



## **El trabajo metodológico, una mirada desde los programas académicos de posgrados**

### **The methodological work, a look from the postgraduate programs academics**

**Meivys Páez Paredes<sup>1</sup>, Alicia María  
Gilimas Siles<sup>1</sup>, Teresa de la Caridad  
Díaz Domínguez<sup>2</sup>, Taymí Breijo  
Worosz<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de Pinar del Río "Hermandos Saíz Montes de Oca". Pinar del Río. Cuba. Correo electrónico: meivys@upr.edu.cu, aliciam@upr.edu.cu, taimi.breijo@upr.edu.cu

<sup>2</sup>Universidad Santander, México. Correo electrónico: tdd8859@gmail.com

**Recibido:** 11 de abril 2019.

**Aprobado:** 03 de septiembre 2019.

#### **RESUMEN**

En el artículo se aborda un análisis que permite demostrar desde los fundamentos pedagógicos de las relaciones de carácter pedagógico y didáctico de los programas académicos de posgrado, sus modalidades, así como el trabajo metodológico y las características y roles de los docentes que en él participan, así mismo se particulariza en la necesaria superación en Ciencias de la Educación que posibilita la conformación de un perfil de competencias que pueden profesionalizar

al docente en el área de la educación. El trabajo va dirigido a optimizar la calidad y pertinencia del trabajo metodológico en sus dos dimensiones: docente y científica, al buscar soluciones que desde la gestión con enfoque pedagógico y didáctico permitan el empleo del menor tiempo de los graduados universitarios que matriculan el posgrado con el consecuente proceso del incremento de la productividad en el trabajo y un mejor impacto social con carácter transformador del proceso formativo, que a su vez realizan como docentes en ejercicio los futuros graduados de este tipo de programas.

**Palabras clave:** trabajo metodológico; gestión pedagógica y didáctica; proceso formativo.

#### **ABSTRACT**

The article deals with an analysis that allows to demonstrate from the pedagogical foundations of the pedagogical and didactic relationships of the postgraduate academic programs, their modalities, as well as the methodological work and the characteristics and roles of the teachers that participate in it, like wise it is particularized in the necessary overcoming in Sciences of the Education that makes possible the conformation of a profile of competitions that can professionalize to the educational teacher in the area of the education. The work is aimed at optimizing the quality and relevance of methodological work in its two dimensions: teaching and scientific, to seek solutions that from the management with pedagogical and didactic approach allow the employment of the shortest time of the university graduates who enroll the graduate with the consequent process of increasing productivity at work and a better social impact with a transforming character of the training process, which in turn are carried out as teachers in practice by future graduates of this type of program.

**Keywords:** methodological work; pedagogical and didactic management; training process.

## INTRODUCCIÓN

En el decurso histórico de la humanidad, los niveles educativos han surgido como resultado de un condicionamiento socio-histórico y en consonancia, con las necesidades sociales y humanas de cada época y cada realidad concreta. Ello ha aportado a la humanidad una herencia cultural de incalculables dimensiones, que día a día adquiere mayor alcance producto al vertiginoso desarrollo de la revolución científica técnica y la sociedad del conocimiento. (Almuiñas y Galarza, 2015)

Sin embargo, aun resultan insuficientes para procesar todo el saber acumulado por la humanidad y todo el saber que hoy se produce en el mundo a velocidades y en volúmenes cada vez mayores y crecientes. De ahí que el sistema educativo haya tenido y tenga que expandirse y diversificarse continuamente, como respuesta a la necesidad cada vez más apremiante de los estudios formales de posgrado.

La educación de posgrado, vista desde su gestión pedagógica ha estado caracterizada por diferentes comportamientos en los países, donde el sistema político imperante y la falta de voluntad política para dar tratamiento a los problemas educativos son algunos de los factores influyentes. Las características y tendencias comunes a todo el conjunto de sistemas son: su crecimiento y diversificación acelerados, su diferenciación creciente con respecto a la educación profesional; el alargamiento de la duración de sus estudios, su estratificación en niveles, y la adopción de la formación de investigadores científicos como su fin principal. (Bernaza, 2015)

El análisis de la gestión pedagógica y didáctica del posgrado ha sido un recurrente tema de investigación en muchos espacios universitarios y en los últimos años, se ha acrecentado a medida que se consolidan procesos de certificación y acreditación de la calidad y aunque se ha estudiado por varios autores los problemas del posgrado en este sentido, la realidad es que muchos de sus docentes aún no lo consideran como procesos pedagógicos en sí mismos, a pesar de reconocerse que este es un proceso formativo, por ello no muchas investigaciones realizadas, se dirigen, especialmente en Cuba, a profundizar en este aspecto en los programas de posgrado.

De igual forma, desde el punto de vista internacional organizaciones como la ONU, la UNESCO y la AUIP intencionan desde sus políticas el desarrollo de la formación durante toda la vida con calidad. Al respecto, la Agenda 2030, a partir de sus objetivos de desarrollo sostenible, reconoce la educación permanente para toda la vida a partir de la relación entre el pregrado, la preparación para el empleo y el posgrado. (CEPAL, 2019) Cuba no ha estado ajena a esta concepción y, desde el pregrado, se ha estado trabajando en el perfeccionamiento de los planes de estudio, lo cual ha demandado de investigaciones pedagógicas y didácticas para sustentar su perfeccionamiento. No obstante y atendiendo a las características propias del posgrado, y en particular del posgrado académico, es evidente una gestión pedagógica que permita articular la relación entre el pregrado-preparación para el empleo-posgrado, así como las relaciones entre los distintos niveles curriculares y colectivos pedagógicos del propio posgrado. (Páez et al, 2017)

«El posgrado por su impacto social, posee alta vinculación actual con la creación de ciencia y

tecnología. Los estudios de posgrado constituyen un componente importante de la atmósfera dominante en nuestra época.» (Morles, Nuñez y Álvarez, 1996).

Al analizar el factor común, como elemento esencial presente en cada componente: el hombre, se evidencia el carácter social de la contradicción que se da entre la necesidad de alcanzar niveles superiores de desarrollo científico y tecnológico como condición de su propio y particular desarrollo social sostenible y la insuficiente articulación de políticas y modelos coherentemente estructurados para la formación de recursos humanos altamente calificados, con una base en la pedagogía como ciencia que estudia el proceso de formación del hombre. (Addine, 2004) (Bernaza y Lee, 2015) (Garzón, Portuondo y Suárez, 2016)

Al respecto, Nuñez Jover (1996) plantea:

«...a los postgrados corresponde una función relevante en la cultura científica de cualquier país y en la articulación de esa subcultura con la cultura social global, de un lado, y de otro con la cultura científica universal. Sostengo que esto es esencial para el desarrollo social.»

El posgrado y en especial el posgrado académico permiten la formación de científicos e investigadores con una alta calificación y preparados para la creación científica y la innovación tecnológica, así como para la transferencia creativa del conocimiento científico y tecnológico universal, que debe caracterizarse por una cultura de la ciencia y la tecnología. En este proceso, por su carácter formativo, no solo influyen los objetos de las ciencias y los avances asociados a

ellas, sino además que participan otros sujetos e instituciones que propician el desarrollo y niveles cada vez más elevados en la formación permanente. (MES, 2004)

En función de lo anterior y como parte de análisis preliminares realizados en la Universidad de Pinar del Río, el trabajo que se presenta va dirigido a optimizar la calidad y pertinencia del trabajo metodológico en sus dos dimensiones: docente y científica, al buscar soluciones que desde la gestión con enfoque pedagógico y didáctico permitan el empleo del menor tiempo de los graduados universitarios que matriculan el posgrado con el consecuente proceso del incremento de la productividad en el trabajo y un mejor impacto social con carácter transformador del proceso formativo, que a su vez realizan como docentes en ejercicio los futuros graduados de este tipo de programas; a partir de que se ha podido constatar que los programas de posgrado académico han presentado insuficiencias en su gestión pedagógica y por consiguiente, en su impacto, reflejándose en que:

- Las acciones de preparación de los colectivos pedagógicos del posgrado académico, de acuerdo con las necesidades asociadas a los programas, son asistemáticas.
- La gestión del posgrado académico se centra, fundamentalmente, en lo administrativo de los programas, dejando a un lado las relaciones internas de los programas y la articulación con otros.
- Las relaciones curriculares no siempre responden a la actividad de líneas y proyectos de investigación como eje articulador del posgrado y la investigación.
- Lo que implica el redimensionamiento de la gestión pedagógica de los programas de

académicos de posgrado en la Universidad de Pinar del Río.

## MATERIAL Y MÉTODO

La investigación se realiza tomando como plataforma metodológica el método dialéctico materialista, que sirvió como punto de partida para el empleo de otros métodos. El estudio fue realizado teniendo como base los programas académicos del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECE) en el período comprendido entre el 2010 y el 2017. Para ello, se aplicaron métodos teóricos (histórico-lógico) y empíricos (la entrevista, la encuesta y la revisión documental) que a partir de una población de 32 miembros de los comités académicos y 83 miembros de los claustros de maestría y doctorado, se seleccionó una muestra de 12 miembros de los Comités Académicos y 25 miembros de los claustros, en el caso de los directivos se seleccionó intencionalmente cinco directivos de los programas académicos, la Dirección de Posgrado de la Universidad y de la Dirección de Posgrado del Ministerio de Educación Superior.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El trabajo metodológico del posgrado, una mirada desde su gestión

La gestión del posgrado, a lo largo de la historia, ha estado signada por las características propias de sus contextos, en tanto, el posgrado responde a planes nacionales de desarrollo, la responsabilidad de las academias en la formación educacional avanzada, la actividad científica como función esencial. (Gilimas, Díaz y Páez, 2016)

En tal sentido, Morles (1996) identifica cinco modelos de posgrado a nivel internacional que tienen como elementos comunes una alta exigencia académica, la investigación científica como finalidad

esencial, la tendencia a una mayor vinculación con las demandas del sector productivo y la creciente necesidad de una alta especialización por parte de los posgraduados.

Contrario a lo anterior, el desarrollo del posgrado en Latinoamérica tiene una aparición más reciente y su desarrollo ha estado marcado por los intereses de determinados sectores o personas. No obstante, es de destacar el papel de países como Cuba (con características diferentes y que tendrá un análisis particular en esta investigación), Brasil, México, Colombia y Venezuela, que impulsan el desarrollo de la actividad posgraduada. Las características del posgrado en Latinoamérica tienen puntos comunes con los modelos dominantes a nivel mundial (Duque y Diosa, 2014) (Henríquez, 2018), no obstante existen elementos que lo caracterizan y por lo tanto influyen en que no se alcance un reconocimiento a nivel internacional:

- No existencia de sistemas nacionales de posgrado coherentes.
- Actividad económicamente muy costosa.
- Impacto social de las investigaciones muy bajo en la región.
- Escasa demanda por el sector productivo y de los servicios.
- Alta escolarización, predominio del manual y el examen.
- Niveles de calidad desiguales.

A partir del análisis anterior, se identifican un grupo de tendencias que han marcado la educación del posgrado a nivel internacional:

- Reconocimiento del papel del posgrado dentro de las políticas del desarrollo científico y tecnológico.
- Crecimiento acelerado de la actividad posgraduada.

- Reestructuración de los planes de estudio del posgrado en función de las demandas industrial, empresarial y tecnológica.
- Mayor control gubernamental, establecimiento de sistemas de estudios avanzados y estandarización de grados a nivel internacional.
- La tendencia quizás más interesante es la que se refiere a la incorporación de las innovaciones pedagógicas en la educación de postgrado. La universidad, y en esto la ha acompañado fielmente el profesor universitario históricamente se han caracterizado por su resistencia a los cambios. «La universidad —ha dicho alguien— es la escuela que tiene los profesores más sabios y los peores maestros». Parece ser que esto está cambiando y que los universitarios del mundo están dispuestos no sólo a aceptar sino también a promover transformaciones. (Cruz, 2014)

En consonancia con las tendencias antes identificadas y especialmente con la referida a las investigaciones pedagógicas en la educación de posgrado, se han desarrollado investigaciones por teóricos a nivel internacional. En Cuba, destaca la Teoría de la Educación de Avanzada, de la Dra.Cs Julia Añorga Morales y sus seguidores, constituyéndose en paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional de los recursos laborales y de la comunidad a partir de provocar en los seres humanos participantes de este paradigma educativo, la motivación creciente, la independencia en la actuación y el pensamiento, la actividad creadora, la conciencia colectiva, la responsabilidad con los conocimientos y las habilidades adquiridas; generando potencialidades conscientes de crecimiento humano para

transformar la realidad, viabilizando la elevación de la profesionalidad, la conducta ética cooperadora y la satisfacción personal y social. (Añorga, 2003).

Otras investigaciones a nivel internacional, UK Research Council, 2001, Nyquist, 2002, Montesinos et al., 2003; Espacio Europeo de Educación Superior, 2005; Palacio, 2005; Park, 2005; Green y Powell, 2005; IESALC, 2008; Walker et al., 2008; Pulido San Román, 2009; BOE, 2011; Chiang, 2012; Pellegrino y Hilton, 2012; Barber et al., 2013, citadas por Cruz (2014), permiten identificar hacia donde se dirigen las transformaciones en el posgrado:

- Los esquemas de organización y funcionamiento de los colectivos que tienen la responsabilidad de la formación posgraduada.
- Las competencias de las que se tienen que apropiarse y demostrar los estudiantes.
- La forma de manejar y concebir la gestión del conocimiento.
- La forma de abordar la incertidumbre y la complejidad.
- El uso de las TIC.
- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Todo lo anterior, unido a los retos que hoy tiene la educación de posgrado, llevan a identificar la necesidad de una gestión pedagógica de los programas académicos de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) que tenga en consideración no solo los contenidos, alcances y procesos de calidad, sino que tenga en su centro las relaciones que existen entre ellos como parte de la formación permanente, el rol de los actores que participan en el proceso y las relaciones de interdependencia al interior de cada programa.

Al respecto, en las instituciones educativas, el papel de la gestión se revela cada día más como una necesidad

para enfrentar los problemas de nuestra época y alcanzar los objetivos de la educación, propiciando altos niveles de eficiencia y eficacia mediante la excelencia académica, todo lo cual condiciona su importancia en la realidad actual. (Milán, 2017). Ello implica, por tanto, que en la formación posgraduada todos los actores que participan realizan procesos de organización, planificación, ejecución y control; atendiendo a los roles que desarrollan.

Ello está también condicionado por las diferencias existentes entre el proceso pedagógico de pregrado y posgrado. Dado por los diversos procesos formativos y de desarrollo que ocurren en su desarrollo, no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también complejos procesos de alto grado de autonomía y creatividad, como la investigación, la innovación, la creación artística y la profesionalización, en particular la especializada, por solo citar los más frecuentes. El proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de lo que algunos autores plantean, no es el único y no siempre juega un papel hegemónico en la educación de posgrado.

El proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo en la formación académica (maestría, especialidad y doctorado), se pone en función de esos procesos de alto grado de autonomía y creatividad, gira alrededor de ellos, organizado a través de diversas formas organizativas pertinentes a este proceso. (Díaz, 2000) (Bernaza, 2015). Procesos estos que en su desarrollo necesitan de las competencias de sujetos (docentes, tutores, claustro, comités académicos y del propio estudiante) para que la formación sea de calidad. (Molina y González, 2019) De igual forma demandan de escenarios apropiados para su ejecución.

«No obstante y aunque la educación de postgrado

comprende formas muy variadas y en ellas el peso de la actividad científica puede variar, al menos en lo que toca a maestrías y doctorados, es imprescindible articularlas a grupos y líneas de investigación o producción intelectual: sólo así podemos formar recursos calificados para el desarrollo cultural y humano.» (Nuñez, 1996)

### **Trabajo metodológico en los programas académicos de posgrado**

La gestión pedagógica, teniendo como base el trabajo metodológico debe partir como estrategia de la existencia de una necesidad o problema siendo en este caso su punto de partida. Así se supone que es necesario establecer a partir de las necesidades actuales y perspectivas de la misión de la Universidad las bases del proceso de formación de los profesionales a través de la enseñanza y el aprendizaje.

El establecimiento de estas bases permitirá a su vez darle solución a la contradicción ciencia-profesión a lo largo de cada carrera, atendiendo al modelo del profesional planteado, en vínculo con la misión y necesidad de la universidad, para poder determinar las acciones más adecuadas para la realización de aprendizajes que permitan establecer el incremento de la actividad docente con la sociedad y su patrimonio cultural en relación con los aprendizajes y cambios conductuales deseados en esos futuros profesionales. Al desarrollar esta labor se determina el sistema de disciplinas y asignaturas que contengan, por un lado a la profesión y los problemas inherentes a la actividad educativa, y de otro las ciencias que explican profunda y esencialmente el objeto del profesional de modo abstracto y parcial de acuerdo con sus investigaciones científicas.

El problema que debe resolver el trabajo metodológico del proceso docente educativo en las instituciones de Educación Superior, es trazar la estrategia que permita hacer ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la actividad docente, en la formación del profesional. De ahí que su objeto de trabajo es el proceso docente educativo sustentado en la Didáctica como rama de la Pedagogía.

De acuerdo con su vínculo con ese medio social, que de forma amplia es contribuir a que los profesionales que egresan de las universidades, sean realmente personas capaces, con adecuada formación técnica y con consecuente conciencia ética y puedan dirigir eficientemente y de forma equilibrada la sociedad y sus procesos, aparece el objetivo de trabajo metodológico como resultado final que se aspira alcanzar para satisfacer la necesidad social es optimizar el proceso docente educativo en la universidad para lograr eficiencia, efectividad y eficacia en el proceso de formación de profesionales a través de la enseñanza y el aprendizaje mediante la gestión de la Didáctica.

El contenido del trabajo metodológico es entonces la Didáctica, que ayuda a conformar la metodología del proceso docente educativo en la universidad. La relación del objetivo del trabajo metodológico con su contenido nos ayuda a clarificar que, el trabajo metodológico es un proceso de gestión de la Didáctica, pues con este contenido se pueden aplicar al proceso docente educativo sustentado por la Didáctica, las funciones de la dirección científica de los procesos.

Estas relaciones nos ayudan a aplicar los planteamientos de Patt Williams acerca de las dimensiones en que se da la dirección de los procesos, que aunque no tomamos en su totalidad, sino utilizamos parte de su terminología, nos ayudan a ver que en el trabajo metodológico del

proceso docente educativo se da una dimensión tecnológica cuyo fundamento lo da la Didáctica y una dimensión administrativa cuya base es la existencia en él de ciertas funciones de dirección que están implícitas en ese proceso de gestión y que está en correspondencia, con el encargo social de éste.

El objetivo y el contenido del trabajo metodológico establecen una relación dialéctica que nos da las bases para enfocar los métodos del trabajo metodológico del proceso docente educativo, pues es aquí donde encontramos se da la relación de los sujetos que en ella intervienen con su contenido en la búsqueda por lograr el objetivo. Este constituye un componente que determina cómo se operacionaliza su desarrollo en una relación afectiva de los sujetos que interactúan aquí con el contenido de la actividad metodológica.

Por ello el método para desarrollar este trabajo en el proceso docente educativo, en vínculo con el contenido, a partir de la motivación, agrado, intereses que se den en correspondencia con este y su paso a través de la personalidad de los sujetos que aquí intervienen, puede condicionar que el objetivo sea cumplido y el problema o necesidad social que la genera sea resuelto.

El método entonces nos da el enfoque afectivo de este proceso, por lo que es necesario clasificar que si el proceso docente educativo se da como un resultado de las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos que en el intervienen, profesores y estudiantes, el trabajo metodológico de este proceso no debe ni puede corresponder solo a los profesores aunque de alguna forma lleven el mayor peso. En estos métodos del trabajo metodológico se observa el papel del liderazgo, los factores humanos que intervienen, la toma de decisiones, el proceso de comunicación y la dirección global.

Este análisis parte del carácter objetivo y subjetivo del trabajo metodológico en este proceso. Lo objetivo visto desde el objeto proceso docente educativo con sus leyes, principios, componentes y relaciones, donde la ciencia didáctica aporta el elemento tecnológico que sustenta dicho proceso. Esta ciencia brinda al mismo incluso, el sustento de interrelación con otras ciencias subyacentes que dan enfoques interdisciplinarios y otros disciplinarios a su dirección como la psicología y la filosofía, la sociología, la cibernética y la propia pedagogía. Vista la didáctica desde el elemento objetivo del trabajo metodológico, conceptuales y teóricas nos demuestra que desde su esencia ella puede ocuparse (utilizando categorías humanistas provenientes de otros campos, con métodos que se van estructurando y desarrollando en un campo específico), de proveerlo para desarrollar el modo de actuación del profesor y los estudiantes, de los estudios sobre estrategias de enseñanza, de las comparaciones de diseños alternativos de programación, de trabajo sobre evaluación de los aprendizajes y de la propia gestión institucional y en todos los casos, de establecer la relación entre la teoría y la acción pedagógica y entre la explicación y la prescripción de este proceso y sobre todo, del carácter sistémico del proceso en sí mismo a través de sus propios componentes. A esta influencia básica y esencial sobre el trabajo metodológico de la didáctica por la naturaleza del proceso docente educativo es a lo que le llamamos dimensión tecnológica.

Por su parte en el análisis de lo subjetivo del trabajo metodológico observamos la necesidad de que se dé la intención, creatividad, experiencia, la iniciativa de los sujetos que aquí intervienen para aplicar las funciones de la dirección científica a las características particulares del proceso docente educativo.

En la relación dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo en el trabajo metodológico, aparece la dimensión administrativa del proceso que se corresponde con el desarrollo de las funciones de la dirección como la planificación, la organización, regulación y control de éste, en sus distintos niveles, y atendiendo a los recursos humanos disponibles, sobre la base de las leyes de la didáctica que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje, ésta en muchos casos entra en contradicción con la dimensión tecnológica porque los que coordinan el trabajo metodológico no asumen la existencia, en muchos casos de estas dos dimensiones, suscribiéndose de manera espontánea a una de ellas o en otros casos el trabajo metodológico se centra en una labor puramente administrativa sin una base totalmente tecnológica.

Lo cierto es que, al existir estas dos dimensiones en el trabajo metodológico es necesario, pese a las diferencias entre ellas, de acuerdo con las funciones que cada una cumple, buscar su complemento, porque lo real es que no puede haber trabajo metodológico en el proceso docente educativo sin que ambas se den complementariamente. Aunque al establecer la relación de lo objetivo y lo subjetivo, el trabajo metodológico adquiere verdadero valor y efectividad, pues al basarse lo subjetivo en lo objetivo forma con él una unidad lógica orientada a un fin determinado, en este caso la formación de profesionales.

El trabajo metodológico visto entre estas dos dimensiones y a partir del análisis de sus componentes y relaciones nos permite sintetizar que en él se dan funciones propiamente de la didáctica como la instrucción y la educación, constituyendo esto su sustento y elemento que es objeto de gestión, pero dichas funciones de carácter tecnológico han de hacerse a través de un proceso que lleva implícito la planificación, la organización, la ejecución y el control del proceso docente educativo para lograr



una adecuada formación del profesional. Este análisis nos permite delimitar, que si bien es cierto, el trabajo metodológico se sustenta básicamente en la dimensión tecnológica, no se puede desconocer que en él subyace una dimensión administrativa sin la cual no se puede coordinar, ni gestionar la Didáctica.

A partir de los componentes y sus relaciones, funciones y principios del trabajo metodológico subyace la dinámica y el movimiento de éste y nos permite lograr una definición sobre estas bases de su concepto.

El trabajo metodológico en el proceso docente educativo es el proceso de gestión de la Didáctica, que en su desarrollo resuelve la contradicción entre la dimensión tecnológica y administrativa, y permite a los sujetos que en él intervienen, optimizar y lograr los objetivos de formación propuestos en el curriculum, con un mínimo de recursos disponibles, interactuando a partir de su carácter sistémico y de las leyes de la Didáctica, brindando la estrategia a seguir en la enseñanza y el aprendizaje.

En esta conceptualización al denominar el trabajo metodológico como proceso de gestión de la didáctica se refiere a que en sí mismo este se desarrolla como una sucesión de etapas, para cumplir el objetivo de formación que se propone el proceso docente educativo dándole solución a través de sus acciones al problema social que genera la formación de hombres capaces, con alto nivel científico- técnico y con consecuente conciencia ética. En las secuencias de etapas en la que se da el trabajo metodológico, el objeto proceso docente educativo se transforma para lograr su optimización que es el objetivo de éste.

El análisis que desde el punto de vista pedagógico y didáctico, se ha realizado del trabajo metodológico, tiene un redimensionamiento en la formación posgraduada, en tanto existe una

necesidad creciente del establecimiento de relaciones interdisciplinarias que permitan proyectar las necesidades del trabajo metodológico en los programas de formación académica de posgrado a partir de las experiencias logradas y de los problemas presentes en cada una de las áreas.

El posgrado aun cuando desde el punto de vista conceptual ha ido variando por su desarrollo histórico en función del tiempo y las circunstancias que lo afectan, ha sido un proceso de formación de carácter docente educativo que potencia el proceso desarrollador en la capacidad de la investigación, incluyendo aspectos de ciencia y tecnología, siendo más sistémico, profundo y creador que el pregrado. Este último aspecto se potencia aún más a partir del perfeccionamiento de la Educación Superior Cubana que ha ido transitando hacia los planes de estudio E que como característica esencial reducen el tiempo de las carreras de pregrado en un año, lo que consecuentemente implica que se fortalezca la formación postgraduada que garantice una formación para y durante toda la vida.

Por todo lo anterior, para el desarrollo del trabajo metodológico en el posgrado es importante partir de dos preguntas esenciales: ¿Qué se enseña y cómo se enseña en el posgrado?

Las principales características del trabajo metodológico en el posgrado están dadas por:

- Es un método esencial para dirigir el proceso de formación.
- Se efectúa en todos los niveles estructurales y curriculares.
- Se desarrolla por todos los cuadros pedagógicos independientemente del tipo de programa.
- El objetivo estará encaminado a la asimilación y aplicación por parte de directivos y docentes de la

metodología de avanzada en la enseñanza y el aprendizaje de cada programa.

- Facultades y/o Centros de Estudio.

Lo que permite resolver la contradicción entre los fundamentos generales de la didáctica del posgrado y las particularidades de cada tipo de programa. En este aspecto el colectivo de profesores, tutores y grupos de investigación tienen la misión de:

- Establecer la relación línea de investigación-proyecto-tarea de investigación del cursista.
- Establecer el nexo interactuante entre los objetivos generales del programa y los cursistas.
- Captar las expectativas, necesidades e intereses e intervenir en el proceso de retroalimentación académica.
- Orientar la investigación a las líneas y proyectos del programa.

Es en estos colectivos que constituyen la célula fundamental del trabajo metodológico en el posgrado donde se resumen todas las influencias formativas de los docentes, se concretan y materializan todas las relaciones didácticas entre: el programa, las áreas de formación, la metodología de la investigación como la disciplina principal integradora y la formación personal del cursista, así como se concreta la relación investigación-postgrado.

Teniendo en consideración estas características y la identificación de los niveles de trabajo metodológico en el posgrado:

#### **Niveles de dirección**

- Dirección Nacional de Postgrado.
- Direcciones particulares por grandes programas académicos. (COPEP)
- Dirección de postgrado de las Instituciones Universitarias.

#### **Niveles estructurales**

- Programa de Postgrado o Colectivo de Programa.
- Colectivo del Bloques o Áreas.
- Colectivo de la actividad tutorial.

Implica que el programa o colectivo de programa tenga como objetivo la optimización del proceso docente educativo desde el perfil general de formación a partir de la propia didáctica del modelo de formación posgraduada, lo cual lleva a establecer relaciones entre el modelo de formación, el proceso docente y el plan de estudios adaptado a las posibilidades y necesidades territoriales y entre el modelo y las áreas y de éstas con los bloques, así como de estas últimas con la disciplina integradora que en los programas académicos de posgrado viene a ser la Metodología de la Investigación, convirtiéndose por tanto en la rectora del trabajo metodológico de los colectivos.

Ello lleva a plantear que en el colectivo de bloques, el contenido a tratar en el trabajo metodológico este dado por las relaciones interdisciplinarias que se establecen entre lo académico y lo investigativo y entre las disciplinas, módulos y la disciplina principal integradora (metodología de la investigación).

A su vez, el colectivo de tutores, que al no formar parte necesariamente de los Comités Académicos, no siempre realiza un trabajo metodológico sistemático, constituye uno de los pilares principales del proceso, en tanto establece la relación línea de investigación-proyecto-tarea de investigación del cursista, establece el nexo interactuante entre los objetivos generales del programa y los cursistas, capta las expectativas, necesidades e intereses que intervienen

en el proceso de retroalimentación académica y orienta la investigación a las líneas y proyectos del programa. Ello permite que el colectivo de tutores se convierta en la célula fundamental del trabajo metodológico del posgrado teniendo en cuenta que, a través de ellos se resumen todas las influencias formativas de los docentes, se concretan y materializan todas las relaciones didácticas entre: el programa, las áreas de formación, la DPI y la formación personal del cursista y se concreta la relación investigación-postgrado.

El trabajo realizado por el colectivo de tutores en el marco del trabajo metodológico implica la gestión del conocimiento pedagógico, la expresión explícita del conocimiento pedagógico (Páez, 2012) está dada por:

- Conocimiento teórico: permite al docente y a los colectivos pedagógicos identificar los fenómenos educativos y distanciarse de ellos, observándolos con instrumentos de análisis para poderlos interpretar y explicar, generando teorías educativas sobre su funcionamiento global.
- Conocimiento práctico: posibilita saber cómo actuar educativamente, es decir, cómo actuar para potenciar a la persona y a la sociedad, cómo actuar para transmitir valores. En definitiva, el pedagogo sabe cómo modificar la realidad existente sobre la base de un proyecto intencionado y de acuerdo con una opción moral concreta.
- Conocimiento crítico-reflexivo del modelo teórico y del modelo ético, que fundamenta la práctica educativa; también es reflexión crítica sobre el método pedagógico, para hacer disminuir lo falso, la incoherencia, lo dogmático, lo reduccionista, lo simplista.

Teniendo en consideración lo anterior, el proceso de aprendizaje que permite el tránsito del conocimiento pedagógico individual hasta el organizacional, parte de la actividad pedagógica consciente que realiza el docente o tutor y tiene su base en su auto preparación y en la preparación del curso que imparte dentro del programa. Esta actividad individual le permite al docente, a partir de un proceso de interiorización, apropiarse de datos, información, valores, experiencia, saber hacer y otros elementos que permiten conformar el conocimiento pedagógico individual del sujeto.

Una vez que estos elementos se ejecutan en el plano individual y se expresan en cualquiera de las formas del conocimiento pedagógico (teórico, práctico o crítico reflexivo), están en condiciones de compartirse y socializarse en el colectivo pedagógico a través de acciones comunicativas, que reflejen el conjunto coherente de acciones que han dado resultados en su contexto, que se han convertido en buenas prácticas y que rinden similares resultados. Cuando se determina una mejor práctica esta debe ser un conjunto heterogéneo de términos o teorías, nuevas e innovadoras, o simplemente prácticas pedagógicas que ya se utilizaban, pero que no se habían aplicado o que no eran del todo eficientes. Al implementar las mejores prácticas pedagógicas propuestas una vez hayan sido evaluados sus resultados, se pueden acelerar las mejoras en los procesos formativos.

La participación de otros gestores de conocimiento pedagógico en el proceso de contextualización del conocimiento individual transmitido, permite el desarrollo de prácticas pedagógicas colaborativas, es decir, la participación de un colectivo en la gestión de conocimiento pedagógico, ello valoriza el conocimiento en tanto se construye sobre una visión compartida del objeto de estudio, donde cada cual hace sus

aportes en función de dar respuesta a un objetivo colectivo. (Páez, 2012)

El alcanzar un conocimiento colectivo, implica el desarrollo de acciones creativas que eleven el alcance del conocimiento pedagógico y propicien que este se diferencie de las bases de valor que lo precedieron y provoque por tanto, el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras. La generalización e institucionalización del conocimiento pedagógico propuesto a partir de la innovación, se convertirá entonces en conocimiento pedagógico organizacional, agregándose a las bases de valor del conocimiento pedagógico de la universidad y constituyéndose como elemento para la toma de decisiones en la transformación de los procesos formativos. (Páez, Díaz, Meléndez, 2016)

En este proceso de aprendizaje organizacional, pueden aparecer por momentos saltos o retrocesos, que aun cuando parecen atrasar o detener el avance en el aprendizaje, en realidad potencian el conocimiento que se alcanza. Lo anterior se expresa en la siguiente figura en la que se aprecian los diferentes momentos en el proceso de aprendizaje organizacional y cómo el conocimiento pedagógico al alcanzar este nivel, retroalimenta todo el proceso de aprendizaje. (Páez y Díaz, 2017)

A este conocimiento pedagógico y a la materialización de sus expresiones es posible llegar a partir de la relación que se establece entre los gestores, las fuentes y las líneas de conocimiento pedagógico, relación que se constituye como la base para la gestión del conocimiento pedagógico en la universidad.

El primer elemento de la relación (líneas de conocimiento pedagógico) surge y responde a la influencia que tienen sobre la universidad y su desarrollo, los retos y perspectivas de la Educación Superior (Gacel, 2017), el direccionamiento

estratégico de la propia organización y las necesidades de formación de los profesionales que cursan los programas académicos de posgrado.

La integración de los elementos anteriores, permite definir un grupo de líneas de conocimiento las que se constituyen como objetos de estudio. Estas líneas generales a su vez, se descomponen en sub-líneas y conocimiento pedagógico singular, que permite la adecuación del conocimiento general y particular en cada uno de los colectivos pedagógicos y la construcción de una cultura pedagógica de la organización.

El desarrollo de cada una de las líneas de conocimiento pedagógico se da en el marco de los procesos formativos y sus subprocesos, en ellos se evidencia el conocimiento pedagógico en los órdenes teórico, práctico y crítico-reflexivo. Estos están expresados en el desarrollo del trabajo metodológico, las investigaciones pedagógicas y el posgrado académico y científico para la superación pedagógica.

El trabajo metodológico (Díaz, 1998), es el proceso de gestión de la didáctica, que en su desarrollo resuelve la contradicción entre la dimensión administrativa y tecnológica en la docencia universitaria y permite optimizar y lograr los objetivos propuestos con el mínimo de recursos disponibles, interactuando a través del carácter sistémico del proceso docente educativo y de las leyes de la Didáctica. Se concreta en el desarrollo con calidad del proceso docente educativo, en la elaboración de medios de enseñanza y en la preparación de los profesores y asignaturas.

En el desarrollo del trabajo metodológico en cualquiera de sus formas, se puede apreciar de manera clara cómo el trabajo en equipo resulta de vital importancia para el proceso de formación de profesionales y el resto de los procesos formativos. En esto influyen aspectos

tales como la heterogeneidad de los miembros de los colectivos pedagógicos y grupos de investigación, dados por la experiencia docente, las categorías docentes o científicas y por el nivel de experticia en disciplinas o ciencias.

El resultado del desarrollo del trabajo metodológico, se traduce en conocimiento pedagógico táctico y operativo, en tanto posibilita que se tomen decisiones inmediatas en el desarrollo del proceso docente educativo, que luego pueden constituir la base para las investigaciones pedagógicas de mayor alcance.

Por otro lado, el posgrado de carácter pedagógico responde a las necesidades de formación y superación del personal docente (López, 2013). La tipología del posgrado incluye cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados. Los cursos y diplomados brindan a los docentes métodos y herramientas prácticas para el mejoramiento del proceso docente educativo que dirigen, mientras que las maestrías y doctorados, con un perfil más amplio hacia las Ciencias de la Educación, constituyen la base de la innovación científica de los docentes. Cada uno de ellos, teniendo en cuenta sus particularidades, permite desarrollar en los docentes competencias para asumir con independencia y creatividad los procesos formativos de la Educación Superior.

A su vez, la investigación pedagógica es la expresión de la actividad investigativa de los docentes en relación con el proceso de formación de profesionales y la Educación Superior en general, tiene su base en los aportes teóricos desde la Pedagogía y las demás Ciencias de la Educación Superior, la investigación en el aula y el perfeccionamiento práctico del proceso formativo y se expresa a través del desarrollo del trabajo científico metodológico, proyectos de investigación, investigaciones que

responden a maestrías y doctorados y en el trabajo de los grupos de investigación.

El resultado de la investigación pedagógica se constituye en conocimiento pedagógico prospectivo y se materializa de distintas formas, entre las que se encuentran:

- Nuevos modelos pedagógicos para la Educación Superior.
- Renovación de métodos de enseñanza.
- Perfeccionamiento del proceso curricular.
- Estructuración del proceso de formación de profesionales con carácter científico.
- Elaboración científica de materiales didácticos.
- Perfeccionamiento de los procesos formativos.

El resultado de la investigación pedagógica se constituye en conocimiento pedagógico prospectivo y se materializa de distintas formas, entre las que se encuentran:

- Nuevos modelos pedagógicos para la Educación Superior.
- Renovación de métodos de enseñanza.
- Perfeccionamiento del proceso curricular.
- Estructuración del proceso de formación de profesionales con carácter científico.
- Elaboración científica de materiales didácticos.
- Perfeccionamiento de los procesos formativos.

En el desarrollo del trabajo metodológico se materializan los resultados de las investigaciones pedagógicas y se expresan las competencias alcanzadas por los docentes a través de la superación pedagógica y didáctica. De igual forma este constituye uno de los soportes para la investigación

pedagógica y de él parten las necesidades de superación pedagógica y didáctica. Igualmente, la relación investigación pedagógica- posgrado pedagógico ocurre en dos direcciones, una vez que el desarrollo de investigaciones pedagógicas direcciona el posgrado académico, lo cual se entiende a partir de que los trabajos de investigación de maestría y doctorado constituyen parte de proyectos de investigación pedagógica. De otra parte, el posgrado en cualquiera de sus tipologías, forma competencias en los docentes que le permiten transformar los procesos formativos a través de la innovación científico-pedagógica.

Todo lo anterior es expresado en las líneas de trabajo metodológico y se materializa a través de las formas del trabajo metodológico del posgrado que se listan a continuación:

- Reunión Metodológica
- Clase Metodológica
- Clase Abierta
- Talleres
- Seminarios de reflexión
- Análisis y discusión de investigaciones en el postgrado.
- Trabajo colaborativo y talleres de tesis.
- Procesos de auto evaluación sistemática, evaluación externa y acreditación.

En su análisis estas formas se redimensionan en el posgrado atendiendo también a las categorías docentes y científicas de los profesores que participan en los posgrados académicos. Sin embargo, la última de las formas que se listan (Procesos de auto evaluación sistemática, evaluación externa y acreditación) merece un análisis individual en tanto permite el control objetivo del proceso y constituye punto de partida al retomar los planes de mejora como elemento dinamizador del proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (2001). El sujeto en la Educación Postgraduada. Una propuesta didáctica. La Habana: ISPEJV. Documento en soporte digital.
- Almuiñas, J., y Galarza, J. (2015). La gestión de la información y el conocimiento: una oportunidad para las instituciones de educación superior. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 7 (3), pp. 16-22. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Añorga-Morales, J.A. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *VARONA*, (58), pp. 19-31 Universidad Pedagógica Enrique José Varona: La Habana, Cuba
- Bernaza, G. (2013). Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde un enfoque histórico-cultural. México: Editorial universidad Autónoma de Sinaloa
- CEPAL. (2019). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. Editorial CEPAL, LC/G.2681-P/Rev.393 p.
- Cruz Cardona, V. (2014). Tendencias del posgrado en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad* 2014; 39(4): 641-663.
- Díaz, T. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior. La Habana: MES.

- Duque, E., y Diosa, Y. (2014). Evolución conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: una mirada desde la educación superior. ElsevierDoyma SUMA NEG. - 5 (12), 180-191. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X14700400>
- Gacel-Ávila, J. (2017). Educación Superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez, Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018. Conferencia Regional de Educación Superior-CRES. (pp. 111-169). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Garzón, M., Portuondo, R., & Suárez, C. (2016). Análisis de los modelos de postgrado en América Latina. Espamciencia 7(1), 177-186.
- Gilimas, A., Díaz, T., Páez, M. (2016) El trabajo metodológico en la universidad y su enfoque pedagógico: una experiencia en el CECES. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río "Hnos Saíz Montes de Oca"
- Henríquez, P. (2018). Educación Superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones. Argentina: UNESCO-IESALC y UNC.
- López, M. (2013). Los Estudios de Postgrado y la Educación Continua: Herramientas estratégicas de modernización de las universidades. Encuentro AUIP-RECLA-RUEPEP, 24-26 de Abril 2013, Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí (EULEAM), Manta(Ecuador).
- MES. (2004). Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. La Habana: MES.
- Milán, M. (2017). Gestión de la eficiencia en la Educación Superior cubana. Una visión prospectiva de este indicador. Revista del Congreso Universidad. 6(4). Obtenido de: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index>
- Molina, E., y González, M. (2019). Analíticas en la calidad de la gestión del postgrado. Didasc@lia:Didáctica y Educación. 10(1).
- Morles, V., Jover, J. N., y Bedoya, N. Á (1996). Universidad, posgrado y educación avanzada. Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA).
- Núñez J. (1996). Universidad. Investigación y postgrado: Nuevos horizontes prácticos y epistémicos. Revista cubana de educación superior, ISSN 0257-4314, 16(1), 81-102. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2465297>.
- Páez, M., et al. (2017). El trabajo de los colectivos pedagógicos como potenciadores del aprendizaje pedagógico organizacional. Revista Orbita Científica. 23(96).
- Páez, M. (2012). Fundamentos de un Modelo para la gestión del conocimiento pedagógico: una estrategia para la Universidad de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

Páez, M. y Díaz, T. (2017). Retos de la gestión del conocimiento pedagógico en los programas de posgrado del CECES. Revista Congreso Universidad. 5(6).

Páez, M., Díaz, T., Meléndez, R. (2016). El trabajo de los colectivos

pedagógicos como potenciadores del aprendizaje pedagógico organizacional. 11mo. Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2018"  
Disponible en:  
<http://eventos.upr.edu.cu/index.php/universidad2018/pedagogia/paper/view/704/6011>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Copyright (c) Meivys Páez Paredes, Alicia María Gilimas Siles, Teresa de la Caridad Díaz Domínguez, Taymí Breijo Worosz