

# Desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes universitarios mediante un diario que recoja sus impresiones.

Keith Morrison University of Durham, UK (Studies in Higher Education, Vol. 21 no 3, 1996).  
Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI

## INTRODUCCION

Desde la publicación del trabajo señero de SCHÖN, El práctico reflexivo: cómo los profesionales piensan en la acción (1983) se ha desarrollado una considerable literatura sobre la práctica reflexiva.

Esta noción, ha llegado a ser problemática, en la medida en que las interpretaciones efectuadas sobre el término han sido muy diversas, en proporción a su popularización. [Morrison, 1995].

La práctica reflexiva se ha convertido en una especie de cesto o de valija conceptual, metodológicamente hablando [Morrison, 1995]. Así por ejemplo, incluye: "action research". [Stenhouse, 1975; Carr y Kemmis, 1986; Grundy, 1987]; "desarrollo profesional" [Van Manen, 1977; Prawat, 1991]; la relación de teoría y práctica (Schön, 1983, 1987); capacitación del docente [Carr y Kemmis, 1986; Prawat, 1991; Kincheloe, 1991] y emancipación personal, social y política [Carr y Kemmis, 1986; Smyth, 1987, 1989a, 1989b, 1991]

La variación en estas interpretaciones, vinculada con la defensa de la práctica reflexiva, puede tornar al término dificultoso de ser captado por los estudiantes, sin contar con su práctica o desarrollo.

Enfrentados con esta sorprendente heterogeneidad de significados, muchos estudiantes, aunque intentan el desarrollo de una práctica reflexiva, comprensiblemente tienen dificultad en saber cómo la misma puede ser enfocada.

Por lo tanto, hay necesidad, en muchos casos, de proporcionarles apoyo a quienes están forcejeando tanto con el significado del término, como con su aplicación.

Este trabajo informa sobre un enfoque para desarrollar una práctica reflexiva, dirigido a estas dos preocupaciones.

En relación con el significado del término, delinea dos modelos de reflexión a los cuales son introducidos los estudiantes. Además plantea un mecanismo para desarrollar la aludida práctica mediante la realización de un diario de aprendizaje.

La práctica reflexiva opera en un contexto que es muy particular en muchas universidades, en donde, por ejemplo, los estudiantes acceden a cursos que tienen una estructura modular.

Este artículo argumenta que, por su naturaleza, tal estructura es afín con la noción de práctica reflexiva, como un medio de capacitar a los alumnos para lograr coherencia en dicho programa, integrando muchos elementos de los cursos.

No obstante, un programa modular puede implicar problemas en el desarrollo de la práctica reflexiva, creando dificultades específicas. Algunas de estas dificultades son planteadas y se argumenta que las mismas pueden ser superadas mediante el Uso de un diario de aprendizaje.

## DOS MODELOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA

Al intentar la síntesis de muchas concepciones que existen sobre las prácticas aludidas, podrían construirse dos modelos considerados como "tipos ideales".

### Modelo 1

Uno puede distinguir en la literatura en vigor [Schön, 1983, 1987; Russel & Munby, 1991; Griffiths & Tann, 1992] una visión de la práctica reflexiva como reflexión en la acción, que es inmediata, a breve plazo, más interesada con la eficiencia técnica; reestructurante de una situación específica en términos de un nuevo marco [el proceso que Schön —1987— denomina reenmarque -reframing-] con el objeto de idear una nueva estrategia para abordar la situación, es decir, un modelo formativo a corto plazo.

Como el conocer —en la— acción, mucho de la reflexión en la acción, se extrae del conocimiento tácito, espontáneo [Schön, 1987, p. 26].

Sin embargo este constructo es incompleto en relación con una explicación profunda de la práctica reflexiva, porque su interés es a un término demasiado breve, y descuida cuestionar los principios o teorías que apoyan a la práctica.

Está basado en la competencia, es monológico, individual y aislacionista más bien que dialógico y pragmático, más interesado en reemplazar un conjunto de rutinas, estrategias o prácticas, por otro conjunto de rutinas, estrategias o prácticas [Morrison, 1995].

El modelo ha sido criticado por tomar un inadecuado repertorio del contexto social de los docentes y de la enseñanza (Kincheloe, 1991; Smith, 1989, 1991), y en particular, por su descuido de las diferencias de poder (Smith, 1991) y cómo el mismo es mediado por el género [Gore, 1993], la raza y la clase [Aronowitz & Giroux; Giroux, 1989]. La lente que emplea para examinar la práctica, produce miopía social, cultural y política en los prácticos reflexivos.

En contraste con esto, una lente más amplia es empleada en la noción de reflexión —sobre— la acción expuesta por Schön.

Aquí, el práctico reflexivo, desembarazado de los problemas prácticos inmediatos, puede esclarecer, comprender e interpretar significados, intenciones, acciones, en la medida en que se involucre en los fundamentos teóricos de las prácticas y del desarrollo personal [ver Pollard & Tann, 1993]. Ello requiere un debate a ser informado y público -dialógico- que desarrolle la noción del “conocedor” de Eisner (1985) a través del descubrimiento (“disclosure”) [ver Vigostsky, 1978, en relación con los comentarios sobre la naturaleza social del aprendizaje, especialmente de la cognición de orden superior] y de la crítica a imitación de la visión de Dewey, acerca de que el fin de la crítica, es la reeducación de la percepción [Dewey, 1934, p.324].

Schön (1987) y Russel & Munby (1991) caracterizan la reflexión sobre la acción como un análisis lógico de eventos y situaciones, sistemáticamente estructurado, deliberado y deliberativo, de los eventos y situaciones, esto es, reflexión en la acción que, típicamente es emprendida algún tiempo después de que un evento haya acontecido.

En este modelo, el práctico reflexivo es potenciado, mediante el esclarecimiento, la comprensión y la articulación de principios y de teorías, a desarrollar mayor autonomía profesional a través del ejercicio consciente del juicio.

Sin embargo, tanto la reflexión sobre la acción como la reflexión en la acción han sido criticadas por su descuido del contexto político o dimensión de la práctica. (Smith, 1989b; 1991; Kincheloe, 1991). Las teorías defendidas, a partir de las cuales los prácticos reflexivos reflexionan, están aún constreñidas por la adopción de un enfoque cultural-pedagógico, más bien que por un enfoque socio político.

El segundo modelo intenta abordar este problema.

## **Modelo 2: reflexión, desarrollo y potenciamiento del poder**

Un segundo modelo de reflexión tiene un valor más político y sugiere que la práctica reflexiva tiene un potencial considerable para aportar mayor poder individual y social en una sociedad emancipada [autonomía individual dentro de una sociedad justa] (Masschelein, 1991, p. 97).

En este modelo, el práctico reflexivo deviene potenciado mediante la práctica reflexiva, la crítica ideológica y la “reconstrucción racional” [Habermas, 1972, p. 230] de posibles cursos de acción en el futuro.

La práctica reflexiva, así construida, tiene una agenda profesional de mejoramiento de la práctica, y otra agenda política, orientada a desarrollar la autonomía de los prácticos, el juicio profesional informado, la toma de decisión y la auto—realización individual y colectivamente, contribuyendo a una democracia igualitaria. En suma, posee una agenda sustantiva que enlaza educación y sociedad muy firmemente.

En la literatura pedagógica, esto se acerca a los trabajos de Stenhouse ((1975), Carr y Kemmis (1986), Grundy (1987), Kincheloe (1991), Práwat (1991) y Smith (1987, 1989a, 1989b, 1991)

Las raíces de este enfoque se remontan a los primeros trabajos de Habermas, sobre “los intereses constitutivos del conocimiento” (1972—1974), en donde argumenta que la práctica reflexiva tiene tanto una base social como psicológica.

Su teoría crítica es, explícitamente, socialmente normativa, prescribiendo una visión de la sociedad que debería estar basada en la igualdad, la libertad, la democracia, la autonomía, el potenciamiento del poder colectivo y los intereses generalizados [Habermas, 1976]. Este filósofo está interesado, no solamente en describir el proceso de la práctica reflexiva —crítica ideológica- sino en indicar los propósitos y resultados de esa práctica reflexiva: una sociedad emancipada e igualitaria [2]

La teoría del conocimiento de Habermas de los intereses constitutivos, argumenta que el conocimiento técnico [para Schön resultado de la reflexión en la acción como inmediata, breve, instrumentalmente útil] y el conocimiento hermenéutico [según el punto de vista de Schön, reflexivo sobre la acción como la comprensión e interpretación de los principios, justificaciones y significados] son ambos socialmente reproductivos.

Por el contrario, el conocimiento emancipativo es socialmente transformador y procura movilizar más allá de la comprensión, para superar a aquellos intereses ideológicos que actúan en ventaja de algunos grupos y en desventaja de otros [es decir aquello que pone de manifiesto la “supresión de intereses generalizables - Habermas, 1976, p.113].

El conocimiento emancipativo promueve la libertad política y la igualdad de los individuos y de los grupos.

En resumen es éste conocimiento el cual aporta emancipación social y mayor capacidad de decisión.

Desde esta visión, no es suficiente simplemente comprender e interpretar el mundo. La tarea es más bien cambiarlo.

Habermas enraza su análisis de la práctica reflexiva en el psicoanálisis freudiano (Habermas, 1974) y acuerda mucho poder a la noción de autorreflexión como una herramienta de emancipación “depth hermeneutics” (Habermas, 1972)

Habermas, en el empleo de psicoanálisis freudiano, sugiere que un paciente puede involucrarse en la autorreflexión y que tal reflexión tiene un poder emancipativo (Habermas, 1972) en la medida en que revela las fuerzas represivas que han inducido a una falsa conciencia, “la autorreflexión es a la vez, intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática”.

Los pacientes, mediante la autorreflexión que es facilitada por un analista [una reflexión participante] [Habermas, 1988], identifica los factores que han distorsionado su psiquis y, en consecuencia, su funcionamiento como individuos, en el control de sus propias vidas.

Este proceso implica:

- a - un elemento hermenéutico, en el marco del cual, el paciente llega a comprender e interpretar su experiencia anterior (Habermas, 1972)
- b - un elemento positivista, en donde el analista ayuda al paciente a comprender la significación de las experiencias y
- c - un elemento crítico, en donde los pacientes cuestionan los factores que han conducido a la distorsión y a la represión [Habermas, 1972] en la psiquis, los cuales estarán sujetos a un escrutinio crítico en un intento de anular su capacidad de distorsión.

En la medida en que una ideología distorsiona los intereses “reales” de los grupos sociales [Geus, 1981], al facilitar en los sujetos la toma de conciencia de cómo el poder de la opresión ideológica ha conducido al estado en que se encuentren, ello conducirá a generar las bases para restaurar la salud de la sociedad [y el empleo de su juicio crítico] y al ejercicio - en términos de Habermas- de los principios de justicia social, democracia, igualdad y la “generalizabilidad” de los intereses.

Habermas argumenta que el progreso hacia una emancipación social incluye la autocomprensión efectuada más claramente y a mayor escala.

Para que esto acontezca Habermas describe un proceso de 4 etapas [1972] en relación con la práctica reflexiva.

**Etapas** **1** Descripción e interpretación de la situación existente, un ejercicio hermenéutico que identifica e intenta tomar sentido de las actuales prácticas curriculares y pedagógicas que prevalecen en una situación.

**Etapas** **2** Búsqueda de las razones que han generado la situación existente en la forma que se muestra: causas y propósitos de la situación y una evaluación de su legitimidad, incluyendo un análisis de los intereses que operan en una situación, el poder que los avale y la legitimidad. Para Habermas, un análisis profundo requiere de atención a las fuerzas macro y micro que operan en la situación.

**Etapas** **3** Generación de un programa para alterar la situación, a fin de mover las fuerzas necesarias para orientarlas a una sociedad más igualitaria a ser promovida.

**Etapas** **4** Evaluación del rendimiento del programa puesto en práctica.

En la esfera educativa, el modelo de práctica reflexiva de Smith (1989b), es paralelo al de Habermas. También tiene 4 etapas:

- Descripción. [qué estoy haciendo?]
- Información [qué significa esto?]
- Confrontación [cómo se llegó a esto]
- Reconstrucción [cómo se podrían hacer las cosas de modo diferente?]

Lo que se le requiere a los estudiantes en esta versión de práctica reflexiva es que identifiquen los intereses políticos e ideologías y las fuerzas que les están impidiendo operar de modo más autónomo y profesional para aportar a la consecución de una sociedad más democrática, igualitaria y emancipada, en donde las personas legitimen la libertad y el poder de llegar al logro de su propuesta sin afectar a otras personas.

En términos educativos, esto tiene su apoyo en la defensa de la investigación-acción [Stenhouse, 1975; Carr & Kemmis, 1986; Grundy, 1987]

En tanto el modelo de Habermas, manifiesta una atracción desde el punto político y moral, tampoco escapó a la crítica.

Ha sido cuestionado por tergiversar a Freud [Kolaskoski, 1978; Keat, 1981] y por intentar el uso de los principios freudianos en la teoría social [Heid, 1980; Young, 1989; Larrain, 1994]. Su visión ha sido percibida como utópica [Keat, 1981, insensible a la diaria realidad (Boudón, 1989) superracionalista (Bernstein, 1976; Gidens, 1975] y súper optimista acerca del poder de la reflexión y del argumento racional para llevar a cabo el cambio social (Ottman, 1982). Esto es apoyado por los estudiantes en el estudio informado (presentado al final).

Existe entonces, una necesidad de que las visiones de Habermas sobre la práctica reflexiva sea comprobada empíricamente.

Estos 2 modelos:

- reflexión sobre la acción y reflexión en la acción.
- reflexión, desarrollo y potenciamiento del poder no son mutuamente exclusivos; más bien son complementarios. El primero es hermenéutico, pragmático y apolítico. El segundo, altamente politizado.

Habiendo establecido los 2 modelos de práctica reflexiva, el de Schön y el de Habermas, este artículo informará sobre cómo fueron dirigidos en la práctica.

### **PRACTICA REFLEXIVA DENTRO DE CURSOS MODULARES ENSEÑADOS**

Muchos cursos de los enseñados en las escuelas y departamentos de evaluación enseñanza, son modulares...

Los alumnos eligen de un menú de módulos obligatorios y optativos, los que comprendan las unidades, las asignaciones supervisadas de diferentes extensiones y lo que paulatinamente serán capaces de acreditar de los aprendizajes que efectúen.

Un enfoque modular tiene algunas características. Entre ellas:

- El curso está centrado en el alumno y está adecuado a sus necesidades.
- Traslada la autonomía y responsabilidad a los estudiantes. Los capacita para elegir patrones de estudios diversos y diferenciados, con flexibilidad de regulación, escalas de tiempo, contenido, secuencia y estilos de aprendizaje.
- Les permite optar por una especialización o por la integración de algunas áreas de estudio, relativamente distintas.
- Permite a los estudiantes optar por la especialización o la integración de áreas de estudio.
- Posibilita que el aprendizaje sea focalizado y organizado en unidades fácilmente manejables.
- Facilita que los alumnos que puedan reunirse con compañeros de otras fases y Sectores de formación, y trabajen con una variedad de tutores en instituciones de educación superior. La evaluación (usualmente por el trabajo efectuado en el curso) es continua y formativa más bien que sumativa y proporciona continuo feedback a los estudiantes.
- Aprendizajes anteriores o en proceso, que previamente no contaban con algún reconocimiento oficial, podrán recibir acreditación en algunos cursos.

La flexibilidad ofrecida en principio por un programa modular, posibilita que los estudiantes se desarrollen, personal, profesional, académica y evaluativamente a su propio ritmo.

Esto puede ser muy atractivo en la medida en que los capacita para construir y seguir cursos de estudios individualmente, ajustándolos a sus necesidades.

...

La naturaleza del desarrollo está centrada en el alumno más bien que prescripta (Morrison, 1993). La naturaleza reflexiva de la práctica nace en el corazón de este principio, puesto que desarrolla en los alumnos la capacidad para autoorientarse, autodirigirse y tornarse profesionalmente autónomo.

Sin embargo, muchos cursos modulares, corren el riesgo de ofrecer, a primera vista lo que puede aparecer como un programa de estudio fragmentado. La práctica reflexiva, enraizada en los términos del estudiante, puede aportar continuidad y coherencia, a cursos modulares potencialmente fragmentados, integrantes de diversos campos de estudios.

Los propios alumnos determinan sus propósitos, contenidos, secuencias, ritmos y métodos de estudio. La responsabilidad es de ellos más bien que de los docentes del curso, en la tarea de construir programas de estudios adecuadamente personalizados de aquellos que se ofrezcan.

Es decir, para muchos estudiantes, la inscripción para grados más elevados, marca el regreso a estudios académicos, los cuales han sido dejados hace muchos años (Morrison, 1993) y, por lo común genera un shock cultural, las consecuencias del cual son manifestadas en su renuencia a decidir con antelación y definitivamente cuales patrones o contenidos de estudio abordar. A menudo piensan en el corto y en el mediano plazo y más en términos de necesidades inmediatas que de largo plazo. Esto no es mala cosa porque permite tomar decisiones durante el curso, paulatinamente, más bien que comprometer a los estudiantes a esquemas generales de estudio desde el comienzo. Las necesidades aparecen y cambian a lo largo del tiempo; las prioridades igualmente cambian a medida que los alumnos reflexionan sobre las necesidades pasadas, presentes y futuras.

Un programa modular, especialmente, si no tiene módulos obligatorios de enseñanza, puede ser un problema ya que los alumnos que concurren a un determinado módulo, quizás nunca se encuentren con sus compañeros y con el mismo tutor.

Ellos asisten y salen de un módulo, a voluntad, en respuesta a sus propios intereses y necesidades.

La pérdida de contacto por un tiempo largo, puede privar a los estudiantes de una fuente valiosa de ayuda mutua y de oportunidad para desafiar ideas en el marco de sus grupos habituales con los cuáles se tiene más confianza.

Para los alumnos full-time esto es un problema menor en la medida en que el número de estos alumnos ha disminuido en los últimos 5 años y ello ha conducido frecuentemente, a un programa prescrito de módulos uniformes, tomado por cada estudiante, debido a que es la única forma en que se mantenga un número viable.

Para los part-time, se intentó aliviar la falta de continuidad del apoyo, y la coparticipación es efectuada adscribiendo a los alumnos a los tutores personales, los cuales los acompañan durante la duración de los estudios.

Esta adscripción reconoce que el estudiante necesita de un "otro" significativo con quien involucrarse en las discusiones de su curso, de modo de ser capaz de definir, elaborar y reflexionar sobre la naturaleza de su propio desarrollo.

Un mecanismo para desarrollar la práctica reflexiva que aporta al alumno y dan una visión de coherencia a lo enseñado en los módulos, es mediante un diario de aprendizaje. Este, puede facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva y mejorar algunas características del programa modular, tales como:

- Fragmentación y diferenciación (programas individualizados).
- Pérdida de continuidad y contacto con otros estudiantes y tutores.
- Ciertas determinadas visiones de los alumnos y los itinerarios a seguir.
- Cambio de necesidades y de prioridades durante el período de inscripción.
- Diferir en los criterios para la elección de módulos en el programa modular.

## **DIAGRAMACIÓN Y REGISTRO DEL DESARROLLO**

En la Universidad de DURHAM, la cuestión de cómo los estudiantes pueden reflexionar sobre su propio desarrollo está determinada por medio de requerirles que lleven un diario a lo largo de su período de registro [University of Durham, 1990], cuyo contenido es discutido con un personal al que se le adjudica la nominación de un tutor. Llevar el diario, es obligatorio y requiere que los alumnos incluyan datos de lo que les acontezca y que reflexionen sobre ellos en términos de lo que les fuere aconteciendo. Existen diversos propósitos para llevar este diario.

- Registrar las experiencias y avances durante el período del curso modular.
- Registrar lo que acontece en relación con el trabajo académico, la práctica profesional y el desarrollo personal.
- Desarrollar la capacidad para poder operar una teorización y una práctica reflexiva sobre la naturaleza y las áreas de desarrollo registrados [por ejemplo, aumento del autoconocimiento]
- Desarrollar mayor poder en el alumno para ejercer control sobre sus propias vidas y mayor autonomía para tomar decisiones.
- Proporcionar un medio para ganar comprensión acerca de la naturaleza y coherencia de su desarrollo ante los programas de módulos fragmentados.
- Desarrollar la metacognición en los alumnos [la capacidad para auto—dirigirse y controlar sus propios procesos cognitivos] (Bruner, 1986, 1987; Deloache & Brown, 1987; Simons, 1994)
- Capacitarles para que produzcan narraciones de sus propias experiencias y desarrollos.
- Proporcionarles un recurso para capacitarlos a fin de que puedan sintetizar una variedad de diferentes experiencias, en un todo coherente, y
- Proporcionarles apoyo —un andamiaje— para que reflejen sus propios desarrollos.

Para muchos estudiantes, la noción de práctica reflexiva no es familiar y es subutilizada. En consecuencia, parte de los propósitos de las discusiones sostenidas con el tutor al cual son adjudicados, es

esclarecer lo que se halla bajo el paraguas de la “práctica reflexiva” y cómo esto se relaciona con los propios avances.

Para apoyar a los estudiantes, tanto de forma individual como grupal, se ha establecido un programa tutorial que se desempeña como un foro para el debate, el esclarecimiento, las consideraciones sobre la práctica reflexiva, la discusión de literatura relevante y la examinación de lo escrito en el diario.

Para intentar obtener alguna adquisición en el más amplio de los sentidos se han introducido los dos modelos de prácticas reflexivas, ya planteados al principio, y se han integrado en las orientaciones para llevar al diario.

### **MODELO UNO: reflexión -sobre- la acción y reflexión -en- la acción**

Para intentar asistir a los estudiantes novicios y orientarlos en las características de este modelo, el diario que lleva cuenta de sus impresiones, les insta a que consideren su desarrollo en áreas diferentes pero centrales de sus vidas: personal, académica y profesional.

Estas son orientadas en 4 áreas especificadas y una no especificada: desarrollo personal, desarrollo profesional, desarrollo académico, desarrollo evaluativo y otras áreas.

Los alumnos son instados a generar y registrar datos, tal como se dan en la realidad, cubriendo por ejemplo:

- comentarios, reflexiones y evaluaciones de módulos y de algunos otros aspectos del programa modular emprendido: utilidad, disfrute, efectos sobre la práctica, sobre sí mismos.
- reacciones ala lectura personal y a los hábitos de estudio.
- objetivos y como han sido encarados y logrados.
- expectativas, actitudes, valores, creencias, conocimientos, habilidades.
- eventos significativos, reflexiones, decisiones, comprensiones, evaluaciones, visiones
- comentarios sobre las relaciones entre la práctica profesional, el trabajo académico, el desarrollo personal y evaluativo y
- cambios en los avances en la práctica profesional.

Dada la posible novedad de este ejercicio, a los estudiantes se les ofrecen sugerencias y preguntas para que tomen en cuenta su propio desarrollo personal, profesional, académico y evaluativo [ver apéndice]

En estas 4 áreas del desarrollo, los alumnos son invitados a considerar su propio progreso y desarrollo, en términos de:

- aumento de conocimientos
- capacidad creciente para identificar y articular los eventos
- aumento de la capacidad para concretar en una discusión, las cuestiones relevantes, tanto personales como las de los demás.
- la expansión (en profundidad y en amplitud), de su comprensión en relación con algún problema, cuestión
- la expansión (en profundidad y en amplitud) de su visión
- el reemplazo de una serie de creencias (o teorías) por otras.
- cambios actitudinales a lo largo del tiempo
- cambios en las prácticas en la institución en la cual 1 operan.
- cambios en las relaciones con los colegas
- tolerancia al compromiso, desacuerdo, éxito y fracaso
- movilización hacia la demanda de sus derechos.

Los estudiantes son invitados, además, a reflexionar sobre cualquier decisión significativa que hubieren tomado durante el período de matriculación, identificando:

- los factores que los llevaron a la etapa de tener que tomar una decisión
- el tipo de decisión que se tomó
- qué objetivos se originaron de la decisión
- cuán bien fueron logrados y
- qué nuevas decisiones fueron abordadas.

Los puntos de decisión a través del período de registro [registración] pueden ser empleados por los estudiantes como demarcadores para reflexionar sobre su propio desarrollo. La visión de la reflexión tal como está siendo desarrollada aquí, es la de deliberación, reflexión estructurada sobre la acción y alimentada, en la tácita y más inmediata reflexión en la acción.

## **MODELO DOS: reflexión, desarrollo y capacitación**

[empowerment].

Las sugerencias de Prawat (1991) para reflexionar sobre el yo ("self") y sobre el enmarque ("settings") son consideradas en este modelo de reflexión políticamente orientada.

Este autor sugiere que las cuestiones dirigidas al "self", cubran formas en las cuales el curso haya equipado a los alumnos en las siguientes áreas:

- Adquirir y desarrollar una "voz" ("voice")
- Efectuar elecciones inteligentes e informadas. Comprender y ampliar perspectivas por sí mismo.
- Evaluar demandas razonables y no razonables en educación.
- Decidir qué tipos de conocimientos o perspectivas sociopolíticas son sostenidas como las más valiosas o útiles.
- Considerar, comprender, analizar y evaluar valores, creencias, prácticas y razones para ello.
- Estar abierto a teorías alternativas, arrojar por la borda antiguas formas de pensar en favor de perspectivas más actuales y pertinentes.
- Manejarse ante relaciones desiguales de poder.
- Ser más conscientes en relación a cómo, los procesos sociales y las instituciones perpetúan desiguales relaciones de poder y
- Proporcionar ambientes apoyantes en donde los demás pueden descubrir su voz, es decir, descubrir lo mejor en los demás.

Además, Prawat (1991) sugiere que las cuestiones dirigidas al enmarque (settings), cubrirán formas en donde los cursos seguidos hayan habilitado a los alumnos en las siguientes áreas:

- Comprensión, análisis, evaluación y ampliación de la visión de los estudiantes; el currículo; el marco institucional, y un rol más amplio de las instituciones en la sociedad.
- Desarrollo de la capacidad para ejercer la autonomía y la toma de decisiones en el lugar de trabajo, y, de tal modo, mejoramiento del compromiso y de la participación en la toma de decisiones y
- Llegar a ser más políticamente activo en los intereses de sí mismo, de los colegas y de los estudiantes.

• ...  
1