

Reflexión didáctica en la docencia universitaria: Praxis de profesores puertorriqueños*

Efraín Flores-Rivera, Ed.D.

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

efrain.flores@upr.edu

RESUMEN

Ante el reconocimiento de la importancia de la reflexión didáctica para el profesorado universitario, se llevó a cabo esta investigación para: explorar las prácticas de reflexión didáctica de cuatro profesores de nivel subgraduado de la Universidad de Puerto Rico, entender cómo estas inciden en sus procesos de enseñanza y desarrollo profesional, y analizar sus prácticas reflexivas a partir de teorías clásicas. Se realizó un estudio de caso múltiple cualitativo con cuatro profesores, mediante entrevistas y observación de sus clases. Los datos se analizaron con procesos deductivos e inductivos. Entre los hallazgos sobresale que los profesores examinan su docencia mediante: el diálogo, la lectura, la escritura y la observación de clases entre colegas. Se encontró también que la reflexión incide en su enseñanza porque: privilegian la pregunta y el diálogo crítico, democratizan su salón de clases, actualizan sus cursos, y ensayan estrategias nuevas de evaluación del aprendizaje. En la reflexividad de los profesores, convergen las teorías clásicas de la reflexión; además, integran elementos de otras perspectivas —e.g., el feminismo, la Teoría Queer, la educación general y la transdisciplinariedad—, con las cuales se revitaliza la reflexión didáctica.

Palabras clave: desarrollo profesional del profesorado, educación superior, enseñanza, liderazgo instruccional, reflexión didáctica

ABSTRACT

Recognizing the importance of reflection about teaching for university faculty, the present research was conducted to: explore the practices of instruc-

* Este artículo se fundamenta en los resultados de nuestra disertación del mismo título, defendida el 30 de abril de 2015 en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

tional reflection of four undergraduate level professors at the University of Puerto Rico, understand how these practices influence their teaching and professional development, and analyze their reflective practices based on traditional theories of reflection. A qualitative, multiple-case study was designed for this examination, with interviews and observation of classes. Collected data were analyzed through inductive and deductive processes. Among the results stands out that professors critically examine their teaching practices through: dialogue, reading, writing, and peer class observation. From their testimonies it also follows that reflection influences their teaching because they: privilege questioning and critical dialogue, democratize their classrooms, update their courses, and experiment with new assessment strategies. Classical theories of reflection converge in the professors' reflectivity. In addition, they integrate elements from other theoretical perspectives—e.g. feminism, Queer Theory, general education, and transdisciplinarity—with which they reinvigorate their instructional reflection.

Keywords: faculty development, higher education, instructional leadership, instructional reflection, teaching

Recepción: mayo 2015. Aceptación: septiembre 2015.

Pensar y despensar, pensar y deconstruir lo que pensaste. Asumir que lo que entiendes hoy es algo que es momentáneo, que lo estás revisando. Ese proceso de reflexión es una revisión continua de lo que uno cree, de las prácticas que uno tiene, de cómo uno ejecuta esas ideas que uno cree sobre el aprendizaje. Y las tiene en duda continuamente... La certeza es lo más enemigo que hay de la reflexión; pensar que ya uno sabe cómo hacer esto, que ya uno lleva veinticinco años, que ya uno tiene los miles de libros que se ha leído... pues eso es lo más antirreflexivo que hay. La duda, el cuestionamiento, siempre la insatisfacción, son lo que para mí definen lo que es ser reflexivo.

Esteban (nombre ficticio de un profesor universitario participante del estudio)

La reflexión: Una necesidad universitaria

Las palabras del epígrafe apuntan al papel fundamental que desempeñan, en la vida de los docentes universitarios, los procesos de reflexión crítica acerca de sus prácticas educativas. El examen de los supuestos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, de las estrategias que se

emplean para facilitar el desarrollo de los alumnos como aprendices de por vida y de las conexiones múltiples que existen entre lo que ocurre en el salón de clases y el contexto social más amplio, son actividades que —como sugiere Esteban— no pueden cesar nunca en la carrera de un docente universitario. Dejar de reflexionar en torno la enseñanza, suponiendo que ya no hay nada nuevo que aprender o fortalecer en este ámbito, haría que el docente se convirtiera en un simple técnico que se limita a impartir conferencias, tal vez repletas de erudición, pero carentes de la relevancia necesaria para la transformación de los alumnos y de la sociedad. Un escenario verdaderamente antiuniversitario y antiintelectual.

Aunque siempre ha sido vital para la docencia, la actitud reflexiva del profesorado cobra aún mayor relevancia en el contexto de la educación superior puertorriqueña en los albores del siglo XXI. Tendencias como la economía y la sociedad del conocimiento han acelerado la alteración del paradigma de la educación superior del país, que comienza a desplazarse desde los modelos pedagógicos centrados en la enseñanza y en la figura del profesor hacia enfoques que enfatizan el aprendizaje y la construcción del conocimiento (Aponte-Hernández, 2002). Ante tal escenario, el desarrollo profesional y la reflexión crítica de los docentes en torno a sus prácticas educativas se convierten en elementos clave para que las instituciones de educación superior puedan mantenerse vigentes.

La calidad de la enseñanza universitaria es un tema de preocupación en Puerto Rico. Por ello, Huyke (2001) critica, de forma muy convincente, las prácticas de educación bancaria que prevalecen en muchos salones de clases universitarios del país, en donde el interés principal de muchos docentes se reduce a cubrir el material o a transmitir información de forma unidireccional, sin espacio para el diálogo reflexivo y crítico con los estudiantes. Con una perspectiva más abarcadora, el historiador Picó (2011) comparte sus preocupaciones por el deterioro que percibe en nuestro primer centro docente ante las tendencias mercantilistas que se imponen en el sector de la educación postsecundaria. Haciéndose eco de Readings (1996), Picó plantea que, con el advenimiento de los discursos de la excelencia y el *accountability*, a los estudiantes se les considera más como consumidores a los que hay que complacer, muchas veces a expensas del rigor académico. Como resultado, la calidad de la enseñanza universitaria se deteriora con cursos superficiales, falta de atención al desarrollo de las destrezas de lectoescritura y de pensamiento crítico, el uso de exámenes objeti-

vos y el menoscabo de las condiciones laborales de los docentes, quienes tienen que aceptar programas de clases cada vez más recargados.

A pesar de este panorama, en Puerto Rico siguen siendo escasas las estrategias formalmente diseñadas para promover el fortalecimiento de la enseñanza universitaria. Aunque en las instituciones principales de educación superior del país existen programas que facilitan el desarrollo profesional de la facultad, normalmente ofrecen actividades reduccionistas dirigidas a facilitar la educación en servicio (e.g., talleres, cursos y seminarios) o para apoyar los procesos de evaluación sumativa. Por lo general, la reflexión crítica en torno a la práctica educativa se deja a discreción de cada educador, independientemente de su nivel de madurez profesional y autodirección (Pérez García, 2005; Ramos Rodríguez, 1999).

Contrario al enfoque que usualmente se sigue en las universidades puertorriqueñas, en las tendencias contemporáneas del desarrollo profesional de los docentes se contempla la inclusión de procesos formales de reflexión crítica en torno a las prácticas educativas (e.g., Cranton, 2006; Hubball, Collins & Pratt, 2005). Al adoptar un enfoque reflexivo, se estimula a los educadores a: identificar las discrepancias entre sus perspectivas y supuestos y las formas nuevas de aprendizaje, tomar decisiones que les permitan enriquecer sus actividades de enseñanza, y examinar las implicaciones de su trabajo más allá de los confines del salón de clases y de la universidad.

Ante la relevancia de los procesos de reflexión en los términos argumentados antes, investigamos las prácticas de reflexión didáctica de cuatro profesores del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (UPR) a partir de las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles prácticas de reflexión didáctica utilizan los profesores de nivel subgraduado de la Universidad de Puerto Rico?, 2) ¿Cómo estas prácticas reflexivas de los profesores participantes inciden en sus procesos de enseñanza y en su desarrollo profesional? y 3) ¿Cómo comparan las prácticas de reflexión didáctica de los profesores participantes con las diferentes vertientes de la teoría reflexiva?

En este artículo, analizamos los hallazgos de la investigación que llevamos a cabo durante el primer semestre del año académico 2014-2015. Primeramente, planteamos el problema de investigación. En segundo lugar, resumimos los procedimientos metodológicos. En la tercera parte, presentamos a los cuatro participantes, cuyos testimonios sostienen la estructura central del artículo, seguida de los próximos apartados, en cuyo cuerpo centramos las tres preguntas de

investigación y el perfil de los participantes. Finalmente, cerramos con una mirada de conjunto y nuestra reflexión en el marco de las funciones académico-administrativas en las instituciones de educación superior de cara a los retos del siglo XXI.

Método

Amparados en el paradigma cualitativo y el diseño de estudio de caso múltiple (Merriam, 1998), analizamos las perspectivas de cuatro profesores en torno a las complejidades de la reflexión didáctica. Como el estudio de la reflexión didáctica requiere profesores altamente reflexivos como participantes, identificamos cuatro docentes —dos de cada sexo—, cuyas ejecutorias respondieran al perfil del profesor reflexivo y quienes ofrecen cursos en el nivel subgraduado de distintas disciplinas o áreas de conocimiento. Los cuatro tienen el grado doctoral en su especialidad, llevaban entre 12 y 25 años enseñando en la UPR y mantienen una agenda activa de investigaciones, publicaciones y presentaciones académicas.

Para recopilar los datos, diseñamos las guías de preguntas para las entrevistas (en profundidad y semiestructurada) y la hoja de acopio para las observaciones, a partir de siete criterios generales de reflexión didáctica que derivamos del examen de la literatura: 1) supuestos teóricos en torno a la reflexión; 2) metas de la reflexión; 3) procesos prácticos implícitos; 4) retos del proceso; 5) procesos didácticos: el profesor reflexivo, sus actividades, sus atributos y su entorno; 6) procesos didácticos: el estudiante, y 7) papel de la reflexión en el desarrollo profesional.

Antes de llevar a cabo la prueba piloto de los instrumentos y de contactar a nuestros participantes, obtuvimos la autorización del Comité Institucional para la Protección de los Participantes Humanos en la Investigación (CIPSHI) del Recinto de Río Piedras. Luego, para recopilar los datos necesarios llevamos a cabo las siguientes actividades para cada participante: 1) obtención del consentimiento informado; 2) realización de dos entrevistas en profundidad, de 60 a 90 minutos de duración, con un lapso de separación entre ellas de una semana; 3) observación de sus clases con un mismo grupo de estudiantes por espacio de dos semanas, para triangular la información recopilada por medio de las entrevistas, y 4) realización de una entrevista semiestructurada, de 35 a 45 minutos, inmediatamente después de haber observado una de las clases. Además, obtuvimos, de cada profesor, copia del prontuario del curso observado, así como de su *Curriculum Vitae* para

indagar en otras dimensiones de su perfil (e.g., publicaciones, proyectos de creación, servicio comunitario, entre otros).

Grabamos en audio todas las entrevistas, las transcribimos *ad verbatim* y las compartimos con los participantes para que las revisaran y reflexionaran antes del próximo encuentro. Aunque el análisis de los datos se inició desde la primera entrevista y la primera observación, el proceso analítico transcurrió mediante: 1) reducción, análisis temático y síntesis para identificar categorías y códigos (Boyatzis, 1998; Lucca-Irizarry & Berríos-Rivera, 2009); 2) la interpretación de los datos agrupados y reducidos (Gil-Flores, 1994), y 3) el desarrollo de una viñeta por cada participante (Seidman, 2013). Luego, se elaboró una matriz comparativa de las respuestas de los participantes y la observaciones realizadas en sus clases (Gil Flores, 1994).

El análisis deductivo partió de los siete criterios analíticos de reflexión didáctica que guiaron la construcción de los instrumentos. Luego, en la fase inductiva, identificamos —a partir de los propios datos— temas, patrones y categorías emergentes. Finalmente, surgen los hallazgos, los cuales analizamos y articulamos en el corpus analítico que sigue en los próximos apartados.

¿Quiénes son los cuatro profesores reflexivos?

Debemos puntualizar que las ideas y la coherencia conceptual que elaboramos en este artículo tienen su hilo sostenedor en los cuatro profesores cuyos testimonios iremos hilvanando a lo largo de estas páginas. Para preservar su identidad, les asignamos nombres ficticios: Irene, Chavela, Esteban y Alan. Los primeros tres están adscritos a la Facultad de Estudios Generales, y el cuarto, a la Facultad de Ciencias Naturales. Aunque con trasfondos diferentes, los cuatro comparten el apasionamiento por la docencia y el compromiso por el aprendizaje de sus estudiantes. Como parte del proceso de triangulación, en cada entrevista realizada y en cada visita a los salones de clases de estos cuatro profesores, fuimos testigos de cómo la reflexión crítica ocupa un papel central en la vida de cada uno. Conozcámoslos.

Irene es la única del grupo con preparación formal y experiencia en pedagogía, pues estudió educación y ejerció como maestra de escuela secundaria antes de doctorarse en Literatura. Con 12 años en la cátedra y una perspectiva de la docencia marcada por los estudios culturales y el feminismo, esta profesora ofrece cursos de Español, incluyendo varios que ella ha creado. En sus clases, realiza cruces disciplinarios continuos que la llevan a integrar los textos literarios con la

fotografía, el cine, la gráfica, el grafiti y los anuncios de televisión, entre otros, como parte del estudio de la creación de “los discursos que nos forman y deforman como sujetos”, citando sus palabras.

Chavela lleva 17 años desarmando lo que ella identifica como “el pensamiento simple y binominal” del canon occidental en sus cursos de Humanidades. Aunque es historiadora por formación, incursiona en campos como la sociología, los estudios de género, la filosofía, la literatura y la cultura popular y de masas, los cuales cruza y rebasa con una visión transdisciplinaria que desafía la imaginación y el intelecto de sus estudiantes.

Esteban, quien lleva 25 años como profesor de Ciencias Sociales, afirma que, desde hace mucho tiempo, dejó de enseñar porque comprendió que, mientras más se intenta enseñar, menos aprenden los estudiantes. En su lugar, él se concibe como un cómplice de los procesos colectivos y colaborativos de aprendizaje de sus estudiantes, con prácticas que van desde la creación compartida del prontuario de la clase hasta la democratización de la pregunta, para que los jóvenes se reen cuentren con su vocación ontológica por la indagación y el cuestionamiento crítico.

Finalmente, Alan, es un profesor de Ciencia de Cómputos poco convencional o, como él mismo se define, un docente queer. Además de enseñar lenguajes de programación, este profesor —con 13 años de experiencia— examina críticamente su labor en la sala de clases para tratar de alejarse de las prácticas normalizadoras y heteronormativas con las que se coartan la libre expresión de las ideas y las identidades de sus alumnos. El mundo ideal para él sería aquel en el que sus estudiantes, cuando se encuentren con alguien raro, digan: “¡Qué interesante, es raro!”, en lugar de decir, con desagrado: “¡Ea rayos, qué raro!”.

Los próximos apartados profundizan en las distintas dimensiones de los cuatro profesores que impulsan el aprendizaje en torno a la docencia y su renovación continua como académicos. Para ello, articulamos las dos primeras interrogantes del estudio: cuáles son sus prácticas reflexivas y cómo estas inciden en sus procesos de enseñanza y de desarrollo profesional. De este modo, nos permiten mostrar, de manera integral, cómo emergen los perfiles de estos cuatro profesores como protagonistas de una actitud reflexiva, casi contestataria ante los métodos normativos imperantes en la institución donde trabajan.

Reflexión, prácticas educativas y desarrollo profesional

Los profesores examinan críticamente sus prácticas educativas mediante una serie de actividades reflexivas, a saber: 1) el diálogo con

sus colegas y estudiantes, 2) la lectura de material pedagógico o de obras teóricas de su disciplina u otras áreas del saber, 3) la escritura acerca de sus actividades docentes y 4) la observación de clases entre colegas.

En torno al diálogo, todos los participantes destacaron que conversar con otros colegas acerca de sus clases, conocer las actividades que llevan a cabo en sus cursos o intercambiar lecturas e ideas con ellos, los estimula a formularse preguntas nuevas o a crear estrategias innovadoras que enriquecen sus clases. Por ejemplo, Chavela experimenta con estrategias nuevas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes —e.g., exámenes colectivos o una reflexión autobiográfica acerca del uso del tiempo de acuerdo con la ética del trabajo— luego de sus conversaciones con un profesor de Filosofía. Esteban participa, junto a otros colegas, en el Seminario Permanente de Educación General, una actividad que auspicia la Facultad de Estudios Generales dos o tres veces durante el semestre académico. Así, se capacita al profesorado de los distintos departamentos —especialmente a los de contratación reciente— acerca de los fundamentos filosóficos, modelos y prácticas pedagógicas de la educación general, de manera que puedan hacer una transición exitosa de sus respectivos campos de especialidad a la enseñanza integradora de áreas del conocimiento que se promueve en la educación general. Esteban asegura, además, que estos seminarios constituyen un espacio importante para promover, en el profesorado, la reflexión en torno a la docencia, al destacar que: “viene gente de todos los departamentos..., gente que tiene unas preparaciones, que tienen unas miradas diferentes. Y esa conversación es bien, bien valiosa”.

Otra dimensión del diálogo que estimula a nuestros profesores a examinar su práctica docente es la conversación que sostienen de forma continua con sus alumnos. Durante el periodo de observación, presenciamos el entusiasmo de los estudiantes cuando finalizaba la clase y el intercambio de impresiones con sus profesores acerca de los temas y los textos discutidos. Estos destacaron que prestan mucha atención a los comentarios que hacen sus alumnos durante las clases o cuando se reúnen con ellos en sus horas de oficina. Como recomiendan Brookfield (1995), Freire (2003) y Schön (1998), entre otros, nuestros profesores conocen los trasfondos personales de sus estudiantes, en qué otras actividades participan, cuáles son sus intereses o qué piensan acerca de lo que se está discutiendo en la clase. De estas conversaciones, obtienen información relevante que los ayuda a pensar y repensar su docencia, como señala Esteban en el epígrafe

con que inicia este artículo. Para Chavela, el beneficio del diálogo con sus alumnos ha sido radical, pues cuando se iniciaba como profesora, hace 17 años, uno de sus primeros grupos le hizo una confesión que sacudió sus cimientos: “Chavela, de lejos tú eres la profesora más aburrida que nosotros hemos conocido”. La reflexión valiente y profunda que suscitaron en ella estas palabras, la llevaron a darle un giro de 180 grados a su docencia, para evolucionar desde el enfoque bancario que caracterizaba, entonces, sus conferencias eruditas hasta convertirse, en la actualidad, en una promotora del diálogo, el debate y el cuestionamiento crítico.

Aunque los cuatro participantes valoran las oportunidades para las conversaciones acerca de la docencia con los colegas, sus testimonios acentúan que estas son cada vez menos frecuentes. Puntualizan razones como: 1) la falta de tiempo debido a programas de clase cada vez más recargados, 2) la dispersión de las oficinas de los colegas de departamento en distintos edificios, 3) la carencia de espacios adecuados donde los docentes de distintas facultades puedan conocerse y reunirse para departir en un ambiente relajado, 4) las luchas de poder y las discrepancias generacionales entre los integrantes del departamento académico y 5) la atención prioritaria que muchos les brindan a sus proyectos de investigación, relegando a un plano secundario los asuntos pedagógicos. Parecería, pues, que la institución se diseñara para evitar la confraternización y la conversación en torno a la enseñanza (Brookfield, 1995; Palmer, 1998; Shulman, 2004).

Nos parece significativo que tanto Irene como Chavela expresaran una sensación mayor de aislamiento en sus departamentos académicos. Chavela destacó que el diálogo con la mayoría de sus colegas resulta casi imposible, debido a los “resentimientos” —en palabras de la profesora— que se generaron por su participación en la creación de cursos nuevos en los que cuestiona el canon occidentalista que todavía se privilegia en el Departamento de Humanidades. De manera similar, Irene narró, entristecida, su soledad en un departamento de Español fraccionado en bandos por cuestiones ideológicas y generacionales, que impiden los intercambios pedagógicos con la mayoría de sus colegas. Aunque los cuatro participantes aludieron a las discrepancias con sus colegas por las controversias que se suscitan en sus departamentos, solo las profesoras destacaron que se sienten condenadas al ostracismo. Ciertamente, aunque los datos no permiten conclusiones sobre este asunto, se desprende de los testimonios de Irene y Chavela la necesidad de considerar la posibilidad de que el género sea

una barrera adicional para los procesos de reflexión docente y el desarrollo profesional pleno, futura línea de investigación que se sugiere de estos testimonios. De hecho, en otros lugares existen estudios que han documentado cómo las profesoras universitarias perciben, con mayor frecuencia, el discrimen por género en la academia que sus colegas del sexo masculino (e.g., Hagedorn & Laden, 2002; Townsend & LaPaglia, 2000).

Además del diálogo, nuestros participantes también destacaron la lectura como otra actividad con la que también reflexionan en torno a su quehacer docente. Libros como *Pedagogía del oprimido* o *Pedagogía de la libertad*, de Paulo Freire, han dejado una huella importante en docentes de diferentes generaciones, como Irene, Alan y Esteban, quienes han hecho suya la idea freireana de que la educación es un proceso dialógico mediante el cual los estudiantes examinan críticamente su realidad para comenzar a construir sociedades más justas y solidarias. Desde esta perspectiva y conciencia estratégica del desarrollo profesional, ellos reflexionan continuamente para conseguir que sus cursos sean siempre espacios más democráticos, de cuestionamiento y debate serio de ideas. Un signo inequívoco de esto es ver cómo, en sus salones de clases, las preguntas y respuestas fluyen —y distribuyen la inteligencia— en todas direcciones: del profesor hacia los estudiantes, de estos hacia el profesor y de los estudiantes hacia sus propios compañeros.

El proceso lector de estos participantes tiene consecuencias diversas en el desarrollo de sus respectivas didácticas. De esta manera, con frecuencia, Alan e Irene leen también libros y artículos acerca de la pedagogía de sus respectivas disciplinas en busca de ideas para renovar sus prácticas educativas. Fue así como, luego de consultar varias revistas especializadas en educación en ciencia de cómputos, Alan revisó por completo el curso que visitamos, para incorporar un lenguaje de programación nuevo que muchos educadores en este campo recomiendan porque les facilita el aprendizaje a los estudiantes. Desde otro nivel de consecuencias de la lectura, Irene nos relató cómo —inspirada en una estrategia de la pedagoga Teresa Colomer— logró que un grupo de estudiantes de Español de primer año dejara atrás su apatía habitual por la lectura para transformarse en lectores y críticos entusiastas de los ensayos de la escritora puertorriqueña Ana Lydia Vega, e involucrar en el proyecto de promoción de la lectura a sus familiares, amigos y vecinos.

Desde la lectura se entabla una red de conexiones profundas y diversas acerca de la docencia provocadas por las obras de carácter teó-

rico que cada uno lee en su preparación para los cursos, para sus investigaciones o por curiosidad intelectual. Dada su naturaleza reflexiva, cada lectura que realizan —ya sea de lenguajes de programación, historia, Teoría Queer, feminismo, colonialidad del poder, teoría literaria o transdisciplinarietà— desencadena, inevitablemente, procesos de indagación acerca de sus prácticas docentes. Irene expresó esta idea con lucidez cuando comentó: “Tú no puedes, por ejemplo, leer a la filósofa feminista Beatriz Preciado y quedarte igual, y no es que yo sea tan radical como ella, pero eso tiene que ver, es tratar siempre de encontrar conexiones con la enseñanza.” Precisamente este tipo de conexiones al que alude Irene —y que observamos— mueve las clases de nuestros participantes. La praxis didáctica de Esteban se conecta, a su vez, con las obras de filósofos como Iván Illich o Michel Foucault, lecturas que lo mantienen siempre alerta ante la infinidad de prácticas en las instituciones educativas con las que se sabotean el aprendizaje autodirigido y la independencia intelectual de los estudiantes. Por lo tanto, de forma deliberada, en su salón de clases los estudiantes protagonizan la formulación de las preguntas, en la exploración y en la indagación crítica del conocimiento. Esteban se rige por el conocimiento profundo de que la mayoría de estos jóvenes proviene de sistemas escolares en los que, desde la infancia, se les ha coartado su curiosidad y su pasión instintiva por el aprendizaje con toda suerte de normas y prohibiciones. Del mismo modo, él desafía la normalización y el panoptismo que, según Foucault (1975/2002), son consustanciales a los sistemas educativos mediante prácticas como la creación colectiva del prontuario del curso, su énfasis en la democratización de la pregunta o, incluso, sacando con frecuencia a los estudiantes del encierro carcelario del salón de clases, con viajes educativos, como el que realizan al Bosque del Pueblo, en Adjuntas, en la unidad de Naturaleza y Sociedad de su curso de Ciencias Sociales. En fin, en los cuatro profesores prevalece el desarrollo de un proceso lector diferente, que hace de la ruptura de la norma un desafío inteligente de su práctica. En esos procesos buscan sus particulares equilibrios.

Después de todo, leer y escribir son polos de un mismo eje, parafraseando a Freire (en Freire & Macedo, 1987) cuando decía que la teoría y la práctica lo son también. Por ello, nuestros profesores se valen también de los procesos de escritura para examinar su docencia críticamente. Alan y, sobre todo, Irene anotan lo que sucede en sus clases —lo que ha funcionado o no, las reacciones de los alumnos, las ideas de actividades educativas que afloran, los asuntos a los que tendrán

que dar seguimiento—, que luego reexaminan en búsqueda de claves para fortalecer su didáctica. Según explicaron, estos apuntes resultan de gran valor durante la revisión de sus prontuarios antes del inicio de cada semestre, así como en la preparación cotidiana de sus clases. A diferencia de ellos, Chavela y Esteban no llevan un registro escrito de sus ideas y reflexiones acerca del desarrollo de los cursos. Sin embargo, cuando escriben en torno a su docencia, lo hacen con el objetivo explícito de compartir sus reflexiones con sus demás colegas en conferencias, publicaciones o en otro tipo de foros académicos. En este sentido, la práctica reflexiva de ambos se acerca al modelo *Scholarship of Teaching and Learning* (Boyer, 1990; Kreber & Cranton, 2000), en el cual los docentes asumen una actitud reflexiva ante su ejercicio profesional, sometiendo a examen crítico su trabajo y compartiendo tanto sus experiencias como sus reflexiones con el resto de sus colegas. La práctica —ya sea mediante intuición, racionalidad, lectura mediada en el diálogo con educadores, filósofos, entre otros— también es susceptible de ser escrita.

Así vemos cómo la escritura les permite retomar, replantearse o reordenar sus prácticas para darles otra dimensión y alcance. Por ello, aunque las incursiones de Chavela en este tipo de escritura reflexiva han sido menos frecuentes que las de Esteban, no por eso dejan de ser muy significativas. En uno de sus textos —como ponencia, primero, en un congreso de educación superior y que luego se publicó en una revista académica— Chavela reflexionó, con profundidad y valentía, en torno a su experiencia al crear una versión nueva del curso de Humanidades para la Facultad de Estudios Generales, que cuestiona la visión eurocéntrica que ha tenido tradicionalmente este tipo de cursos en la institución. Por su parte, Esteban —quien ha dedicado una parte sustancial de su carrera como académico al tema de la educación superior y a la educación general— comparte el producto de sus investigaciones acerca de la docencia universitaria mediante sus publicaciones en revistas arbitradas, ponencias y presentaciones en y fuera de Puerto Rico. Este profesor, como Chavela, reconoce la escritura como parte integral del ámbito de los saberes universitarios. Así, por ejemplo, Esteban reflexiona en torno a distintas dimensiones de la educación general: sus modelos y bases epistemológicas, su desarrollo histórico en el país y su reconceptualización desde una perspectiva transdisciplinaria. También, dedica su atención al examen crítico de tendencias actuales que inciden en la educación universitaria: la mercantilización del conocimiento, las condiciones laborales de los docentes universi-

tarios, el *accountability* en la educación superior, la globalización y la economía del conocimiento. Al examinar su docencia en el contexto más amplio de los retos que enfrentan la educación superior y la sociedad puertorriqueña contemporáneas, Esteban se constituye también, como propone Giroux (1990, 2006), en un intelectual público.

Si bien hemos destacado las relaciones entre el diálogo, la lectura y la escritura, otra práctica que los participantes consideraron valiosa en la promoción de los procesos de reflexión didáctica es la observación de clases entre colegas. Sin embargo, solo uno de ellos, Esteban, participa con regularidad en esta actividad, dirigida a facilitar el desarrollo profesional, pues, según comentó, en el Departamento de Ciencias Sociales los profesores acostumbran a visitarse entre ellos con cierta frecuencia, ya sea para participar como recurso invitado o para observar la implantación de alguna modificación importante que alguno realiza en su curso. A diferencia de Esteban, para los demás participantes las observaciones de clases se han llevado a cabo casi exclusivamente en el contexto de los procesos de evaluación del personal docente. Tal vez por esa misma razón, estos fueron más enfáticos al señalar que, para que pueda estimular verdaderamente los procesos de reflexión crítica en torno a la docencia, la observación de clases entre pares debe: desvincularse de los procesos evaluativos para la concesión de permanencias o ascensos en rango, y llevarse a cabo solo cuando exista una relación de confianza y respeto mutuos entre los colegas. Estas recomendaciones son análogas a los señalamientos de varios especialistas en los temas de la reflexión didáctica y del desarrollo profesional del personal docente (e.g. Brookfield, 1995; Ramos Rodríguez, 1999).

El registro evidente de cómo se anudan las prácticas reflexivas con el desarrollo profesional de nuestros participantes se advierte en acciones como: 1) privilegiar la pregunta y el diálogo crítico como estrategias didácticas por excelencia, 2) democratizar su salón de clases con prácticas como la creación compartida del prontuario, 3) actualizar continuamente los contenidos de los cursos, 4) seleccionar atinadamente textos para responder a los intereses y las preocupaciones de los jóvenes contemporáneos, 5) experimentar con estrategias de evaluación nuevas para facilitar el aprendizaje, 6) reformular estrategias para el aprendizaje activo, 7) crear cursos (como vimos con el curso de Humanidades de Chavela) tras cuestionarse viejos supuestos del saber y 8) desarrollar una concienciación de la necesidad de transformar radicalmente la educa-

ción bancaria para evolucionar, de forma sistemática, a una educación en la que se promuevan los procesos crítico-reflexivos.

No hay duda de que la reflexión didáctica en los cuatro profesores, es sobre todo, un profundo acto de ruptura o de subversión radical de los discursos de la pedagogía universitaria. Al examinar críticamente su docencia, se deconstruyen a sí mismos como docentes y deconstruyen su praxis para abandonar los lugares comunes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciéndolos más liberadores, estimulantes y creativos. Este ejercicio deconstructivo se manifiesta cuando: deshacen las jerarquías en el salón de clases para convertirse en cómplices de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, aceptan sus errores como docentes y los transforman en fuente de aprendizaje para ellos y sus estudiantes, derivan implicaciones educativas de sus lecturas teóricas de autores de campos diversos del saber, y reconocen el papel central que desempeñan las emociones y la subjetividad en los procesos de aprendizaje y en la construcción del conocimiento.

Así como Escarpit (1971) señala que el buen lector tiene que traicionar creativamente el texto, nuestros cuatro profesores traicionan creativamente la pedagogía universitaria, estimulados por sus procesos de reflexión didáctica. Confrontados con los retos y momentos dolorosos de la docencia universitaria, cada uno de ellos reflexiona en torno a su práctica para, en alguna medida, deconstruirse a sí mismos —sus paradigmas o visiones del conocimiento, de la educación y del aprendizaje— para alcanzar ese nuevo umbral donde, como diría Derridá, la universidad sucede.

Las prácticas de reflexión didáctica analizadas desde sus tradiciones teóricas

Hemos analizado diversas perspectivas de reflexión que convergen en la práctica pedagógica de cuatro profesores. En el fondo de esas prácticas se reflexiona en torno a las teorías del conocimiento, i.e., quién aprende, cómo se aprende, las relaciones entre el profesor y el estudiante, cuáles son las acciones del saber, entre muchos asuntos. Sin embargo, conviene articular la teoría con los testimonios de nuestros participantes como nos propusimos con la tercera pregunta de investigación, dirigida a comparar las prácticas de reflexión didáctica de los participantes con las teorías principales de la reflexión educativa, a saber: la teoría de Dewey, el Movimiento del Pensamiento Crítico, la Teoría del Profesional Reflexivo de Schön, la Pedagogía Crítica y la Teoría del Aprendizaje Transformativo de Mezirow. En la reflexividad de todos nuestros pro-

fesores, convergen las huellas de estas teorías; aunque se percibe el predominio del discurso de la Pedagogía Crítica, con su visión dialógica, política y transformadora del proceso educativo.

Nos iniciamos con la propuesta de Dewey (1989), para la cual el pensamiento reflexivo es la “consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan” (p. 3). Esta noción se encuentra presente, de una forma u otra, en la práctica reflexiva de todos los participantes, aunque no siempre con la sistematicidad del proceso reflexivo que describe el filósofo norteamericano. Cuando estos confrontan dificultades o incertidumbres en la sala de clases, llevan a cabo actividades que incluyen: el análisis de la situación problemática, el examen de la información existente, el planteamiento de soluciones tentativas y su verificación mediante la experimentación. Así, por ejemplo, cuando Irene se confrontó con la diversidad de niveles de desarrollo de sus estudiantes de Español, terminó por criticar y descartar el principio evaluativo que había aprendido en su formación como maestra, según el cual todos los estudiantes tienen que contestar la misma pregunta en los exámenes de respuesta tipo ensayo. Optó por preparar exámenes de discusión en los que incluye hasta cinco preguntas diferentes, asegurándose siempre de incorporar alguna que sea más compleja y creativa para que la contesten aquellos alumnos que se encuentran en un nivel más avanzado. Como propone Dewey, Irene partió de una experiencia problemática, examinó críticamente sus supuestos pedagógicos y ensayó una modificación importante en su práctica que ha redundado en una evaluación del aprendizaje que considera más auténtica y justa para el alumnado. Visto desde otra perspectiva ya argumentada, la práctica —como la lectura y la escritura— se corrige, se reformula en un postulado nuevo.

Al igual que la teoría reflexiva de Dewey, el discurso del Movimiento del Pensamiento Crítico es otro referente importante en la forma en que estos profesores entienden y practican la reflexión didáctica. De una forma u otra, todos destacaron que un elemento esencial de su práctica es la búsqueda de razones y evidencias con las cuales sustentar sus actividades educativas. Desde esta tradición, para estos profesores resulta de interés especial que sus estudiantes no reduzcan la criticidad a la habilidad para cuestionar y derrotar los argumentos del contrario, sino que, también, sean capaces de autocriticarse y examinar sus propias contradicciones; es decir, que reconozcan la distinción que establece Paul (1982) entre el pensamiento crítico en el sentido débil y

fuerte. Con este postulado, se explica por qué Irene dirige con sutileza el análisis de los alumnos para que lean aquellos pasajes textuales que han pasado por alto porque contradicen sus argumentos y creencias personales. Con un razonamiento similar, se explica por qué, cuando los estudiantes de Esteban se organizan para debatir en clase en torno a un asunto controvertible, este les solicita que se preparen para argumentar a favor del punto de vista contrario al que ellos favorecen. Con esas estrategias, los profesores enfatizan en el desarrollo de un pensamiento autocrítico, empático y con un profundo sentido ético.

Otro puntal teórico de las prácticas reflexivas de nuestros participantes es la Teoría del Profesional Reflexivo de Schön (1998), quien postula la gran capacidad de un profesor reflexivo para lidiar con la complejidad, la incertidumbre y los imprevistos propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Durante nuestras visitas y entrevistas de seguimiento, presenciamos cómo, en muchas ocasiones, los profesores fueron capaces de reflexionar en la acción, monitoreando —de forma intuitiva— las reacciones de sus estudiantes, sus gestos, su lenguaje corporal, dónde estaban sentados, entre otros aspectos, para reencauzar el ritmo de la clase o hacer los ajustes necesarios. Por ejemplo, con solo observar las caras o el lenguaje corporal de sus estudiantes, Esteban sabe de inmediato “quién no leyó la lectura, quién leyó la mitad, quién cree que no entendió nada de lo que leyó”. De la misma manera Chavela, invoca su mirada semiótica para percatarse de cómo muchos de sus estudiantes negros prefieren sentarse en los bordes del salón y no suelen participar de forma espontánea en la clase; esto le ofrece pistas importantes de formas de exclusión y marginación social que tiene que atender como profesora. En el fondo, son maneras de leer a otro nivel, originadas en la reflexión.

Otro postulado de la reflexión en la acción que describe Schön apunta a la capacidad que demostraron los profesores para experimentar, asumir riesgos y admitir en clase sus errores, transformándolos en una fuente de aprendizaje para ellos y sus alumnos. Tras estudiar una serie de obras teóricas fundamentales acerca de la maternidad y el feminismo, Irene decide comenzar a experimentar en uno de sus cursos con la discusión de varios textos literarios de autoras puertorriqueñas contemporáneas, porque —según comenta— “no puedo esperar a conocerlo todo,” algo que hubiese sido sencillamente impensable en sus primeros años de docencia. Igualmente, se siente mucho más cómoda cuando se equivoca o tiene que admitir, frente al grupo, que desconoce la respuesta a alguna pregunta que le han formulado. De

forma similar, Alan ha aprendido de su experiencia a valorar el error y la incertidumbre como fuentes importantes para la generación de conocimiento en el proceso educativo: “Antes, no me atrevía tanto a reconocer mis errores frente al grupo. En los últimos dos o tres años, no hay ningún problema. Yo creo que... hay... un salto cualitativo cuando uno se siente que el error es parte de... cualquier profesión.”

Los cuatro profesores demostraron una identificación mayor con los principios de la Pedagogía Crítica. Resultó evidente el rechazo de la educación bancaria, en la cual la clase se reduce a cubrir bien el material (Freire, 2003; Huyke, 2001). Por el contrario, para ellos, lo esencial es que los alumnos se formulen preguntas nuevas con las cuales problematicen su realidad. Del mismo modo, al hablar de su reflexividad, destacaron —como hacen Freire (2003), Giroux (1990) y Shor (1992)— que lo verdaderamente importante es la praxis: que exista un vínculo directo entre la teoría y la práctica, como polos de un mismo eje, decíamos antes. Esta relación, Esteban la echa de menos en muchos salones de clases universitarios, sobre todo, al confrontarse con la resistencia de sus colegas a la posibilidad de compartir con los alumnos el diseño del prontuario y las decisiones en torno al desarrollo de los cursos. Por eso, una pregunta que aflora en su mente es: “¿Se puede enseñar la democracia en formas no democráticas?”

Aunque menos evidente que las demás teorías reflexivas, identificamos algunas instancias significativas de la Teoría del Aprendizaje Transformativo de Mezirow en la reflexión didáctica de nuestros profesores. Este hallazgo no resulta extraño, pues la transformación de perspectiva a la que se refiere este autor en su obra consiste en un cambio radical en la visión de mundo de la persona. Un ejemplo importante de este tipo de reflexión con implicaciones didácticas es el ya mencionado giro radical que Chavela le dio a su docencia, al confrontarse con uno de los mayores temores que puede experimentar un profesor: ser percibido como aburrido por sus alumnos. Ocurrió durante su primer año en la docencia universitaria, cuando ese momento trascendental de su desarrollo reflexivo la llevó a plantearse: “ya no solamente era importante el contenido de lo dicho, sino el cómo se dice y tomar en consideración a los estudiantes que lo reciben”.

No obstante, si bien es importante destacar estas teorías que han abierto camino en el tema de la reflexión pedagógica, en este punto del análisis subrayamos un dato relevante a raíz de los testimonios de los participantes. Nos referimos a esa especie de sincretismo que surge tras los procesos de lectura, escritura y diálogos intertextuales que se

da con nuevas corrientes teóricas que entran como aportación —o a partir de la diferencia— al quehacer y la reflexión pedagógica de los participantes. Por ejemplo, un grupo de educadoras feministas (e.g., hooks, 2010; Noddings, 2003; Thayer-Bacon, 2000) cuestiona la premisa objetivista del pensamiento crítico, según la cual el conocedor puede mantenerse separado del objeto de conocimiento, asumiendo un punto de vista neutral y sin sesgos. Por otra parte, varios autores posmodernistas critican la reflexividad educativa por sus vínculos fuertes con el proyecto racionalista que se origina con la Ilustración (e.g., Fendler, 2003; Masschelein, 2004). Otros autores consideran la reflexión como parte de las tecnologías de autodisciplina y vigilancia foucaultianas, mediante las cuales se contralan las conciencias de los profesores (e.g., Bleakley, 2000; Fejes, 2008; Fendler, 2003). Se trata de un hallazgo importante en nuestro estudio, con el que se pueden sugerir rumbos nuevos para la agenda de la reflexión didáctica de los docentes universitarios. Destacamos este hallazgo inicialmente para así comprender, no solo la trayectoria lineal y clásica relacionada con la literatura sobre la reflexividad, sino la multidimensionalidad que aporta —desde perspectivas nuevas— la reflexión de nuestros profesores cuando se entrecruzan esas teorías.

Por ejemplo, desde el feminismo se cuestionan las nociones cerradas en torno al género y la reflexión como un proceso exclusivamente racional en el que se establece una separación entre sujeto y objeto. En esta argumentación, destacan Irene y Chavela, quienes interrogan sus prácticas educativas con la intención explícita de desarmar, en sus clases, los discursos patriarcales que imperan en Puerto Rico. Desde sus perspectivas, la reflexividad no se limita únicamente a un ejercicio racional distanciado, sino que requiere un cuestionamiento activo y persistente de todos los aspectos de la realidad, que incluye nuestras emociones más íntimas y prácticas cotidianas: de qué cosas nos reímos, los prejuicios que albergamos, nuestras pasiones y temores, entre otras. Se trata, además, de una reflexión crítica en la que translucen las ideas de teóricas importantes del feminismo educativo (e.g., hooks, 2010; Noddings, 2003; Thayer-Bacon, 2000). Se reconoce la dimensión del yo o de la subjetividad, y se concibe el conocimiento como el resultado de un proceso social en el que se entrelazan diversas voces con sus respectivas historias. Irene se inscribe en esta visión de la reflexividad cuando comenta: “si tienes 25 personas en el salón de clases, pues tienes todas esas historias y hay un entramado ahí... de pensar en todas esas diversas subjetividades que se dan ahí... y que una trae también”.

Otras prácticas reflexivas de nuestros profesores proceden de la llamada Teoría Queer. En esta teoría, se radicalizan aún más los planteamientos del feminismo desde una postura posmodernista, en la que se afirma que los géneros, las identidades y las orientaciones sexuales de las personas surgen de una construcción social. Por lo tanto, no están esencial o biológicamente inscritos en la naturaleza humana, sino que se trata de formas socialmente variables que dependen del contexto y del momento histórico (Sullivan, 2003). Aunque con distintos matices, Irene, Alan y Chavela asumen esta postura crítica frente a la tendencia humana de querer normalizar todos los aspectos de la realidad (entre ellos, sucesos, actitudes, relaciones) y de obviar lo que resulta diferente, irregular, raro, transgresor o marginal. Así explicamos por qué Irene selecciona textos con los que problematiza conceptos sociales que se han naturalizado, como la puertorriqueñidad, la maternidad o la identidad sexual. Mientras que Alan examina y configura sus conductas separándose, en lo posible, de los patrones heteronormativos para promover la expresión de las diversidades de sus estudiantes.

Finalmente, en este conjunto de teorías existentes que hemos esbozado para compararlas con las prácticas manifestadas por nuestros profesores se inserta el concepto de la educación general, cuyo proceso de apropiación ha sido vital para Irene, Chavela y Esteban como profesores en la Facultad de Estudios Generales, en la cual se ofrece la mayoría de los cursos del componente de educación general del Recinto de Río Piedras. A tono con lo propio del concepto, los tres centran sus esfuerzos mayores en apartarse de sus respectivas fronteras disciplinarias para lograr que los estudiantes establezcan conexiones entre las diversas áreas del saber y entre estas y su realidad social. Aunque Alan pertenece a la Facultad de Ciencias Naturales, también propicia la integración de saberes como parte de la formación de sus alumnos de computación. Este interés común por la educación general suscita en los cuatro participantes reflexiones profundas acerca de su docencia y su relación con los estudiantes, como ya hemos visto.

Una mirada de conjunto

Al reflexionar, Irene, Alan, Chavela y Esteban examinan todos los ámbitos de su quehacer docente —contenidos curriculares, estrategias didácticas, métodos de evaluación, relaciones con los alumnos, y otros— centrándose siempre en el aprendizaje estudiantil y en su propia renovación como docentes. En esta trayectoria variada cada uno se encauza a su modo. En Irene, la integración de conocimientos se

propicia dado su interés en los estudios culturales, un campo de investigación interdisciplinario con el que promueve, en sus clases, cuestionamientos que cruzan los linderos de la literatura: “...yo creo también que el acercamiento teórico de los estudios culturales, la cuestión de los cruces, de no dejar nada afuera, incluso cuando pensamos que algo en la clase era irrelevante, explorarlo más”. Como parte del estudio de la creación de los significados y de los discursos con los que se regulan nuestras actividades cotidianas en sociedad, su postura interdisciplinaria la motiva a integrar elementos aparentemente dispares para que dialoguen en sus clases —los textos literarios, la fotografía, el cine, la gráfica, el grafiti, los anuncios de televisión o hasta una lata de Coca-Cola—.

Chavela y Esteban promueven la integración de conocimientos en sus respectivos cursos desde un acercamiento transdisciplinario, en el cual se combinan múltiples perspectivas disciplinarias a la vez para examinar los problemas. Como plantea Nicolescu (2008), en sus clases, la construcción del conocimiento equivale a un proceso holístico entre varias disciplinas, a través de diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Se proponen que sus estudiantes lleguen a comprender el mundo mediante la unidad del conocimiento, disolviendo, para ello, los límites y las fronteras disciplinarias (Klein, 2004). Al adoptar esta perspectiva, Chavela y Esteban democratizan, además, su discurso en torno al conocimiento al integrar las disciplinas académicas tradicionales con fuentes y formas de conocimiento no académicos. Por un lado, Chavela incorpora productos de la cultura popular y de masas —canciones, videoclips, materiales publicitarios, anuncios de televisión— para estudiarlos como fuentes legítimas de conocimiento, en contrapunto con los textos teóricos académicos tradicionales. Mientras que Esteban supera lo que él mismo denomina su “deformación” como economista para allegarse a los saberes milenarios que han sido escondidos —e.g., filosofía africana, filosofía aimara y cosmovisiones andinas— como resultado del colonialismo epistemológico en el que vivimos. Por eso, destacamos la propiedad sincrética de estos acercamientos didácticos.

Finalmente, Alan —nuestro profesor de Ciencia de Cómputos— se nutre de sus incesantes pláticas intelectuales y pedagógicas con colegas de otras disciplinas, de sus lecturas de Freire, Marx o de filósofas queer, como Judith Butler o Beatriz Preciado, así como de su participación en actividades culturales, sociales o de protesta. Con este acervo y su vasta preparación en Ingeniería, propicia la formación integral de sus alum-

nos con el desarrollo de las destrezas de pensamiento crítico reflexivo, la discusión de las dimensiones éticas de la tecnología, la integración de las experiencias de los propios estudiantes y —sobre todo— con la promoción activa de la diversidad en todas sus formas.

Reflexiones finales

¿Cuál es la utilidad de este análisis para los docentes como para quienes ejercen funciones académico-administrativas en las instituciones de educación superior? En primer lugar, destacamos como punto significativo, para el cual no hemos encontrado precedentes en la literatura, cómo nuestros profesores trascienden las teorías clásicas de la reflexión educativa, implican y ajustan el corpus teórico de sus respectivas disciplinas como plataforma desde la cual reflexionan en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Convergen con implicaciones pedagógicas sus lecturas, su historial como profesor reflexivo, nuestras observaciones y las reacciones de los estudiantes. En esta convergencia ecléctica se aprovechan para la pedagogía reflexiva los postulados de tradiciones tan diversas como los estudios culturales, la filosofía, la Teoría Queer, la programación de computadoras, la historiografía, la sociología o la transdisciplinariedad. Este enfoque múltiple enriquece y revitaliza el concepto de la reflexión didáctica en el contexto universitario del siglo XXI.

En segundo lugar, en la búsqueda de una coherencia entre la relación teoría y práctica, en las relaciones lectura-escritura o en los polos diálogo-observación, estos profesores configuran una docencia que nace de la diversidad de cuestionamientos, de detenerse a enfrentar y reflexionar acerca de las dificultades, de reinventar sus prácticas educativas, de subvertir el ejercicio automático para consolidar y afirmar sus prácticas. Por ello, debe considerarse, en el diseño de programas para facilitar el desarrollo profesional de los profesores universitarios, que la reflexión surja desde el corpus teórico de sus propias disciplinas como una condición para fortalecerlas, principio central si se considera que, tradicionalmente, la mayoría de los docentes universitarios no tiene formación pedagógica (e.g., Boyer, 1990; Brookfield, 1995; Palmer, 1998).

En tercer lugar, en un ambiente con tanta diversidad intelectual como el universitario, la reflexión didáctica debe conceptualizarse con modelos multidimensionales y abiertos, de manera que encuentren una mayor receptividad entre el profesorado. Definitivamente, no puede atarse a un marco teórico único, sino mostrar la porosidad suficiente

para rebasar las parcelas y las fronteras disciplinarias, que propicien diálogos inter y transdisciplinarios en la academia. Impera la necesidad de acciones administrativas concertadas en los distintos niveles de la gerencia académica universitaria (desde la Junta de Gobierno y la Presidencia, hasta los rectores, decanos y directores de departamento). Solo así se responderá al reclamo de Ernest Boyer (1990) y de muchos otros líderes de la educación superior, para que la buena enseñanza universitaria sea apoyada y recompensada justamente.

Finalmente, estos profesores no asumen puntos de vista neutrales o imparciales porque han vivido desde el interior de su praxis reflexiva que las palabras están siempre cargadas, que nuestras emociones también nutren el examen de las prácticas educativas y que las fronteras disciplinarias en las que se enmarcan los cursos universitarios son siempre artificiales. La alternativa no es descartar la reflexión didáctica ni la criticidad, sino reconocer sus limitaciones y tener la valentía para salir de los límites estrechos del racionalismo para explorar otras dimensiones de nuestro ser como educadores y seguir, así, imaginando la utopía de una educación y un mundo mejores: el inédito viable freireano.

REFERENCIAS

- Aponte Hernández, E. (2002, diciembre). Hacia la universidad de auto-gestión del conocimiento. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 18. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/18/pdfcuaderno18/c18art3.pdf>
- Bleakley, A. (2000). Writing with invisible ink: Narrative, confessionism and reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 11-24. doi: 10.1080/713693130
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Endowment for the Advancement of Teaching.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (ed. rev.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Escarpit, R. (1971). *Sociología de la literatura*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Fejes, A. (2008). Governing nursing through reflection: A discourse analysis of reflective practices. *Journal of Advanced Nursing*, 64(3), 243-250.

- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/216907074?accountid=44820>
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Foucault, M. (1975/2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, España: PPU.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Giroux, H. A. (2006). Higher education under siege: Implications for public intellectuals. *Thought and Action*, 22, 63-78. Recuperado de http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_06_08.pdf
- Hagedorn, L. S. & Laden, B. V. (2002). Exploring the climate for women community college faculty. En J. Palmer (Ed.), *Community college faculty: Characteristics, practices, and challenges. New Directions for Community Colleges*, 118. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- hooks, b. (2010). Feminism: A movement to end sexist oppression. En C. R. McCan & S. Kin (Eds.), *Feminist theory reader* (2.ª ed.) (pp. 51- 57). New York: Routledge.
- Hubball, H., Collins, J. & Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development programs. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 57-81.
- Huyke, H. J. (2001). *Anti-profesor: Reflexiones contra el profesor y su estudiante, con particular atención en la sociedad, el conocimiento y las tecnologías que se promueven en el salón de clases*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Klein, J. T. (2004). Transdisciplinarietà: Discurso, integración y evaluación. En L. Carrizo, M. Espina Prieto & J. T. Klein, *Transdisciplinarietà y complejidad en el análisis social* (pp. 37-56). Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136367s.pdf>
- Kreber, C. & Cranton, P. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 4(71), 476-495.
- Lucca-Irizarry, N. & Berríos-Rivera, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Cataño, Puerto Rico: Ediciones SM.
- Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 351-367.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Nicolescu, B. (2008). In vitro and in vivo knowledge: Methodology. En N. Nicolescu (Ed.) *Transdisciplinarity: Theory and practice* (pp. 1-22). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2.ª ed.) [versión Kindle DX]. Berkeley, CA: University of California Press.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the 'strong sense': A focus on self-deception, worldviews, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic Newsletter*, 4(2), 2-7. Recuperado de http://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2766/2207
- Pérez García, R. L. (2005). *Los grupos de apoyo reflexivo entre educadores universitarios: Un estudio de caso* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Picó, F. (2011). *La Universidad en juego: Ensayos* [versión Kindle DX]. Bloomington, IN: iUniverse.
- Ramos Rodríguez, I. (1999). Implicaciones del modelo andragógico en el proceso de reflexión. En *Desarrollo profesional de los educadores y de las educadoras: Enfoque andragógico* (pp.109-214). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4.ª ed.) [versión Kindle DX]. New York, NY: Teachers College Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sullivan, N. (2003). *A critical introduction to Queer Theory*. New York, NY: New York University Press.
- Thayer-Bacon, B. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. New York, NY: Teachers College Press.
- Townsend, B. K. & LaPaglia, N. (2000). Are we marginalized within academe? Perceptions of two-year college faculty. *Community College Review*, 28(1), 41-48.