

La formación del docente universitario: su esencia socio-pedagógica desde una perspectiva estratégica

Dra.C Yaritza Tardo-Fernández

tardo@fch.uo.edu.cu

Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

Se reflexiona sobre algunas contradicciones esenciales del proceso de formación del docente universitario, como integridad socio-formativa-transformadora de la praxis educativa que permita potenciar un profesor universitario reflexivo, crítico, con una sólida cultura pedagógica para desarrollar procesos educativos-formativos y didácticos transformadores. Lo anterior remite a la necesidad de profundización en nuevas relaciones didácticas que, sustentadas en una lógica de sistematización de una actuación profesional estratégica en la práctica pedagógica del docente, permita potenciar el crecimiento epistémico de la Ciencia Pedagógica desde las particularidades de la "formación de un docente estratégico", siempre en relación con su impacto social, a través de los procesos formativos que desarrolla en y desde su praxis educativa.

Abstract

It reflects on some essential contradictions of the formation of university teachers, as a socio-formative-transforming integrity of the educational practice that allows the university professor enhance reflective, critical, with a strong educational culture to develop training-educational, didactic and transformer processes.

This refers to the need to deepen on new didactic relations, supported by a logic of systematization of a strategic performance in the pedagogical practice of teaching, letting the epistemic growth of Pedagogical Science from the particularities of the "formation of strategic teaching ", always in relation to its social impact, through educational processes that is not only developed in the educational practice, but also from it.

Palabras clave: formación docente, formación pedagógica-didáctica del docente, contradicciones socio-formativas.

Key Words: teacher training, pedagogical training of teachers, socio-training Contradictions, strategic teacher, strategic pedagogy.

Introducción

Los cambios científicos y tecnológicos en los momentos actuales imponen profundos replanteamientos de sus políticas educacionales en relación con las prácticas pedagógicas y didácticas, lo cual conlleva al surgimiento de nuevos requerimientos y exigencias para el docente universitario en ejercicio. Esto representa un gran desafío, en tanto «la docencia, como práctica social, se inserta entre educación y sociedad» (Gorodokin, s/f: p.1).

Precisamente, uno de los grandes problemas de la Educación Superior, en términos generales, lo constituye la formación de sus profesores. Dicho proceso, aún con las transformaciones experimentadas en las prácticas formativas actuales, continúa privilegiando la formación técnico-profesional en su especialidad o limitando los niveles de exigencia docente solo a la posesión de un título de especialidad, sin tener en cuenta su formación pedagógica y didáctica para dar respuesta a las necesidades educativas y sociales.

Por tanto, teniendo como sustento las insatisfacciones que al respecto se han venido manifestando en los profesores universitarios inmersos en cursos de postgrado de docencia universitaria, y a través de la observación y el empleo de encuestas y entrevistas, es posible precisar las siguientes manifestaciones externas:

- Insuficiente orientación de las estrategias y procedimientos didácticos para desarrollar el proceso formativo, lo que conduce a posturas tradicionales que potencian un aprendizaje esquemático y reproductivo.

- Insuficiencias en la aplicación de técnicas participativas para potenciar la apropiación y comprensión de los contenidos formativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Limitaciones en la utilización de métodos problémicos que potencien el aprendizaje significativo.

- Limitados recursos didácticos para potenciar el desarrollo de los estudiantes durante el proceso formativo.

-Predominio del uso de métodos y técnicas convencionales, poco innovativas, asociadas a una concepción conductista del proceso formativo.

A partir de estas manifestaciones fue posible determinar el **problema** del presente estudio dado en limitaciones en el proceso de formación del docente universitario en relación con el desarrollo de sus competencias pedagógicas, lo que limita la pertinencia socio-formativa de su praxis profesional.

Esta situación disfuncional, a partir del análisis realizado en este estudio, tiene entre sus posibles causas:

·Limitado sustento pedagógico para la formación permanente de los docentes universitarios en el ejercicio de su profesión, lo cual conduce a una sobrevaloración de la preparación técnico-profesional de su especialidad, en detrimento de la superación pedagógica y didáctica necesaria para el desarrollo de su actividad docente.

·La formación didáctica es insuficiente, en tanto no logra dotar a los docentes de recursos y estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de las especificidades científicas y metodológicas del contenido que imparte.

La formación del profesorado universitario debe desarrollarse como un proceso continuo, en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación inicial, dirigida tanto a los sujetos que se están formando para la docencia, como a los docentes en ejercicio. La tarea docente universitaria es tan compleja que exige al profesor el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, «aprender a enseñar» es necesario para comprender mejor la enseñanza y, a la vez, concebirla.

A pesar de lo evidente de la afirmación anterior, se debe reconocer que la incursión en el ejercicio docente, no siempre es el resultado de la vocación profesional por el magisterio. De ahí que la representación que tenga el profesor de su función es esencial para definir sus intenciones y objetivos en la actuación profesional.

546

Sin embargo, más allá de la vocación y el estilo personal, hay una competencia pedagógica que hace al docente más profesional en su ejercicio y éste es el motivo central de dicha formación. Por lo que se necesita potenciar este proceso que permita mejorar las

capacidades personales y profesionales de los docentes, a través de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para desarrollar su praxis y contribuir a su continuo desarrollo profesional.

La educación, entonces, como práctica social, tiene una representación social, lo que conduce, necesariamente, a reinterpretar el concepto de formación docente, no sólo desde una funcionalidad formativa inicial, como "preparación profesional para la docencia especializada en algún nivel o área educativa" (Greybeck, B., 2005 y Moreno, G. , 2005), sino desde una perspectiva más integradora orientada a dar respuestas a los problemas de su profesión, de la vida y de la sociedad, en sentido general, "ya que trasciende los marcos de la institución educativa y se inserta su desempeño profesional en un contexto social heterogéneo y de cambios acelerados en lo cultural" (Montoya, E, 2011: p.14), con lo que se connota su naturaleza eminentemente socio-formativa.

En ese orden, la formación docente que se defiende no puede conformarse o limitarse a la simple preparación técnico-profesional de su especialidad, sin transitar hacia el desarrollo de competencias profesionales pedagógicas que "permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico, en general, y al proceso enseñanza-aprendizaje, en particular, en el contexto de la comunidad educativa" (Mariño y Ortiz, 2011: p.6), como expresión integradora del equilibrio que debe existir entre la formación especializada y la pedagógico-didáctica, para dar respuesta a las necesidades formativas de profesionales cada vez más capaces y comprometidos con su contexto social.

La profesionalización docente, entonces, según Fernández A.M (1996), implica utilizar la ciencia pedagógica como recurso fundamental para interpretar, comprender y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, con lo que se connota, implícitamente, el innegable valor de la formación didáctica del maestro. Por consiguiente, aun cuando se reconozca el valor de recurrir a la intuición personal, al sentido común en los procesos formativos, se necesita, además, que el profesional de la docencia se apropie de un saber, hacer, ser y convivir científico-metodológico que lo haga acreedor de esta condición para su aplicación efectiva a la diversidad de situaciones profesionales y necesidades formativas que debe enfrentar en su contexto de actuación educativa.

Lo anterior conduce a la necesidad de profundizar en lo que se considera la primera **contradicción social** del proceso de formación pedagógica dada entre la sobrevaloración de la preparación técnico-profesional del docente en su especialidad, en detrimento de la superación pedagógica y didáctica necesaria para dar respuesta a las necesidades socio-profesionales emergentes en la diversidad de contextos formativos.

Al respecto, resulta común la premisa que "aquel que sabe, sabe enseñar", sin embargo, el dominio de una disciplina o materia por sí sola no garantiza el desarrollo de una docencia con calidad. Es común encontrar profesores que se enorgullecen afirmando que son los "mejores" porque tienen 20 o más años de experiencia en la docencia universitaria, lo que en muchos casos, se traduce en 20 o más años repitiendo los mismos contenidos desgastados y desactualizados. Esto trae como consecuencia que los docentes reproduzcan más o menos explícitamente los modelos pedagógicos con el que fueron a su vez formados, lo que "conduce a repeticiones de rituales pedagógicos ya vividos" (Da Cunha, 1997, citado por Perera, 2005: p.9) sin hacer una reflexión rigurosa de su práctica pedagógica.

En este sentido, la literatura pedagógica más reciente (Da Cunha, 1997; Perera, 2005; Gorodokin, s/f; Patillo, s/f) rescata la necesidad de que los docentes sean capaces de pensar sus propias prácticas de enseñanza como una condición indispensable para proyectar intervenciones educativas en la sociedad, susceptibles de adecuar y transformar, conscientemente, las formas heredadas de enseñanza (Perera, 2005: p.9), porque el docente que reflexiona sobre su práctica, convierte sus aulas en laboratorios y sus acciones en hipótesis (Díaz, Baso, 2001).

Enseñar, suscitar aprendizajes en personas concretas supone dominar cómo y por qué se lleva a cabo el acto educativo. Por consiguiente, se requiere de una **reflexión praxiológica constante** por parte del profesor universitario, lo que implica sumergirse en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales, en vistas de que el sistema educativo, que ya forma parte de la sociedad, se apoya en el docente como figura clave para el diseño, la selección, planificación y evaluación de las actividades de aprendizaje que los participantes deben realizar

para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes específicas con la finalidad de llegar a ser ciudadanos competentes y profesionales que sepan desenvolverse con garantías de éxito en el contexto social.

Resulta imperativo, por lo tanto, el tránsito a una concepción de formación "desnormativizada", desde una praxis pedagógica disciplinada, libre de impulsos transformadores y desposeída de capacidad crítica hacia la construcción de un pensamiento pedagógico-didáctico innovador, que promueva el aprendizaje como construcción de conocimiento a través de caminos proyectados y realizados, "que consideren las condiciones de ejercicio de la enseñanza en todos sus aspectos y que mantengan un alerta sobre aquellos elementos rutinarios, irreflexivos o impuestos que necesariamente puedan formar parte de esas condiciones" (Perera, 2005: p.9).

El docente, entonces, en su accionar pedagógico-didáctico y desde la reflexión crítica sobre el mismo es capaz de identificar y evaluar los problemas o necesidades que se presentan en su realidad educativa y plantear alternativas que contribuyan a la innovación y al cambio de actitudes, con lo que se asegura una formación docente como resultado de la "reflexión sobre toda práctica", lo que se traduce en una "formación como expresión de acción reflexionada" (García Carrasco, 1996), al garantizar la viabilidad y la pertinencia de las acciones, con la eliminación de las resistencias naturales al cambio de prácticas formativas históricamente consolidadas. Con ello, se reconocería a los docentes como protagonistas principales del proceso de innovación pedagógica y agentes transformadores de los cambios socio-profesionales del contexto.

Por consiguiente, la formación docente no puede reducirse a una mera revisión de fórmulas didácticas o un simple adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. Debe ser el espacio en donde el profesor -en formación o en servicio- pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser.

Lo anterior significa una reflexión constante del docente de su praxis pedagógica desde el contexto social, al connotar los contenidos profesionales que deben formarse en los estudiantes, los cuales emergen de los escenarios socio-culturales específicos para garantizar una formación de estos en correspondencia con los continuos cambios que se operan en la sociedad. Ello condiciona, entonces, la retroalimentación, enriquecimiento y actualización constante de la praxis didáctica a partir de los cambios y exigencias científico-técnicas y de la sociedad, lo que implica que puedan emerger nuevos contenidos profesionales no previstos en la formación curricular, los cuales deben facilitarse a los estudiantes, en coherencia con sus intereses, experiencias y futuras funciones sociales concretas.

Desde esta perspectiva, se significa que, buena parte del "ser docente" se logra en la acción. No obstante, "el ejercicio docente sin teoría y práctica es ciego, porque no puede explicar y argumentar las acciones, valores y actitudes que se generan en la interacción pedagógica" (Patiño, 2010: p.3), lo que deviene **segunda contradicción social** del proceso de formación del docente dada en la insuficiente integración entre los contenidos teóricos presentes en los programas de formación pedagógica y los contenidos empíricos sistematizados por los profesores para resolver los problemas emergentes de la praxis social.

En tal sentido, muchas veces el docente posee sólidos conocimientos teóricos de los cuales se ha apropiado en programas de formación muy bien concebidos epistemológicamente, sin embargo, se enfrenta en la práctica a hechos y situaciones profesionales y sociales no conocidos durante su formación teórica, lo que conduce a incertidumbres e imprecisiones en su accionar, al verse obligado a recurrir a su intuición y espontaneidad, conformado así un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida durante su formación.

550

Contrario a estas prácticas, otras posturas profesionales se sustentan solo en la empiria y los resultados formativos alcanzados durante la implementación sistemática de acciones didácticas, totalmente alejados de los enfoques, tendencias y paradigmas pedagógicos más actuales, lo que conduce, entonces, a insuficientes enfoques epistemológicos para enfrentar los procesos y fenómenos relacionados con la formación de los sujetos, limitando así la orientación lógica teórico-metodológica del proceder docente.

Yaritza Tardo Fernández, págs.544-557

Por consiguiente, la práctica pedagógica enfrenta al docente universitario a situaciones y problemas profesionales inéditos emergentes del contexto social, no conocidos y previstos en la teoría, tal cual se presentan durante la acción docente, lo que conduce a la necesidad de recurrir, no a sus aprendizajes teóricos, sino a otros recursos personales y experiencias prácticas, para darle continuidad y vigencia al hecho docente.

De igual forma, la práctica y proceder didáctico no puede concebirse al margen de una teoría que la sustente, desde esenciales fundamentos epistemológicos, filosóficos y metodológicos para interpretar y explicar los procesos y fenómenos que se desarrollan en la praxis educativa concreta.

Por consiguiente, ambos términos son requisitos de una coherente formación, a partir de una articulación dialéctica e integrada de los procesos de teorizar y de practicar, lo que debe conducir a la reflexión de la teoría desde la práctica y viceversa, a reformular los constructos teóricos a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica pedagógica y social.

Por ello es necesario en la formación docente integrar el "qué se enseña con el cómo se enseña" (Patiño, 2010: p.4), para que los futuros docentes puedan representarse en un espacio concreto de intervención pedagógica, en la cual es necesario actuar a partir de juicios prácticos que pueden ser objeto de reflexión para teorizar sobre ellos, al resignificar, en esa misma medida, la teoría pedagógica-didáctica en y desde la praxis.

De esta forma, el profesor reconstruye la acción pedagógica y genera un vínculo entre la práctica y la teoría al entender "los problemas socioculturales que se manifiestan en el ámbito universitario como expresión de las necesidades sociales, lo que deviene problemas docentes a resolver" (Mariño y Ortiz, 2011: p.9). Consecuentemente, esto conduce a un proceso de interacción entre la teoría y la práctica en el que, partiendo de los problemas emergentes de esta última, se busquen soluciones por medio de recursos teóricos.

Lo anterior remite a la reflexión sobre la propia actividad profesional universitaria como estrategia de revisión, análisis y mejora permanente de la docencia, lo que se traduce en una reflexión compartida en torno a la práctica y teoría de la labor docente para enfrentar y dar respuestas pertinentes a las demandas sociales contextuales.

Esta reflexión puede realizarse en una triple vertiente:

·Cognoscitiva: realizada al nivel de conceptos, teorías, principios y leyes, contribuyendo así al enriquecimiento del conocimiento y del pensamiento profesional de los profesores.

·Experiencial: les permite analizar y valorar sus propias acciones y sus consecuencias, para facilitarles la toma de decisiones teórico-metodológicas, en una búsqueda del mejoramiento de su práctica educativa para dar respuesta a los problemas sociales.

·Afectiva: les propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente, potenciando su autoestima y sentimientos de responsabilidad y compromiso profesional y social.

De esta forma, el maestro cumple un papel activo reformulador de la innovación en el que la práctica lo obliga a redefinir o traducir la teoría de acuerdo con sus creencias o constructos personales con los que percibe, filtra e interpreta las demandas sociales de su praxis pedagógico-didáctica, los acontecimientos del aula y las demandas socio-profesionales del contexto y del proceso formativo a desarrollar.

Esta formación docente, se concibe, entonces, como el proceso que debe contribuir a la reforma, corrección y rectificación de prácticas y acciones educativas, en tanto deviene actividad profesional de construcción y reconstrucción de conocimientos y habilidades pedagógicas, a través de métodos, técnicas, procedimientos y estrategias que posibiliten a los sujetos la interacción efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ello implica, entonces, que el docente se convierta en un profesional estratégico, capaz de reflexionar sobre su teoría-práctica pedagógico-didáctica, de tomar decisiones oportunas y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas impredecibles que emerjan del contexto. Con lo que se define así una **tercera contradicción social** dada entre las necesidades formativas del docente como "profesor estratégico" y el aún limitado desarrollo de una lógica didáctica de dicha formación, desde una constante contextualización de las competencias pedagógicas a las exigencias socioculturales y educativas concretas.

552

En tal sentido, los investigadores reconocen la necesidad de pensar en una formación del docente "como aprendiz y enseñante estratégico" (Monereo, 1998; citado por de Oliveira, s/f) a partir de

Yaritza Tardo Fernández, págs.544-557

desarrollar en dicho profesional sus potencialidades para enfrentar los constantes desafíos que le plantean los cambios sociales, que les permitan:

- Interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa,
- Tomar decisiones como aprendices y docentes estratégicos que le permitan enriquecer su formación.
- Potenciar la reflexión constante de su teoría y praxis pedagógico-didácticas atemperadas a las exigencias profesionales emergentes del contexto socio-educativo.

Lo anterior permite definir al "profesor estratégico" (Monereo y Clariana, 1993, citado por Monereo y otros, 1998: p.2) como un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar, implementar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o relacionados con su actuación docente.

Por consiguiente, la idea de "regulación" es clave en el concepto de estrategia para estos autores, en tanto implica que el docente reflexione de manera consciente y tenga un control permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, realización de la tarea, evaluación de la propia conducta, etcétera). Por lo que no se trata de aprender únicamente a utilizar procedimientos y emplear recursos didácticos de forma espontánea e instrumentalista, sino de aprender a valorar críticamente las condiciones de su utilización y efecto en el proceso formativo, y su trascendencia social para la formación de los futuros profesionales.

En tal sentido, otros autores han connotado el proceso de formación de los docentes, tales como Castro O. (1997), Piñón J. C. (2001), Rucínque F. (2004), Pérez E. (2005), González V. (2002) y otros, desde una valoración de su importancia para la formación del futuro profesional; sin embargo, no se advierte el necesario reconocimiento de una cultura profesional del docente como estrategia para ejercer la profesión, lo que conduciría a un profesional vinculado permanentemente con el saber pedagógico, capaz de diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, examinando y perfeccionando los métodos para atenderlos, y asumiéndose como un actor activo, creativo y responsable dentro del sistema educativo.

Santiago(131)2013

Por consiguiente, no basta con "saber bien aquello que se quiere enseñar", a partir de utilizar recursos metodológicos como simple y fría tarea de ejecución racional y técnica. Se necesita saber codificar los contenidos desde la perspectiva pedagógico-didáctica. Se necesita poseer estrategias metodológicas adecuadas para la transmisión del saber, vinculadas especialmente con la "práctica", con el "cómo hacer", con el "cómo aplicarlo en el aula". Por lo que es imprescindible la adquisición de competencias específicas en torno a la "comunicación didáctica del saber" (Canali, s/f), desde una lógica didáctica integradora para la formación de un profesor estratégico.

Esto significa que las rutinas que establece el docente durante la clase deben dejar de ser «ciegas» y pasar a inscribirse entre las prácticas didácticas bien fundamentadas, con conciencia de los procesos interactivos para alcanzar las intencionalidades educativas que se propongan, desde un reconocimiento de las necesidades reales de formación de sus estudiantes para dar respuestas pertinentes a las demandas sociales en sus esferas de actuación profesional.

Los docentes expertos no solo lo son porque saben más de su especialidad, sino también porque saben enseñar mejor, es decir, son capaces de conocer, seleccionar, articular, evaluar estratégicamente un sinnúmero de procedimientos para promover y cooperar con el aprendizaje que realizan los alumnos.

Sin duda, la docencia universitaria configura un modo de vida. Su elección no es un elemento circunstancial o transitorio; es necesario tener vocación para llegar a desarrollar con gusto e interés la noble tarea de formar a los futuros profesionales. En consecuencia, es imprescindible que el docente reflexione y mejore continuamente su accionar pedagógico-didáctico durante la clase, superando cada día las propias debilidades, alejado de enfoques rutinarios o mecánicos, desde un reconocimiento de las ventajas del pensamiento estratégico para un actuar más comprometido y consciente a partir de una contextualización permanente de su praxis pedagógica a las exigencias sociales de su contexto.

554

La docencia universitaria, desde esta perspectiva, no debe concebirse solamente como un oficio, sino como una actividad generadora de un conocimiento científico especializado, que a través de la sistematización teórico-metodológica y praxiológica,

Yaritza Tardo Fernández, págs.544-557

deviene proceso de implementación consciente de la experiencia de la actividad creadora, de la praxis pedagógico-didáctica del docente en la búsqueda y propuesta de soluciones novedosas a las constantes exigencias formativas para resolver los problemas que surgen de la práctica social.

Por consiguiente, se impone la necesidad de una "pedagogía estratégica" en nuestras universidades, que permita una formación del docente para que sea capaz de explicar, analizar e interpretar los procesos pedagógicos y didácticos durante su ejercicio profesional, lo que favorece la especialización de su saber-hacer pedagógico, reforzando el vínculo entre la actualización teórica y práctica metodológica e investigativa, a partir de una reflexión praxiológica constante de su accionar pedagógico.

Queda clara la necesidad de que el propio proceso de formación del docente universitario se resignifique a partir de la premisa esencial de profundizar en la **lógica de sistematización de una actuación profesional estratégica en la práctica pedagógica**, que permita desentrañar cuáles serían las principales relaciones que la constituyen para desarrollar una "pedagogía estratégica universitaria".

Se propone, entonces, que la formación de una pedagogía estratégica del docente, de manera particular, debe encaminarse hoy a revelar las vías que permiten ahondar en las relaciones entre:

- la actualización teórico-práctica investigativa del docente y la reflexión en y desde la práctica pedagógica.
- la lógica de formación pedagógica y la lógica de sistematización de estrategias de formación pedagógica.
- la formación de una cultura pedagógica del docente en relación con la sistematización de su actuación profesional estratégica.
- las esencialidades de los procesos de comunicación pedagógica y la intencionalidad formativa en el empleo de recursos estratégicos para su sistematización en la praxis didáctica.
- las categorías que logran la integración entre el desempeño pedagógico y estratégico del docente, a través de:
 - la problematización teórico-práctica de la actividad pedagógica
 - las situaciones didácticas y tareas de formación pedagógica y su relación con las exigencias socio-formativas del contexto educativo

- evaluación contextualizada de las situaciones y tareas pedagógicas
- procedimientos, estrategias y recursos estratégicos y su contextualización y aplicabilidad a las tareas y situaciones pedagógicas concretas
- estilos de enseñanza-aprendizaje en relación con la sistematización de estrategias didácticas

Conclusiones

Haber partido de las limitaciones que presentan los docentes en su formación pedagógica, permitió reconocer algunas contradicciones esenciales de este proceso pedagógico como integridad socio-formativa-transformadora de la praxis educativa para dar respuesta a las exigencias, cada vez más crecientes, de potenciar un profesor universitario reflexivo, crítico, con una sólida cultura pedagógica para desarrollar procesos educativos-formativos y didácticos transformadores.

Desde estas reflexiones, entonces, se favoreció el tránsito hacia la necesidad de profundización en nuevas relaciones didácticas que deben sustentarse en la argumentación de la lógica de sistematización de una actuación por lo que resulta esencial desarrollar una Pedagogía Estratégica, de modo que sea posible potenciar el crecimiento epistémico de la Ciencia Pedagógica desde las particularidades de la "formación de un docente estratégico", siempre en relación con su impacto social, a través de los procesos formativos que desarrolla en y desde su praxis pedagógica.

Bibliografía

BAUTE, Luisa María y Miriam IGLESIAS. "Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario", en *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol XVI, no.1, 2011.

CANALI, Lidia. "Fortalezas y debilidades de la docencia universitaria", en www.enduc.org.ar/comisfin/lista1.htm [Consultado el 7 de enero de 2011]

556

DE OLIVERA, Cristina Maciel . "Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente", en O.E.I.: *Revista Iberoamericana de Educación*. Versión Digital. http://www.campus-oei.org/revista/frame_lectores1.htm [Consultado el 7 de enero de 2011]

GORODOKIN, Ida. "La formación docente y su relación con la epistemología", en Revista Iberoamericana de Educación, número 37, 2005 www.rieoei.org/1164.htm. [Consultado el 7 de enero de 2011]

MARIÑO SÁNCHEZ, María de los Ángeles y Emilio ORTIZ . "La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios", en Revista Pedagogía Universitaria, Vol XVI, no.3, 2011.

MONEREO, Carles (coord.) y otros. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. 5ª Ed., Barcelona: Graó.

MONTOYA ZÚÑIGA, Edgar. Dinámica del diseño curricular para la competencia antropológica en la formación de docentes de la Educación Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

PATIÑO GARZÓN, Luceli. "La práctica pedagógica en la formación de docentes", en revista Universidad y Sociedad, volumen 2, número 1, enero-abril 2010. Universidad de Cienfuegos.

PERERA, Héctor. "Reflexiones acerca de la formación docente. Aportes para una política del área", en http://respaldo.fcs.edu.uy/adurfcfs/3_P_e_r_e_r_a_%20-%20Reflexiones%20acerca%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.pdf [Consultado el 7 de enero de 2011]