos, perspectivas y posibilidades reales de la extensión, así como por las exigencias que se plantean desde las instancias superiores de dirección (González, 2011). De esa manera, tributa al desarrollo cultural de la sociedad a partir de potenciar el diálogo de saberes con la comunidad y sus miembros en un sentido horizontal e integrador. Ello contribuye a elevar su calidad de vida, además, enriquecer y fundamentar la cultura preservada por la universidad

Los procesos de acreditación también vinculan escenarios de colaboración y cooperación entre docentes. Lo que se concibe como una certificación pública de la calidad. Se acepta como un proceso que conlleva una autoevaluación, una evaluación externa con informe final y la emisión de un juicio valorativo que consiste en un concepto técnico emitido por un organismo evaluador (Noda y Surós, 2020). En ese sentido, los autores de este artículo, consideran la acreditación como proceso y resultado del mejoramiento continuo de la gestión universitaria, en función de la calidad de la institución o de un programa académico específico, que no aflora resultados satisfactorios si no se logra un trabajo coordinado de colaboración y cooperación entre todos los agentes implicados.

Por tanto, se determina que el trabajo en equipo constituye una necesidad en los procesos de acreditación. Múltiples evidencias e indicios avalan la certeza de la afirmación anterior. La idea y la necesidad que se defiende del trabajo entre docentes, basado en la colaboración, se justifica por numerosos motivos. Algunos, aun no siempre considerados en las prácticas como docentes (Suárez, Ramírez, Artola y Méndez, 2020) son:

- La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales.
- La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son frecuentes, con mayores y mejores criterios.
- La recopilación de evidencias y organización de la documentación. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo.

En ellos se justifica la necesidad del trabajo en equipo como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime al claustro e implicados a trabajar con entusiasmo; o para aumentar el auto concepto y la autoestima entre el profesorado y su sentimiento de propiedad y de pertenencia. Todo ello, considerando la colaboración y las prácticas de trabajo en equipo durante todas las etapas que comprende el proceso de acreditación.

Algunas insuficiencias en orientaciones y modos de ejecución

De las concepciones teóricas antes expuestas, se consideran, a criterio de los autores del presente artículo, algunas regularidades que, si bien no denotan carencias, llegan a

ser vacíos en orientaciones y modos de ejecución de los docentes que pudieran desarrollar las tareas de manera colaborativa y cooperativa, y no lo hacen. El estudio recoge una muestra de 13 docentes de la carrera Lengua Inglesa con segunda Lengua, Francés, de la Facultad de Lengua y Comunicación de la Universidad de Camagüey. Los resultados que se reflejan parten de los estudios realizados en ese mismo departamento. Las observaciones que se presentan a continuación, se derivan del análisis de documentos como la RM 2/18, planes metodológicos, informes semestrales y la observación participante.

Equipos de carrera o departamentos poco operativos o con miembros negligentes

Utilización poco frecuente de métodos participativos en actividades metodológicas, para garantizar que las decisiones tomadas sean el resultado de un pensamiento colectivo y que puedan llegarse a propuestas de soluciones racionales y objetivas.

Escasas acciones relacionadas con diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación necesarios para la institución, que generen la participación en equipos de trabajo por parte de los diferentes colectivos durante el trabajo científico-metodológico de su área de conocimiento. Además, en los grupos de investigación están implicados muy pocos docentes del departamento.

Insuficientes acciones encaminadas a generar espacios de colaboración y trabajo en equipo en entornos virtuales para darle salida al trabajo metodológico y científico – metodológico.

Las acciones de los docentes, dirigidas a la extensión universitaria se limitan a la elaboración de la estrategia extracurricular del año; por lo que la falta de reconocimiento la coloca en situación desventajosa con los restantes procesos universitarios.

La contradicción fundamental que se revela en los trabajos anteriores referidos a solucionar la problemática de la gestión de la extensión universitaria en el nivel de universidad radica en que no se logra discernir lo particular y lo específico de la dinámica de este proceso. Esto condiciona que el fenómeno se visualice únicamente en la dimensión más general en que se asemeja a los restantes procesos universitarios.

La participación en los procesos de acreditación, en algunos casos, carece de implicación y coordinación con la autoridad académica a la cual se subordina, en lo que se advierte un insuficiente trabajo en equipo. En consecuencia, las acciones proyectadas no promueven el liderazgo participativo y se evidencia escaso uso de herramientas digitales que pudieran ser la base tecnológica de la recopilación y ordenamiento de la información para ser entregada a los evaluadores, así como del trabajo colaborativo por parte de los docentes involucrados en los trabajos para la evaluación.

Escasa explotación de las potencialidades que brinda el sistema de actividades metodológicas y su derivación a los distintos niveles.

Insuficiente cultura de trabajo en equipo donde se transmitan y compartan experiencias de docentes más experimentados hacia los más jóvenes del departamento.

Escasas acciones de los colectivos pedagógicos para cumplir los objetivos establecidos en las actividades extracurriculares. De esta manera, no se promueve el desarrollo de un espíritu colegiado, participativo en los equipos de trabajo que integran los docentes.

Precisiones finales

Ante las problemáticas suscitadas, se reconoce que el accionar de manera colaborativa entre los docentes desarrolla espacios de cooperación para la solución de los problemas; constituye una vía de superación e intercambio científico y didáctico permanente, a la vez que potencia el desarrollo de relaciones interpersonales con predominio de colaboración, el diálogo y el trabajo en equipo entre los docentes. Por lo que para satisfacer estas exigencias el profesor tiene ante sí el reto de integrar en su actividad esas acciones contentivas de la competencia objeto de investigación para lograr mejores desempeños en la docencia, la extensión y la investigación.

El trabajo en equipo se convierte en estrategia y herramienta de colaboración y transformación en la superación, y así aporta a los desafíos demandados en función de la calidad de las instituciones, que fortalece el intercambio entre docentes, lo que ayuda en el orden pedagógico y didáctico a lograr mejores aportes en el trabajo metodológico. Por consiguiente, todos los docentes, independientemente de su categoría, deben vincularse a algún tipo de capacitación complementaria que les permita elevar su actualización en estas tareas y ser más creativos en el trabajo metodológico. De lo anterior se resume, la necesidad de proyectar nuevas líneas de trabajo que enfatizan en la superación y profesionalización del docente universitario.

Referencias

- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2016). *Resolución Ministerial 85/16. Reglamento para el cambio de categorías*. La Habana: Autor.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2018). *Resolución Ministerial 2/18. Trabajo metodológico. Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*. La Habana: Autor.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2019). *Resolución Ministerial 140/19. Reglamento de Posgrado*. La Habana: Autor.
- García, M., Varela, H. y Espíndola, A. (2019). Las formas del trabajo docente metodológico en el contexto actual de la educación superior. *Humanidades Médicas*, 19(3), 1-20.
- González, M. (2011). La gestión de la extensión y el rol del profesor. En A. Alfonso, T. Díaz, J. Ruiz... R. González (Eds.) *La gestión universitaria y el rol del profesor* (pp.123-147). La Habana: Félix Varela.

- González, C. (05 de septiembre de 2019). Nuevas disposiciones para la formación de posgrado. *Gaceta Oficial* (65). Ordinaria. Recuperado de <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-140-de-2019-de-ministerio-de-educacion-superior>.
- Herrera, G. L. y Horta, D. M. (2016). La superación pedagógica y didáctica, necesidad impostergable para los profesores y tutores del proceso de especialización. *Educación Médica Superior*, 30(3), 461-472.
- Horruitiner, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: EdUniv, Editorial Universitaria.
- Luesma, M. J., Soteras, F. y Abadía, A. R. (2019). Colaboración interdisciplinaria en el Grado de Óptica-Optometría. En *El trabajo en equipo, una herramienta para el aprendizaje*, [recurso electrónico], pp. 186-191. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Vicerrectorado de Política Académica: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/48394/files/BOOK-2016-003.pdf>
- Machado, E. F. y Montes de Oca, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Examen de los conceptos previos y configuración de una nueva definición. *Transformación*, 16(3), 313-336.
- Martínez, I., Deliz, M., Palacios, R., Romero, E. y Rasua, A. (2016). Acciones para perfeccionar el trabajo metodológico en la preparación de la asignatura Salud Pública. *Rev. inf. cient.* 95(5). Recuperado de <http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/68>
- Mendoza, L. y Figueredo, A. (2018). Experiencia en los efectos de la introducción, generalización y evaluación de impacto de los resultados de las investigaciones en el proceso de formación doctoral. *Opuntia Brava*, 10(2). Recuperado de <https://doi.org/10.35195/ob.v10i2.88>
- Mesa, M. C., Díaz, L. L., León, C. M. I., Cruz, R. G., López, G. B., Iglesias, C. C. y Chaviano, O. V. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista iberoamericana de educación*, 33(1), 1-15.
- Noda, M. y Surós, E. (2020). *Educación superior de calidad: una respuesta necesaria a los objetivos de la agenda educativa 2030*. Recuperado de <http://catalogo.reduniv.edu.cu/pdf/dc115416-65bd-4c7a-8ef9-30c7ec15ad35.pdf>
- Piña, C., Seife, A., Díaz, A., Pez, P. y Rodríguez, K. (2019). La formación del profesor universitario desde una dimensión humana. *Medisur*, 7(2), 266-269. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4122>

Suárez, L. G., Ramírez, E. M., Artola, A. E. y Méndez, J. D. F. R. (2020). La competencia trabajo en equipo entre docentes de la Universidad de Camagüey. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 224-235.

Zayas, L. y Zamora, A. G. (2020). Caracterización de la formación postgraduada y su desarrollo en el contexto cubano actual. *Opuntia Brava*, 12(2), 145-158.
Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1019/1230>