

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

LA COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: lesly.guerra@reduc.edu.cu

Fecha de recepción: 2021-08-13

Fecha de aceptación: 2021-11-11

RESUMEN

El objetivo del artículo es fundamentar teóricamente la competencia trabajo en equipo del profesor universitario. Para ello se realizó, mediante un proceso de análisis-síntesis de la bibliografía, un conjunto de reflexiones que permitieron distinguir el trabajo en equipo como componente asociado al desarrollo de la personalidad y como aspecto fundamental de su educación. Esto permitió identificar dos expresiones tendenciales relacionadas con su tratamiento conceptual que hicieron posible su reconocimiento como competencia. Se determinó que esta competencia se enriquece, para su concreción pertinente, por la comunicación y el uso de las tecnologías; así, como el cumplimiento de normas de bioseguridad y la puesta en práctica de la consolidación de valores que enarbolan la ética como principio básico en una realidad contemporánea, enmarcada en contextos sociales y epidemiológicos cambiantes. Se concluyó con una definición de la competencia trabajo en equipo del profesor universitario.

PALABRAS CLAVE: Trabajo en equipo; competencia trabajo en equipo; profesor universitario; comunicación; desempeño.

THEORETICAL FOUNDATION OF THE COMPETENCE TEAMWORK OF THE UNIVERSITY PROFESSOR

ABSTRACT

The objective of the article is to theoretically support competition teamwork of the University Professor. For this purpose, a set of reflections that allowed distinguishing teamwork as a component associated with the development of personality and as a fundamental aspect of their education is performed. This allowed identifying two tendential expressions related to their conceptual treatment that made their recognition as competence possible. It was determined that this competition is enriched, for relevant concretion, by communication and the use of technologies; thus, as compliance with

biosecurity standards and the implementation of the consolidation of values that fly ethics as a basic principle in a contemporary reality, framed in changing social and epidemiological contexts. It was concluded with a definition of competition teamwork of the University Professor.

KEYWORDS: Teamwork; competition teamwork; university professor; communication; performance.

INTRODUCCIÓN

Una imagen muy simple del trabajo en equipo puede ser aquella que la visualiza como la unión de dos ó más personas organizadas de alguna forma, las cuales colaboran mutuamente entre sí en la gestión de las actividades para lograr la consecución de objetivos comunes durante el desarrollo de un proyecto determinado.

Si bien, esta idea resulta correcta, ello no significa que sea un trabajo fácil de lograr. Por ejemplo, Mendoza, Salazar, y Rodríguez (2019) lo definen como un proceso dinámico y adaptativo, en el cual un grupo de personas comparten una meta y se complementan con sus conocimientos, habilidades y actitudes a través de la coordinación y el liderazgo para contribuir al desempeño eficaz del equipo.

Al respecto, Petrone (2019) refiere que el trabajo en equipo transita por cuatro etapas para su funcionamiento. La primera ella es de formación y se caracteriza por la transición a miembro del equipo, se asumen roles y determinan los sistemas de influencias dentro del mismo. La segunda etapa, conocida como tormenta, sucede cuando comienzan a surgir los conflictos por desacuerdos y se trabaja de forma complementaria por su disminución o erradicación. La tercera etapa, relacionada con el establecimiento de normas, consiste en que los sujetos comienzan a sentirse parte del equipo con más fuerza que al principio y se desarrolla un sentido de unión. Finalmente, el desempeño, identificado como cuarta etapa, ocurre cuando se empiezan a lograr los objetivos propuestos, se han desarrollado relaciones sociales y existe un gran sentido de compromiso.

Esta última etapa se determina principalmente por la interdependencia individual, la que constituye un elemento que permite visualizar cómo dependen unos de otros e interactúan entre sí para lograr la meta común. Para el buen desempeño de tareas interdependientes, los procesos de coordinación resultan fundamentales, además, dichas tareas estimulan la cohesión y la confianza entre los miembros del equipo.

En esta dinámica, los roles constituyen elementos claves para el adecuado desarrollo del trabajo en equipo. Estos determinan las funciones y responsabilidades específicas que puede asumir cada integrante según sus características personales, intelectuales, sociales y psicológicas. Son

mutables porque de ellos se pueden generar nuevos roles. Son flexibles para adecuarse a las exigencias del cumplimiento de la misión y los objetivos; y son intercambiables según la naturaleza del trabajo que se realice (Mendoza et. al., 2019; Petrone, 2019).

Para poder comprender la influencia de los roles en este proceso, es necesario analizar si las funciones y responsabilidades específicas que asume el sujeto como parte integrante del equipo se corresponden, realmente, con sus intereses y motivaciones. Aún, cuando estos coincidan, existen otros factores asociados con sus capacidades y posibilidades reales de ejecutar las actividades; o de si existen los medios y recursos necesarios para afrontar las tareas encomendadas con éxitos. Estos son solo algunos aspectos que, en opinión de los autores, pudieran incidir a favor o en contra del adecuado desarrollo del trabajo en equipo.

Cuando se profundiza en este tema, se pueden encontrar investigaciones desarrolladas con grupos de profesores universitarios que corroboran limitaciones en el desarrollo del trabajo en equipo (Guerra, Machado, & Espindola, 2021; Guerra, Machado, Espindola, & Rubio, 2020; Krichesky, & Murillo, 2018). Los resultados obtenidos de estos estudios son comprensibles si se tiene en cuenta que el desarrollo de la personalidad; y por ende, de las distintas formaciones que la integran, incluidas aquellas que repercuten en el trabajo en equipo, no es un producto automático de su maduración, sino consecuencia de múltiples influencias educativas y de la forma en que estas han sido procesadas por el sujeto de forma activa y mediatizada.

En este sentido, se asume el trabajo en equipo como un proceso de la personalidad y como aspecto fundamental de su educación. Su desarrollo está matizado –en gran medida– por múltiples agentes de socialización que van desde aquellas influencias recibidas desde edades tempranas por la familia, la escuela y la sociedad en general, hasta penetrar en aquellas que orientan y caracterizan la regulación y autorregulación del comportamiento individual del sujeto.

Esta perspectiva teórico-práctica ha situado en el centro de atención de diferentes pedagogos el estudio del trabajo en equipo como componente asociado al desarrollo de la personalidad. Esto está dado, al considerarse características distintivas de las formaciones psicológicas que la integran y que inciden en la inducción del comportamiento y actuación social del sujeto.

En este sentido, el tratamiento conceptual que se le ha dado al trabajo en equipo permite distinguir dos expresiones tendenciales que evidencian la diversidad de razonamientos relacionados con esta temática. Una de ellas concibe el trabajo en equipo como habilidad, capacidad, destreza o actitud. La otra hace alusión al término como estructura compleja de atributos y cualidades que se integran en su conformación.

En la primera tendencia, como regularidad se aprecia un marcado interés hacia el conocimiento y la actuación, sin tener en cuenta la disponibilidad del uso de herramientas y recursos personales, así como del papel del contexto donde el sujeto se desenvuelve, transforma y a su vez, modifica. Generalmente, se describe el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes (técnicas) para trabajar coordinadamente con los colegas y adaptarse al trabajo con los otros. Esto hace que el concepto, en ocasiones, se restrinja a comportamientos y conductas. De esta forma, el sujeto es concebido como un ser esencialmente adaptativo y el contenido subjetivo de la personalidad, la motivación e intereses no forman parte de la estructura compleja del trabajo en equipo; y por ende, de la investigación pedagógica que procura incidir favorablemente en su desarrollo.

La segunda tendencia se sustenta en estudios que integran saberes, atributos y cualidades personológicas que permiten la caracterización del trabajo en equipo, esencialmente, como competencia. Como regularidad se destaca que el trabajo en equipo pasa inevitablemente por la acción y por una serie de actos o desempeños. Esto hace que se requiera de las capacidades y las habilidades, pero con la salvedad, que el trabajo en equipo implica también la movilización de recursos personológicos. O sea, es necesario poner en movimiento el repertorio de recursos que posee el sujeto, para poder pasar del saber a la acción, lo cual implica un proceso con valor añadido que conjuga lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

En esta tendencia, se contempla la competencia trabajo en equipo a partir de la complejidad que emana de la estructura de sus componentes en el orden cognitivo, afectivo e instrumental. Ello hace que en su integración matice niveles de desarrollo funcional que se alcanzan en la actuación del sujeto en la misma medida que se integren con la motivación sustentada en intereses y valores éticos. También se enfatiza que su concreción requiere de recursos personológicos que posibilitan al sujeto actuar con flexibilidad, perseverancia y autonomía para un desempeño sustentable (Guerra et. al., 2020).

En base a lo anterior, esta investigación se inserta en la segunda tendencia al considerar el trabajo en equipo del profesor universitario como competencia y consecuencia del proceso de asimilación de la experiencia histórico-social acumulada, como un proceso interactivo influenciado, tanto por la cultura como por la actividad y comunicación de los sujetos. No obstante, se aclara que se requiere de una precisión conceptual acerca de este término porque en esta tendencia, aunque se identifican características comunes de la definición de la competencia trabajo en equipo, el criterio de muchos autores, es distinto, debido a la diversidad de la naturaleza del término. Cuestión que se refleja con mayor agudeza en el plano metodológico. Por tanto, este artículo tiene como objetivo: fundamentar teóricamente la competencia trabajo en equipo del profesor universitario, la implicación de las TIC en los contextos actuales y el desarrollo de un

liderazgo que genere una transformación hacia desempeños óptimos del profesor universitario.

DESARROLLO

Un aspecto reconocido por los investigadores de diferentes concepciones y tendencias es la unidad entre los principios teóricos y metodológicos de la ciencia. Esto permite considerar –si se parte de la inexistencia de una teoría general acerca de la competencia trabajo en equipo del profesor universitario– un principio básico que apunta a la unidad de la teoría y la práctica.

Este principio hace evidente que la competencia, como constructo teórico, debe ser demostrada en la práctica para corroborar la validez de su existencia. En tal sentido, un elemento que resulta común en la teoría relacionada con las competencias es que estas se expresan a través del desempeño (Machado, & Montes de Oca, 2020a, b).

Esto significa, que la competencia es lo interno, cuya expresión fenoménica se materializa a través del desempeño, pero no de un desempeño cualquiera, sino de un desempeño responsable y eficiente. En esta investigación se asumen los postulados de Barreto, Ruiz, y Blanco (2008) acerca de que el desempeño es satisfactorio si el sujeto logra solucionar los problemas de manera que resulten adecuados para una sociedad determinada. Esto implica, que la actividad esté regulada por valores priorizados por esa sociedad. Con ello se perfila que esta categoría es portadora de conocimientos, habilidades y valores; y tiene numerosas condicionantes entre los cuales los sociales, económicos y éticos tienen gran importancia cuando se valora el desempeño de un ser humano.

Se coincide con Tobón (2014), Machado, y Montes de Oca (2020a, b), en que la competencia es, en última instancia, un reflejo subjetivo de la ininterrumpida interacción del sujeto con el medio, por ello se visualiza en constante transformación y dependencia de las condiciones internas y externas, como un proceso que se configura en su propio desarrollo y que se manifiesta en el desempeño del sujeto que construye, moviliza e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación eficiente en escenarios diversos.

Desde esta perspectiva teórica se sustenta que la competencia, como proceso interno inherente al ser humano, refleja, a decir de Machado, y Montes de Oca (2020a, b) una 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.

Estos autores cuando se refieren a síntesis connotan que, a diferencia de la fusión, la competencia reduce lo particular (las partes) a lo general (el todo),

sin llevarse consigo el contenido implícito de cada una de las dimensiones que la conforman y cualifican (lo contextual, lo comunicativo, etc.), pero sí sus esencias para lograr una nueva cantidad y calidad. Esto indica que, la competencia, no es parte o suma de dimensiones, sino un todo integrado, con un valor humano agregado.

Cuando se contextualizan estas ideas a la formación del profesor universitario, se deduce que si bien, la competencia de este profesional sintetiza el entramado complejo de conocimientos psicopedagógicos, didácticos y metodológicos que permiten al sujeto instruir y educar a otros en determinadas ramas del saber y especialización profesional; así como habilidades comunicativas, investigativas, de dirección o gestión; y valores profesionales. También, forman parte otro grupo esencial de procesos y cualidades que están presentes en los tres componentes esenciales del proceso de formación del profesor universitario (académico, laboral e investigativo).

En lo específico, se asume el conocimiento como la médula de ese núcleo. Este señala un proceso en virtud del cual la realidad se refleja, se produce y reproduce en el pensamiento de este tipo de profesional de manera condicionada por las leyes de la sociedad, la pedagogía y la didáctica integrado a la actividad práctica y docente. Las habilidades, como dinamizadoras, se constituyen en la base para el desarrollo de la acción y los valores profesionales regulan con sentido ético dichas acciones.

Esta idea se resume en lo que Tobón (2014) denomina proceso complejo e integral de actuación; terminología asumida en esta investigación al referirse a un proceso de procesos que integra y sintetiza un conjunto de saberes, los que según Espindola, y Machado (2016) pueden existir de manera independiente, pero solo son parte de la competencia, al perder su identidad propia y sintetizarse dialécticamente en relaciones y nexos generados desde el pensamiento y la acción. Esto connota su carácter de proceso que hace emerger una cualidad en el sujeto que es movilizada y externalizada a través del desempeño.

Por otra parte, la condición de expresarse en la práctica de forma motivada, reflexiva y socializada, señala, a decir de Machado, y Montes de Oca (2020b), la necesidad de asumir los retos que la institución y la sociedad, en última instancia, plantea y exige, en este caso, a los profesores universitarios. Al respecto, Barrios, Rodríguez, y Tristá (2019), Díaz-Canel, Alarcón, y Saborido (2020), Espindola, Marín, y Mola (2020) coinciden al ponderar estas categorías psicopedagógicas como necesarias para conjugar la responsabilidad individual de este profesional con la sociedad y lograr mayor impacto económico y social, a partir de sus valores y compromiso social.

En este sentido, la motivación no se reduce al estado dinámico que estimula de forma inmediata el comportamiento, sobre la base de la vivencia de la necesidad. Su funcionalidad va más allá, expresándose en la permanente actitud de innovación y creatividad del sujeto cuando asume retos en las más diversas esferas de su vida, y estos se reflejan, en el cumplimiento de sus funciones como profesor universitario.

Sobre este asunto Machado, y Montes de Oca (2020b) puntualizan que esa orientación motivacional posibilitará que el sujeto se conozca más a sí mismo. Facilitará el logro de autoaprendizajes a lo largo de la vida. Se estimularán sus potencialidades para establecer alianzas y redes, lo vinculará estrechamente al entorno laboral y profesional desde la realidad del contexto, y le permitirá hacerse responsable de sus compromisos y decisiones.

Posteriormente agregan, que la reflexión, se señala como un medio sensible para estimular el aprendizaje y el trabajo en equipo. Se manifiesta en la posibilidad de compartir situaciones específicas alrededor de la tarea, en la autovaloración de su actuación y en la toma de decisiones con relación a las alternativas para transformarse y, transformar la teoría y la práctica. También se expresa en facilitar la actualización y especialización de las personas según necesidades concretas.

En la reconstrucción, explicitación y exploración valorativa de las experiencias que se adquieren, y en su proyección transformadora del contexto educativo. Esa evolución, concluyen Machado, y Montes de Oca (2020b) es interna en cuanto a la profundidad en que se comportan los procesos y cualidades intelectuales de los sujetos; pero es externa en la socialización que se hace de ella, a través de la utilización de los más variados mecanismos de intercambio y difusión, mediante la colaboración y cooperación en equipo o en contextos variados, y en la incorporación consciente de otros sujetos ante la necesidad de solucionar problemas.

Desde esta perspectiva, se considera, que el entorno institucional en el cual se desenvuelve el profesor universitario, se educa e instruye, y se prepara académica, científica, política e ideológicamente, asigna significados específicos y concretos en su formación profesional. Estos se enriquecen, en la medida que el sujeto cumple funciones docentes, metodológicas, de tutoría, de gestión o administrativas, en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo (colectivo de carrera; año académico; disciplina e interdisciplinarios; y de asignatura). A la vez, condicionan la actividad docente (individual y colectiva) en determinados momentos, a partir de las contradicciones que se generan.

Analizar los contextos en los que se desarrolla este proceso implica la valoración de la tríada tiempo-espacio-comunicación. Al respecto Machado, y Montes de Oca (2020b) puntualizan que una de las mayores condicionantes

con las que se encuentra el llamado contexto es la existencia de otro contexto paralelo, definido por los usos y costumbres de una determinada colectividad, lleno de matices, que no es explícito necesariamente y, por tanto, está fuera del control premeditado, con incidencia, probablemente, distorsionadora.

Este aspecto, en ocasiones, se pasa por alto en las investigaciones pedagógicas que abordan el tema de las competencias. Sin embargo, es portador de una riqueza significativa por la cantidad de circunstancias temporales, espaciales, y humanas que son determinantes para los procesos intelectuales y la materialización práctica de la competencia. Sobre este asunto Machado (2003) reflexiona: “[...] la influencia del contexto modifica a las personas que en él se encuentran y establecen relaciones de vida. El contexto es un todo organizacional en el cual los sujetos toman parte activa para producir y reproducir, a partir de sus acciones e interacciones, su cultura material y espiritual desde el ámbito de la actividad pedagógica y específicamente educacional”. (p. 222).

Las circunstancias específicas que cualifican al entorno, en un tiempo y espacio determinado, matizan cada una de las diferentes formas de manifestación estructural en las que pudieran interactuar los procesos que conforman el contorno de la competencia. Simultáneamente, sus indicadores funcionales adquirirán características distintivas de acuerdo a como se valora el desempeño, ya que lo estructural y lo funcional se presentan en la personalidad como unidad. Esto avala la posibilidad de discriminar diferentes niveles de desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta sus componentes y relaciones con aspectos dinámicos y de contenido que los caracteriza.

En este sentido, se asume de Machado, y Montes de Oca (2020b) que la competencia 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 satisfactorio en la solución de problemas del escenario socio-profesional. Estos indicadores funcionales de la competencia, en sentido general, se relacionan con determinadas cualidades que, a decir de París, Mas, y Torrelles (2016), Estévez (2017), Guerra et. al. (2020) permiten colaborar con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes: el intercambio de información, la distribución de tareas asumiendo responsabilidades, resolver las dificultades que se presenten y contribuir a la mejora y desarrollo colectivo.

Lo anterior devela otro principio básico que resulta necesario para comprender la teoría relacionada con la competencia trabajo en equipo del profesor universitario y es el reconocimiento del carácter esencialmente consciente de este proceso. Esta posición no niega la existencia de motivos o

acciones inconscientes, ni la posibilidad de que ellos desempeñen determinado rol en la regulación del comportamiento y actuación del sujeto.

Este principio, se relaciona con la necesidad de analizar componentes de la personalidad y la competencia, teniendo en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de sus aspectos de contenido y dinámico. Sobre este asunto Espindola, y Machado (2016) reflexionan que la competencia integra aspectos inductores y ejecutores que, como unidades complejas de la personalidad, responden tanto a elementos intrapsíquicos como a aquellos relacionados con la actividad pensante e interactiva del sujeto, lo cual le permite la autorregulación de su desempeño en una esfera específica de la actividad humana. O sea, lo hace consciente de su propio desempeño.

Una interpretación de este asunto apunta a que el compromiso individual que asume el sujeto, en el cumplimiento de sus funciones docentes, debe estar en correspondencia con el compromiso social que adquiere al cumplir funciones específicas en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo. Esto implica, que la actividad docente esté siempre dirigida en función de objetivos. Idea sustentada en la obra de Marx (1973) al definir que el objetivo es la ley de la conducta consciente.

Esto asegura que las acciones que se desarrollen en los niveles organizativos del proceso docente educativo, donde actúan e interactúan seres conscientes que se trazan proyectos deliberados, se orienten a un fin previamente pensado. Sobre este asunto, se coincide con Lemes (1997) al plantear: "el objetivo no es cualquier fin, sino un propósito definido, razonado en función de las necesidades a satisfacer y los medios disponibles al efecto, suficientemente concientizado por el sujeto y que dispone de voluntad para luchar por él". (p. 12). Por tanto, debe ser fijado con objetividad y decisión.

Determinar los objetivos de trabajo del profesor universitario, ya sean relacionados con la docencia, la investigación o la extensión universitaria, requiere, como se ha planteado, del establecimiento de una adecuada comunicación entre los miembros del colectivo. Pues, como afirma Ibarra (2008): "comunicarse es reconocer al otro, tomarlo en consideración, de forma dinámica y activa". (p. 65).

Cuando se logra el carácter interactivo de la comunicación, se estimula el flujo y reflujo de la información entre los sujetos involucrados en el intercambio comunicativo (Espindola, Sobrado, Sarduy, & Montes de Oca, 2019). Ese proceso, desde una perspectiva psicológica, tiene cierta explicación en los aportes de Vigostky (1981) al considerar que los seres humanos se desarrollan en una formación histórico-cultural dada, creada por la propia actividad de producción y transformación de su realidad. Es por medio de la actividad humana que se produce el desarrollo de los procesos psíquicos, por lo cual ella es siempre social e implica la relación comunicativa

con otras personas. Idea que sustenta un principio psicopedagógico, que asegura, la unidad dialéctica de la actividad y la comunicación.

El materialismo dialéctico postula que el pensamiento se encuentra en estrecha relación con la actividad cerebral y solamente puede realizarse teniendo como base al lenguaje. Es decir, la relación pensamiento-lenguaje es indisoluble, tanto en su génesis como en su existencia. Al respecto, Vigotsky (1981) afirma que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras sino que existe a través de ellas. Esta afirmación resultó de una profunda teorización sobre el lenguaje interno y su incidencia en la generación de la expresión.

Al abordar la estructura y funciones de la comunicación, Ibarra (2008) destaca tres procesos esenciales. El primero de ellos es el informativo, en el cual la comunicación cumple una función de intercambio de información. El segundo proceso es de interacción, de influencia recíproca, en el cual la comunicación cumple una función reguladora de la conducta. Y, el proceso de comprensión mutua, de percepción interpersonal, es donde intervienen las emociones de los comunicantes, lo cual devela una función afectiva.

Cuando una de esas funciones se hiperboliza, se manifiesta entonces el carácter asimétrico de la comunicación que la hace menos eficaz. Por tanto, debe evitarse que un polo sea quien emita el mensaje y que el otro se limite solo a la recepción de información, pues eso obstaculiza la comprensión del mensaje que se quiere transmitir, lo cual puede provocar tergiversaciones o equivocaciones en la interpretación de las ideas que se quieren expresar. En tal sentido, se coincide con Ibarra (2008), en que la comunicación, debe ser comprendida como un proceso de interrelación en el cual todos los participantes lo hacen en calidad de sujetos.

Es por ello que en esta investigación se asume la definición aportada por Espindola, Sobrado, Sarduy, y Montes de Oca (2019) acerca que la comunicación es un proceso de interacción social, mediante el cual los sujetos implicados, a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana, intercambian información verbal y no verbal de diferentes maneras que evocan emociones en dependencia del interlocutor y del contexto.

A esta conceptualización, los autores incorporan, que la comunicación, para el caso específico del profesor universitario, debe tener siempre una intencionalidad formativa. De ahí que debe contener una función instructiva, educativa y desarrolladora de la personalidad de los demás y de la suya propia, con orientación a la formación académica, científica y humanista del profesional. Visto de esta forma, se asume además, lo señalado por Capriotti, Zeler, & Oliveira (2019) acerca de la comunicación dialógica como un indicador de interacción social y de intercambio de información, lo cual se considera válido y pertinente en la instrucción de esos profesionales.

Dentro de las posibilidades que brindan las realidades dialógicas, se encuentra no solo el consenso, sino también el conflicto, puesto que el conflicto también comunica. En la tensión de los consensos y los conflictos, la comunicación puede posibilitar la construcción de modos colectivos de abordar las realidades que se pretenden transformar (Verdier, 2019).

Sustentado en las ideas anteriores se pondera la importancia que adquiere, en este proceso comunicativo, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). La realidad contemporánea, enmarcada en contextos sociales y epidemiológicos cambiantes; por ejemplo, el enfrentamiento a la pandemia de la COVID-19, avizora la necesidad de incorporar e implementar nuevos estilos de trabajo en las universidades y con ello, modificar las formas de gestión de cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo. Realidad que marca, como necesidad, el uso de los recursos tecnológicos para dar continuidad, en escenarios adversos, a los procesos sustantivos universitarios.

Estévez (2017), en su investigación, incorpora este elemento en la conceptualización de la competencia trabajo en equipo del profesor universitario. En este sentido alega, que la actuación integral de los docentes para colaborar, interactuar e intercambiar información en la realización de actividades interdependientes guiados por un objetivo común en el abordaje de problemas académicos, sociales y político-ideológicos inherentes al contexto universitario, puede y debe desarrollarse a través del uso de las TICs, en particular de las herramientas de la Web 2.0. Esto conlleva, según expresa el referido autor, a actuar con responsabilidad, compromiso, respeto, constancia y la aplicación de la metacognición.

Indiscutiblemente, el uso de las TIC resulta un medio idóneo que permite gestionar la información, lo cual es, además, un imperativo de la solución de problemas. A la vez, en consonancia con lo planteado por Machado, y Montes de Oca (2020b), Pomares, Arencibia, y Galvizu (2021) introduce nuevos vehículos de información, más veloces y simultáneos que superan los impedimentos de tiempo y espacio; y permite, utilizar más y mejores recursos para el aprendizaje. Su materialización práctica garantiza que se creen condiciones para el logro de aprendizajes a lo largo de la vida personal y profesional. Surge entonces, según Mollo, & Medina (2020) una nueva necesidad para desarrollar la educación desde los procesos sincrónicos y asincrónicos donde la retroalimentación es clave y vital en esos contextos.

El uso eficiente de las TIC implica un nuevo escenario que potencia un aprendizaje colaborativo más flexible y dinámico. Un espacio formativo diferente donde se ofrecen herramientas que permiten la posibilidad de acceso al conocimiento, a la colaboración, cooperación y a la interacción con otros para alcanzar una meta común definida y prefijada. Todo lo cual influye en un mejor desempeño de los sujetos, obteniendo un resultado más

enriquecedor que el que tendría la suma del trabajo individual (Folgado, Palos, & Aguayo, 2020). Desde esta perspectiva teórica, se reconoce que el uso de las TICs para el logro de propósitos de carácter formativo debe ser gestionado de modo consciente.

Pero no solo estarían de por medio las TIC, sino también las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), cuyo objetivo es la difusión del material de estudio, recursos didácticos, así como bibliotecas virtuales; y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), cuyo principal propósito es desarrollar actividades tanto grupales como individuales, red de aprendizaje desde los tableros de discusión (foros), actividades de coevaluación o gamificación (como Kahoot) y el uso de herramientas como las plataformas Learning Management System (LMS) o Blackboard, entre las más destacadas (Mollo, & Medina, 2020).

En ese ámbito, Mollo, y Medina (2020) refieren que se debe trabajar en equipo para aprender a convivir ante lo complejo desde el saber conocer; o sea, ser proactivos y anticipar para aprender a hacer. Lo anterior, implica la responsabilidad del sujeto de hacer que las cosas sucedan. Esta percepción intrínseca, permite establecer que el sentido de proactividad consiste en el conjunto de conductas automotivadas que tienen la finalidad de influir en el ambiente ya sea para lograr objetivos individuales o grupales (Macías, & Rodríguez, 2021).

Los entornos digitales son un privilegio para el usuario, pero comprende una responsabilidad; por lo que el incumplimiento de las normas de conducta y el manejo inadecuado de la información se consideran como abusos. Se coincide con González, & Martínez (2021) en que a esos aspectos negativos se impone una transformación y puesta en práctica de la consolidación de valores que enarbolan la ética como principio básico, distintiva de la naturaleza humana en su expresión más civilizada; donde prevalezca una cultura fuerte guiada por las normas y la identidad cultural que hacen avanzar a la humanidad, todo lo cual se erige sobre las bases políticas y sociales de la sociedad.

Se considera, además, que el liderazgo contribuye al control y mantenimiento activo de los diferentes espacios colaborativos durante el cumplimiento de las funciones docentes en los diferentes niveles organizativos. Por tales motivos, se concuerda con Agudelo (2020) respecto a la consideración del liderazgo para motivar e involucrar a los miembros de la comunidad educativa con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional.

En ese sentido, el liderazgo transformacional, se erige como el de mayor pertinencia para afianzar los cambios en la educación universitaria; en tanto se comprende como un proceso que pasa por transformar al individuo, por transformar la vida de las personas con énfasis en los rasgos de personalidad

-actitudes, creencias, hábitos, pensamientos, valores, filtros, emociones, entre otros-, que por su naturaleza se caracterizan por ser subjetivos dado que no son tangibles, condicionando los patrones de comportamiento del individuo y del conjunto de personas que hacen vida en las universidades (Gómez, 2020).

De esa forma, un liderazgo transformacional entre profesores universitarios implicaría despojarse de estilos tradicionales de interactuar, acogiendo nuevas estrategias para inspirar a las personas. Esto se traduce en transmitir optimismo y favorecer un ambiente propicio que garantice cambios hacia modos de actuación estratégicos de esos profesionales.

En síntesis, retomando los fundamentos teóricos en torno al concepto de competencia aportados por Machado, y Montes de Oca (2020a, b) e integrándolos a la concepción teórica del trabajo en equipo expresado anteriormente, los autores definen la competencia trabajo en equipo del profesor universitario como:

Proceso complejo e integral de actuación mediante el cual el sujeto comprometido individual y socialmente, en correspondencia con sus funciones en los distintos niveles organizativos del proceso docente educativo, se integra de forma motivada y reflexiva al colectivo en la gestión de la actividad docente; colabora en la recuperación, procesamiento e interpretación de información y en su intercambio responsable entre colegas, cumpliendo normas de bioseguridad, haciendo un uso eficiente de las tecnologías y sobreponiéndose a conflictos de intereses, con la finalidad de lograr, en el desarrollo de un proyecto determinado la solución de problemas socio-profesionales, la profesionalización, educación e instrucción de los demás y de sí mismo, con liderazgo transformacional.

Esta competencia se expresa en el desempeño satisfactorio del profesor universitario cuando trabaja de manera conjunta con sus colegas en: (a) el desarrollo positivo de la personalidad de los estudiantes, su educación, profesionalización e instrucción; (b) el trabajo de asesoría y orientación metodológica de profesores y estudiantes; (c) la superación profesional de los demás y la suya propia; (d) la dirección o participación en proyectos de investigación, desarrollo, innovación o extensión universitaria; y (e) la publicación de resultados investigativos y participación en eventos científicos.

CONCLUSIONES

La competencia trabajo en equipo del profesor universitario sintetiza un proceso complejo e integral de actuación, que hace evidente, el compromiso individual y social que asume el sujeto cuando cumple sus funciones en los distintos niveles organizativos del proceso docente educativo.

Este proceso, matizado por la actividad consciente y la comunicación dialógica con intencionalidad formativa, hacen que el sujeto se integre de

forma motivada y reflexiva al colectivo en la gestión de la actividad docente. Lo cual hace posible que colabore en la recuperación, procesamiento e interpretación de información y en su intercambio responsable entre colegas. Lo conduce a cumplir normas de bioseguridad, a hacer un uso eficiente de las tecnologías y a sobreponerse a conflictos de intereses. Todo ello en su conjunto hace posible que el profesor universitario pueda involucrarse, y a la vez incidir favorablemente, en la transformación de la realidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agudelo, Y. Y. (2020). *Instrumento de evaluación de la competencia comportamental: trabajo en equipo para los docentes de la Institución Educativa "Gran Colombia"* (Tesis de maestría). Facultad de Educación. Bogotá. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de https://repository.ucc.edu.cobitstream20.500.124941835812020_competencia_trabajo_equipo.pdf
2. Barreto, G., Ruiz, J. M., & Blanco, R. (2008). Necesidad y utilidad de la categoría competencia en Ciencias Pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 20-34. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/192>
3. Barrios, N., Rodríguez, N., & Tristán, B. (2019). El aseguramiento de la calidad y el factor humano en las instituciones de educación superior de América Latina. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n2/0257-4314-rces-38-02-e7.pdf>
4. Capriotti, P., Zeler, I., & Oliveira, A. (2019). Comunicación dialógica 2.0 en Facebook. Análisis de la interacción en las organizaciones de América Latina". *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1094-1113. Recuperado de <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1373/56es.html>
5. Díaz-Canel, M., Alarcón, R., & Saborido, J. R. (2020). Potencial humano, innovación y desarrollo en la planificación estratégica de la educación superior cubana 2012-2020. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e1.pdf>
6. Espindola, A., & Machado, E. (2016). Fundamentación teórica de la competencia evaluar información estadística para el profesional de la Medicina. *Revista Humanidades Médicas*, 16(3), 489-503. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
7. Espindola, A., Marín, C. M., & Mola, C. (2020). Dedicación al estudio en jóvenes universitarios: Responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(2), 234-247. Recuperado de <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3237/2012>
8. Espindola, A., Sobrado, E., Sarduy, D., & Montes de Oca, N. (2019). Metodología para mejorar la calidad comunicativa de la información estadística en profesionales de la salud. *Revista Humanidades Médicas*, 19(2), 291-308. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v19n2/1727-8120-hmc-19-02-292.pdf>
9. Estévez, O. (2017). *Evaluación orientada a la formación de la competencia trabajo virtual en equipo en docentes universitarios* (Tesis de doctorado). Centro de Estudios de Ciencias de la Educación: Universidad de Camagüey, Cuba.
10. Folgado, F., Palos, P. R., & Aguayo, M. (2020). Motivaciones, formación y planificación del trabajo en equipo para entornos de aprendizaje virtual. *Revista Interciencia*, 45(2), 102-109. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7275784>
11. Guerra, L., Machado, E., Espindola, A., & Rubio, J. (2020). La competencia trabajo en equipo entre docentes de la Universidad de Camagüey. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 224-235. Recuperado de <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3090>
12. Guerra, L., Machado, E., & Espindola, A. (2021). La superación didáctico-metodológica del docente para el trabajo en equipo en el contexto universitario. *Revista Opuntia Brava*, 13(1), 12-24. Recuperado de <http://opuntibrava.ult.edu.cu/index.php/opuntibrava/article/view/1039>

13. Gómez, S. A. (2020). Estado del arte del liderazgo transformacional en la educación universitaria. *Revista Conecta Libertad*, 4(1), 75-81. Recuperado de <https://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/view/114/329>
14. González, M. G., & Martínez, D. M. (2021). Soluciones educativas frente a los dilemas éticos del uso de la tecnología deep fake. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 1(1), 99-126. Recuperado de <https://doi.org/10.51660/riftp.v1i1.22>
15. Ibarra, L. M. (2008). *Psicología y Educación: una relación necesaria*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
16. Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Revista Educación XXI*, 21(1), 135-156. Recuperado de [10.5944/educXXI.20181](http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.20181)
17. Lemes, L. (1997). *Dirección por objetivos: gerencia de la efectividad*. La Habana, Cuba: Centro de Gerencia de Ciencia y Tecnología.
18. Machado, E. (2003). *Transformación-acción e investigación educativa*. México: Editorial Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
19. Machado, E. F., & Montes de Oca, N. (2020a). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Motivos para un debate: Antecedentes y discusiones conceptuales. *Revista Transformación*, 16(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000100001
20. Machado, E., & Montes de Oca, N. (2020b). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Examen de los conceptos previos y configuración de una nueva definición. *Revista Transformación*, 16(3), 313-335. Recuperado de <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e2818>
21. Macías, S. D., & Rodríguez, M. J. (2021). Implications of proactive lifelong learning for university teachers. *Revista Transformación*, 17(2), 341-355. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200341&lng=es&tlng=en
22. Marx, C. (1973). *El Capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
23. Mendoza, J. S., Salazar, B. O., & Rodríguez, E. G. (2019). El concepto de trabajo en equipo: percepción de empleados en empresas de Monterrey. *Vincula Téctica*, 202-214. Recuperado de http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/vinculategica_5/18%20MENDOZA_SALAZAR_RDZ.pdf
24. Mollo, M., & Medina, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Revista Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. Recuperado de <http://www.maestroysociedad.uo.edu.cu>
25. París, G., Mas, O., & Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia trabajo en equipo de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (8), 86-97. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/RIDU2016.8.10/18005>
26. Petrone, P. (2019). Organización y funcionamiento de los equipos de trabajo. *Revista Colombiana de Cirugía*, 34(3), 224-225. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-75822019000300224
27. Pomares, E. J., Arencibia, L. G., & Galvizu, K. (2021). Innovación emergente para la COVID-19: Taller virtual sobre el uso educativo de la plataforma Moodle. *Revista Cubana de Informática Médica*, 13(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592021000100011
28. Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones Ltda. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>
29. Verdier, M. (2019). Comunicar para transformar. Reflexiones sobre la comunicación en la Investigación Acción Participativa. *Argonautas*, 9(12), 208 – 219. Recuperado de <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argo>
30. Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.