

## **FORMAR A UN DOCENTE ESTRATÉGICO PARA UNA LÓGICA DE SISTEMATIZACIÓN DE SU ACTUACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

AUTORA: Yaritza Tardo Fernández<sup>1</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. E-mail: [tardo@fch.uo.edu.cu](mailto:tardo@fch.uo.edu.cu)

Fecha de recepción: 10 - 08 - 2012

Fecha de aceptación: 25 - 09 - 2012

### **RESUMEN**

Se reflexiona sobre algunas contradicciones esenciales del proceso de formación del docente universitario, como integridad socio-formativa-transformadora de la praxis educativa. Esto permitió profundizar en nuevas relaciones didácticas lo que se tradujo en la propuesta de una lógica de sistematización de la actuación profesional estratégica en su práctica pedagógica para promover el desarrollo de una pedagogía estratégica universitaria. 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 universitario, 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.

**PALABRAS CLAVE:** formación pedagógica del docente, contradicciones socio-formativas, profesor estratégico, pedagogía estratégica.

### **TO TRAIN STRATEGIC TEACHERS FOR A SYSTEMATIC LOGIC IN THEIR TEACHING PRACTICE PERFORMANCE**

#### **ABSTRACT**

This paper reflects on some essential contradictions of university teacher's training, as a socio-formative-transforming integrity of the educational praxis 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 "strategic teaching training", always in

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Departamento de Idiomas. Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Especialista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera y de Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Miembro del Consejo Científico de la referida facultad. Cuenta con más de 30 publicaciones científicas en revistas indexadas de reconocido prestigio internacional. Ha participado en varios eventos científicos nacionales e internacionales.

relation to its social impact, through educational processes that is not only developed in the educational praxis, but also from it.

KEY WORDS: pedagogical training of teachers, socio-training contradictions, strategic teacher, strategic pedagogy.

## INTRODUCCIÓN

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 sólo 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.

Ante este desafío, se impone la necesidad de formar al docente universitario 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-ser pedagógico al reforzar el vínculo entre la actualización teórica y práctica metodológica e investigativa desde una reflexión praxiológica constante de su accionar formativo.

Al respecto, las insatisfacciones que se han venido manifestando en los profesores universitarios inmersos en cursos de postgrado de docencia universitaria desarrollados en la Universidad de Oriente, y a través de la observación y el empleo de encuestas y entrevistas, como técnicas y métodos empíricos utilizados, permitió determinar las siguientes dificultades:

- 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 como *problema*: las 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 que 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.
- Insuficiente formación didáctica de los docentes, lo que se traduce en limitados recursos y estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las especificidades científicas y metodológicas del contenido profesional que imparten.

Los anteriores aspectos, entonces, sirven como punto de partida para reflexionar sobre algunas contradicciones esenciales del proceso de formación del docente universitario, como integridad socio-formativa-transformadora de la praxis educativa, para, posteriormente, profundizar en nuevas relaciones teóricas que se concretan en la propuesta de una lógica de sistematización de la actuación profesional estratégica en la práctica pedagógica del docente, para promover el desarrollo de una *pedagogía estratégica universitaria*. Esto se constituye en *objetivo esencial* del presente trabajo.

## DESARROLLO

Profundizar en el estudio de los principales referentes en torno al proceso de formación del docente, implica reconocer la coincidencia de múltiples investigadores (Castro O. (1997), Piñón J. C. (2001), Rucínque F. (2004), Pérez E. (2005), González V. (2002) y otros; citado por Montoya Zúñiga, 2011) en afirmar que 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. 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. La representación que tenga el profesor de su función es esencial para definir sus intenciones y objetivos en la actuación profesional. 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. De ahí que se necesite potenciar este proceso para 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.

Por su parte, otros enfoques orientados a la formación inicial del profesorado universitario (Biggs (1993), Dall'Alba (1991) y Martin y Balla (1991), Ramsden, 1993) sintetizan tres maneras de entender el rol del profesor en la universidad: la transmisión de conocimiento, la organización de la actividad del estudiante y hacer posible el aprendizaje; sin embargo, esta postura no trasciende su nivel de generalidad para cualquier práctica docente al no particularizar en las especificidades formativas del profesor universitario.

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; citado por Montoya Zúñiga, 2011: p.20), 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 Zúñiga, 2011: p.14), con lo que se connota su naturaleza eminentemente socio-formativa.

Por tanto, 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, M. y Ortiz, E., 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.

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) 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; De Olivera, 2003, Díaz Baso, 2001; Zeichner, K. y Liston, D., 1999; Medina, Jarauta e Imbernon, 2010) 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: p.9).

Enseñar, entonces, supone dominar cómo y por qué se lleva a cabo el acto educativo, lo que implica una *reflexión praxiológica constante* por parte del profesor universitario. Por lo que 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 donde el profesor pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y posición respecto a la problemática educativa y confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje. La reflexión implica volver sobre la acción; es decir, la inmersión consciente del docente que reconstruye sus acciones, las reestructura y reelabora (Stenhouse, 1984).

Resulta imperativo transitar desde una praxis pedagógica disciplinada, pobre de impulsos transformadores y desposeída de capacidad crítica hacia la construcción de un pensamiento pedagógico-didáctico innovador “que considere las condiciones de ejercicio de la enseñanza en todos sus aspectos y que mantenga una 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; citado por Díaz Baso, 2001: p.3). Esto garantiza la viabilidad y la pertinencia de las acciones, al eliminar 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. La reflexión docente (Liston y Zeichner, 1999; Smyth, 1989; Villar, 1995; Schön, 1998), subraya la conveniencia de preguntarse sobre la actuación docente, su intencionalidad e implicaciones.

La forma de concebir la práctica realizada por cada profesional influye en su forma de actuar (Schön, 1998). 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*.

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.

Contrario a estas prácticas, otras posturas profesionales se sustentan sólo 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.

La práctica y proceder didáctico no puede concebirse al margen de una teoría que la sustente a partir de fundamentos epistemológicos, filosóficos y metodológicos esenciales para interpretar y explicar los procesos y fenómenos que se desarrollan en la praxis educativa concreta. Ambos términos, entonces, son requisitos de una coherente formación desde 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.

Autores como Schön (1983), Stenhouse (1984, 1987), Doyle (1986), Clark y Peterson (1989) reconocen que las situaciones prácticas a las que se ha de enfrentar diariamente el profesorado tienen un alto margen de complejidad, de incertidumbre de inestabilidad y de singularidad, por lo que resulta fácilmente comprensible que “no siempre el profesional de la enseñanza pueda reducir su acción a la elección de soluciones generales, ya que en muchas ocasiones se trata de intervenir en problemas que son particulares y muy delimitados” (García Fernández, s/f. p.9).

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. “El conocimiento práctico no es una mera reproducción acrítica de los esquemas y rutinas empíricas que modelan la práctica profesional, sino que supone una integración de la teoría y de la práctica mediante actividades de análisis y reflexión sobre la propia práctica” (Medina, Jarauta e Imbernon, 2010: p.15-16).

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 su actuación en un espacio concreto de intervención pedagógica, a partir de juicios prácticos que puedan ser objeto de reflexión para teorizar sobre ellos, resignificando así la teoría pedagógica-didáctica en y desde la praxis.

De esta manera, 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.

Ello implica 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.*

En tal sentido, los investigadores reconocen la necesidad de pensar en una formación del docente “como aprendiz y enseñante estratégico” (Monereo y otros, 1999: p.9) a partir de 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 para 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 otros, 1999: p.9) 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.

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, etc.). 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, efecto en el proceso formativo y su trascendencia social para la formación de los futuros profesionales.

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 de sistematización de una actuación profesional estratégica en la práctica pedagógica*, como esquema conceptual que se propone en el presente estudio y que puede contribuir a pensar más y mejor las implicaciones pedagógicas del docente estratégico, como aspecto que aún requiere de profundizaciones teórico-metodológicas específicas para la Educación Superior.

Ello remite, entonces, a la *problematización teórico-práctica de la actividad pedagógica* como el proceso de reconstrucción individual del docente para dar respuesta a las problemáticas impredecibles que emergen en la interactividad del proceso didáctico, al proyectar su intencionalidad didáctico-profesional para regular su actuación estratégica, lo que significa situarlo frente a las contradicciones propias de la actividad pedagógica en tanto dinamiza su reflexión crítica como base para resolver los problemas didáctico-profesionales desde un perfeccionamiento continuo de su accionar formativo que le permita potenciar la transformación de los estudiantes, el contexto y a sí mismo.

Desde esta perspectiva, lo problémico adquiere una significación distintiva al favorecer el proceso de toma de conciencia del docente de la existencia de múltiples contradicciones en el proceso didáctico a partir de un reconocimiento de su diversidad y complejidad, lo que conduce a estimular su disposición profesional para resolverlas desde la búsqueda de los enfoques teóricos y métodos más apropiados para ello. Esto garantiza el desarrollo de sus recursos científico-metodológicos y potencialidades crítico-reflexivas para detectar los problemas didáctico-profesionales de su práctica pedagógica al potenciar la toma de decisiones para intervenir y dar solución a los mismos.

La actividad pedagógica desde lo problémico, emerge como potencialidad formativa teórico-práctica ya que favorece en el docente la búsqueda de una multiplicidad de alternativas desde la teoría y la praxis formativa para dar respuesta a esa diversidad y complejidad de situaciones didáctico-profesionales favoreciendo así un desarrollo coherente y significativo de su accionar pedagógico a partir de una construcción individual que se resignifica como

resultado del proceso de socialización y reflexión colectiva.

En este proceso, entonces, se fortalecen las capacidades analíticas de los docentes en tanto permite conocer la esencia específica de los problemas didáctico-profesionales emergentes objeto de atención y sus posibles alternativas de solución, no como recetas o verdades absolutas, sino desde una valoración de la multiplicidad de respuestas y cosmovisiones posibles que puedan gestarse a partir del manejo del sistema conceptual de la Ciencia Pedagógica y su aplicación metodológica a un problema práctico concreto teniendo en cuenta sus ventajas y desventajas como vía para encontrar, desde criterios comunes, la alternativa más viable para su solución.

Sin embargo, dicha problematización por sí sola no garantiza la pertinencia de la lógica de actuación profesional estratégica sino se complementa con la *estructuración didáctico-investigativa profesionalizadora de la práctica pedagógica* como el proceso que garantiza la organización y planeación estratégica de la práctica pedagógica a través de la investigación, lo que se sustenta en la delimitación y resignificación crítica de la estructura epistemológica y metodológica de los programas de asignaturas y disciplinas desde un reconocimiento de las potencialidades didácticas y científico-técnicas de la profesión, con lo que se determina su intencionalidad formativa y su significatividad social para una práctica profesional transformadora.

Desde esta perspectiva, se considera la necesidad de planificación, revisión, análisis y mejora permanente de los contenidos y métodos didáctico-profesionales y el proceso didáctico en la misma medida que se desarrolla el proceso investigativo, desde un enriquecimiento y transformación constante de la labor docente, lo que se expresa en una reflexión compartida en torno a la práctica y teoría de dicha labor profesional para enfrentar y dar respuestas pertinentes a las demandas sociales contextuales.

Por consiguiente, se reconoce el significado socio-formativo de los contenidos planificados con lo que se determina la esencia didáctico-profesional real de los mismos para responder a la intencionalidad de la profesión. Ello se concreta en una valoración estratégica de los planes y programas de estudio desde el reconocimiento de las potencialidades y validez de sus contenidos y métodos formativos, al desentrañar sus fundamentos didácticos generales, sus relaciones con el resto de los programas de disciplinas, asignaturas y modelo del profesional, a partir de su interpretación en un campo del conocimiento particular lo que conduce a su constante rediseño y actualización rigurosa en la misma medida que el docente desarrolla su teoría y práctica investigativa y pedagógica.

Ello implica entender dicha estructuración como un proceso en el que se integra lo didáctico con lo investigativo en unidad dialéctica, en tanto, el docente desarrolla su proceder didáctico mientras investiga a partir de planificar, resignificar y articular la estructura del conocimiento y los métodos en la propia lógica de construcción investigativa, al interpretar y explicar las relaciones que

se establecen en la formación de los sujetos; y en la misma medida que investiga, va concretando y enriqueciendo su praxis didáctica desde los aportes teórico-metodológicos investigados. Lo anterior se traduce en una lógica integradora de “enseñar investigando” e “investigar enseñando”, con lo que se amplía y consolida el saber-hacer pedagógico-didáctico del docente como soporte que se nutre y fundamenta a partir del propio desarrollo del proceso investigativo.

Sin embargo, no basta con planificar estratégicamente la práctica pedagógica sino se complementa con la *orientación contextualizada didáctico-profesional* como proceso que permite encauzar el sistema de relaciones que se establecen en la dinámica formativa, al resignificar la cultura didáctica del docente a partir del desarrollo y concreción de su intencionalidad desde múltiples alternativas de análisis, lo que permite comprender e interpretar la diversidad y complejidad del contexto educativo teniendo en cuenta sus particularidades y exigencias socio-profesionales.

Este proceso se sustenta en un reconocimiento del carácter transformador de la cultura profesional del docente desde una intencionalidad didáctica, lo que significa encauzar la interactividad del proceso al ofrecer sentido a la actividad pedagógica, en tanto favorece su intencionalidad para enfocar la concatenación y el desarrollo contradictorio y complejo de la dinámica formativa.

Desde esta orientación contextualizada, el profesor es capaz de repensar los contenidos, metodologías, recursos que necesita para dinamizar su teoría y praxis pedagógica, lo que garantiza el avance y resignificación de la estructuración didáctico-investigativa de los programas de asignaturas y disciplinas desde una concreción estratégica y responsable de las metas, objetivos y contenidos formativos en y desde el propio contexto educativo, como unidad dialéctica indisoluble.

Esta orientación contribuye a implementar la diversidad de métodos utilizados y su correspondencia o no con los contenidos impartidos, al permitirle al docente guiar y dar sentido a su práctica didáctico-profesional en un contexto donde existen múltiples influencias, las cuales tienen su influencia en los problemas pedagógicos a resolver, los objetivos propuestos, la determinación e implementación de las técnicas, procedimientos y recursos pedagógicos. Es decir, en el proceso interactivo confluyen, no sólo los presupuestos didáctico-culturales del docente, sino también la estructura y relaciones socio-formativas presentes en el contexto educativo.

Ello conduce, por tanto, a la construcción de una cultura profesional estratégica del docente universitario desde una práctica pedagógica que necesariamente debe incorporar la sistematización como categoría esencial intrínseca al proceder didáctico. Se revela, entonces, la *sistematización estratégico-valorativa del actuar didáctico-profesional*, como expresión síntesis y dinamizadora de la lógica de actuación profesional estratégica propuesta, como proceso que garantiza la continuidad del proceder didáctico-profesional del docente como

estratega consciente de sus potencialidades pedagógicas e intencionalidad formativa que se despliega a partir de una valoración y análisis sistemático y constante de su gestión formativa profesionalizadora.

La sistematización estratégico-valorativa, trasciende y se convierte en un proceso permanente y dinamizador del sistema de ideas, concepciones, estrategias, esquemas, recursos y metodologías que han ido enriqueciendo la práctica educativa sistemática del docente en función de la construcción y reconstrucción de su lógica de actuación estratégica en y desde el contexto educativo concreto.

Se resignifica, por tanto, la intencionalidad didáctico-profesional del docente a través de un “pensar y actuar estratégico”, lo que se connota a través del empleo de recursos y estrategias metodológicas para la transmisión del saber, vinculadas especialmente con la “práctica”, con el “cómo hacer”, con el “cómo aplicarlo en el aula” desde una sistematización constante de la praxis formativa.

Por lo que es imprescindible que los docentes adquieran las competencias pedagógicas específicas en torno a la comunicación y evaluación didáctica del saber, lo que se traduce en prácticas didácticas estratégicamente 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.

Potenciar esta dinámica valorativa, conlleva a significar los procedimientos necesarios para que el docente correlacione y conecte las situaciones y tareas didáctico-profesionales a partir de las exigencias socio-formativas del contexto educativo, lo que se traduce en un proceso de reflexión constante y evaluación contextualizada de dichas situaciones y tareas desde la sistematización de recursos, estrategias, procedimientos y estilos de enseñanza-aprendizaje que sirven como reguladores y conductores de la interacción formativa y permiten desarrollar su capacidad para aprender a encauzar sus intercambios didáctico-profesionales y la concepción operativa de los mismos como expresión del desempeño pedagógico y estratégico del docente a través de la aplicación de acciones formativas precisas.

A través de estas relaciones se despliegan los estadios o eslabones de desarrollo del proceso formativo: diseño, dinámica y evaluación, como expresión de la *intencionalidad didáctico-profesional* y la *sistematización de la actuación estratégica* del docente universitario. Esta lógica deviene propuesta inacabada que puede ser enriquecida a partir del debate y la reflexión conjunta en las secciones de trabajo y talleres grupales con la comunidad científica (Figura 1).

La docencia universitaria configura un modo de vida. Su elección no es un elemento circunstancial o transitorio. 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.

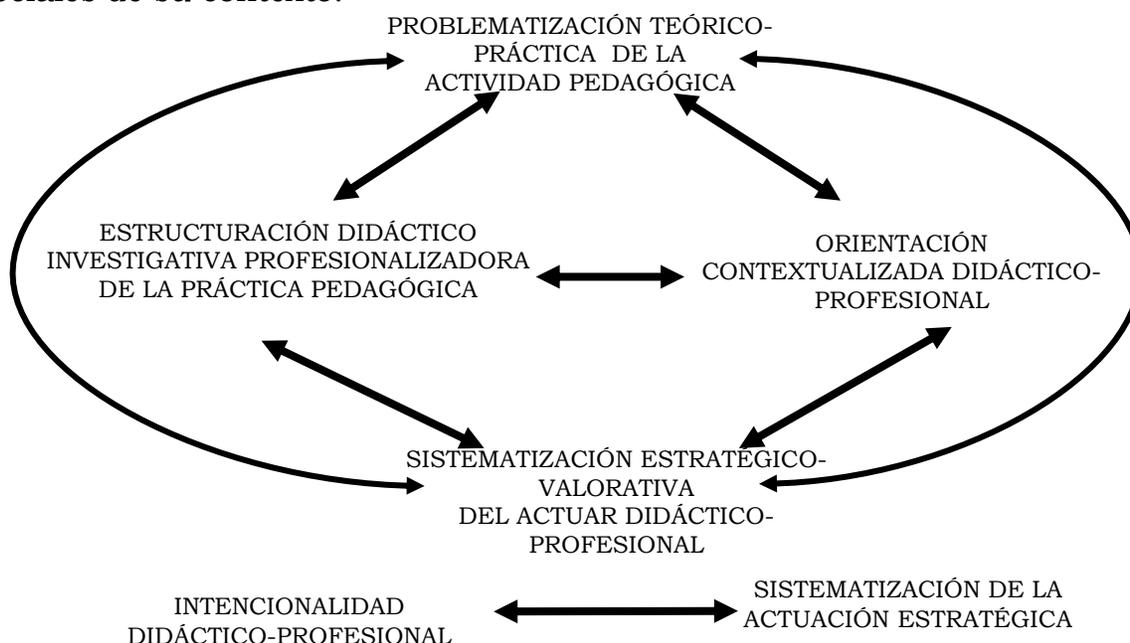


Figura 1. Lógica de actuación profesional estratégica del docente universitario en la práctica pedagógica.

La formación de una pedagogía estratégica del docente, entonces, 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 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, se propone una nueva lógica de sistematización de la actuación profesional estratégica en la práctica pedagógica del docente universitario, como constructo teórico-metodológico que puede contribuir a reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas que tiene para dicho profesional comprender la riqueza conceptual y la complejidad teórico-práctica de la formación universitaria.

Queda clara, entonces, la necesidad de que el propio proceso de formación del docente universitario se resignifique a partir de la premisa esencial de desarrollar sus potencialidades de gestar estratégicamente su actuación didáctico-profesional para dar respuestas pertinentes a las demandas socio-educativas en sus esferas de actuación didáctico-profesional, 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 (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. En REVISTA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA, Vol XVI, no.1.

Biggs, J. B., & Moore, P.J. (1993). The process of learning. Sydney: Prentice Hall of Australia.

Canali, Lidia. Fortalezas y debilidades de la docencia universitaria. En [www.enduc.org.ar/comisfin/lista1.htm](http://www.enduc.org.ar/comisfin/lista1.htm) [Consultado el 7 de enero de 2011]

Clark, C.M. y Peterson (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock (Ed.), LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA, PROFESORES Y ALUMNOS. Barcelona: Paidós/MEC.

Da Cunha, María Isabel (1997). Aula universitaria: inovacao e pesquisa en LEITE Y MOROSININI (Orgs) "Universidad Futurante".Papirus, Campinas.

Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En B. Ross (Ed.). Teaching for effective learning: research and development in higher education, 13. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

De Olivera, Cristina Maciel (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. En: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Versión Digital. [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_lectores1.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_lectores1.htm) [Consultado el 7 de enero de 2011]

De Olivera, Cristina Maciel (2005). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. En: Perera, Héctor: REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE. APORTES PARA UNA POLÍTICA DEL ÁREA [http://respaldo.fcs.edu.uy/adurfcfs/3\\_Perera%20-%20Reflexiones%20acerca%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.pdf](http://respaldo.fcs.edu.uy/adurfcfs/3_Perera%20-%20Reflexiones%20acerca%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.pdf) [Consultado el 7 de enero de 2011]

Díaz Baso, Carmen (2001): La formación permanente del docente [http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=533&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=533&a=articulo_completo) [Consultado el 28 de enero de 2011].

Domínguez González, Malena (2005). ¿Es el docente un profesional reflexivo?. En: DIDAC. Nueva época, número 46. Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve. E-journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*, 16, 2. [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm) [Consultado el 12 de septiembre del 2012].

Doyle, W. (1986). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación de profesorado. En REVISTA DE EDUCACIÓN, 277.

García Fernández, María D. (s/f). Universidad y sociedad en el siglo XXI. <http://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto1.htm> [Consultado el 28 de enero de 2011].

Gimeno, J. (1988): Una reflexión sobre la práctica.

Gorodokin, Ida (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. En REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, número 37, [www.rieoei.org/1164.htm](http://www.rieoei.org/1164.htm) [Consultado el 7 de enero de 2011].

Mariño Sánchez, María de los Ángeles y Emilio Ortiz (2011). La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios. En: REVISTA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA, Vol XVI, no.3.

Martin, E. & Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. En B. Ross (Ed.). Teaching for effective learning: research and development in higher education, 13. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Medina, José Luis, Beatriz Jarauta y Francesc Imbernon (2010). La enseñanza reflexiva en la Educación Superior. Editorial Octaedro. Universidad de Barcelona.

Monereo, Carles (coord.) y otros (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje; formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Graó, Barcelona.

Montoya Zúñiga, Edgar (2011). 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. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Patiño Garzón, Luceli (2010). La práctica pedagógica en la formación de docentes. En: REVISTA UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD, volumen 2, número 1, enero-abril. Universidad de Cienfuegos.

Perera, Héctor (2005). Reflexiones acerca de la formación docente. Aportes para una política del área [http://respaldo.fcs.edu.uy/adurfcs/3\\_Perera%20-%20Reflexiones%20acerca%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.pdf](http://respaldo.fcs.edu.uy/adurfcs/3_Perera%20-%20Reflexiones%20acerca%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.pdf) [Consultado el 7 de enero de 2011].

Ramsden, P. (1993). Learning to teach in higher education. London: Routledge

Schön, D. (1983). The reflective Practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Brooks Inc.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. Journal of Teacher Education, 40(2).

Stenhouse, L. (1984). La investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Villar, L. M. (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, Barquín y Pérez (comps.). EN: DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE: POLÍTICA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA. (pp. 506-529). Madrid: Akal.

