

UNA EXPERIENCIA DE TUTORIZACIÓN REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: SIGNIFICADOS Y VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES

A REFLEXIVE TUTORING EXPERIENCE IN THE INITIAL EDUCATION OF TEACHERS: MEANINGS AND VALUE OF STUDENTS

UMA EXPERIÊNCIA DE TUTORIZAÇÃO REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: SIGNIFICADOS E VALORAÇÕES DOS ESTUDANTES

LUIS ALBERTO GUZMÁN PALACIOS*

lguzman@ucv.cl

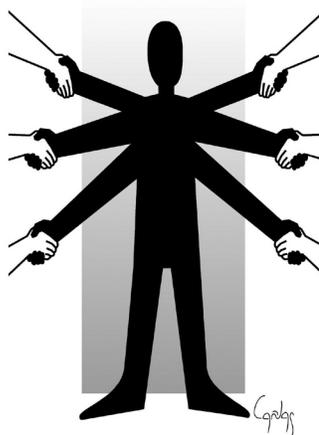
lguzmanpucv@gmail.com

Pontificia Universidad Católica

de Valparaíso

Valparaíso

Chile



Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2008

Fecha de revisión: 13 de marzo de 2009

Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2009

Resumen

El artículo recoge los significados y valoraciones de los estudiantes de pedagogía acerca de una experiencia de tutorización reflexiva en las prácticas de enseñanza en un instituto formador dentro del contexto de la formación inicial de docentes y en particular en el sistema de prácticas de enseñanza que se desarrollan en las instituciones de educación superior en Chile. Sobre la base de establecer condiciones y formas de actuación diferentes para una real concreción de un enfoque formativo de práctica reflexiva, el estudio de naturaleza cualitativa muestra el sentido e impacto de la tutorización reflexiva en la formación profesional y en las disposiciones de los estudiantes de pedagogía, junto a las visiones críticas y posibilidades futuras que los sujetos le asignan como parte de su formación docente. Los resultados plantean la plausibilidad de la experiencia como mediación formativa y destacan la condición de posibilidad para constituir comunidades de práctica y discurso en la formación inicial de profesores.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, practicum, tutorización reflexiva.

Abstract

The article collects the meanings and value of pedagogy students on a reflexive tutoring experience in teaching practices in an educational institute within the context of initial education of teachers and particularly in the teaching practices' system performed in higher education institutions in Chile. Based on establishing different conditions and ways to act to obtain a real educational approach of reflexive practice, the qualitative-nature study shows the sense and impact of reflexive tutoring in professional education and in pedagogy students' disposition, along with critic visions and future possibilities assigned by the subjects as part of their teacher education. The results state the plausibility of experience as mediation form and highlight the possibility condition to build practical and discursive communities in teachers' initial education.

Key words: teaching practices, practicum, reflexive tutoring.

Resumo

O artigo recopila os significados e valorações dos estudantes de pedagogia sobre uma experiência de tutorização reflexiva nas práticas de ensino num instituto formador dentro do contexto da formação inicial de docentes e particularmente no sistema de práticas de ensino desenvolvidas nas instituições de educação superior no Chile. Visando o estabelecimento de condições e formas de atuação diferentes para concretizar realmente um enfoque formativo de prática reflexiva, o estudo de natureza qualitativa apresenta o sentido e impacto da tutorização reflexiva na formação profissional e nas disposições dos estudantes de pedagogia, conjuntamente com as visões críticas e possibilidades futuras que os sujeitos designam como parte de sua formação docente. Os resultados colocam a plausibilidade da experiência como mediação formativa e ressaltam a condição de possibilidade para construir comunidades de prática e discurso na formação inicial de professores.

Palavras chave: práticas de ensino, practicum, tutorização reflexiva



Antecedentes

Luis Alberto Guzmán Palacios: Una experiencia de tutorización reflexiva en la formación inicial de docentes: Significados y valoraciones de los estudiantes.



En Chile la formación inicial de profesores sigue siendo uno de los temas acuciantes para el desarrollo del país. Si bien a nivel de políticas públicas se ha avanzado en un creciente y considerable aumento de las inversiones en el área de la formación de profesores (OCDE, 2004), en el establecimiento de marcos de regulación institucional a través de procesos de acreditación de las carreras de pedagogía y en la aplicación de estándares de formación docente inicial entre otros (Avalos, 2002), pareciera todavía insuficiente puesto que la calidad del sistema educacional en general y de los resultados de los procesos formativos de los estudiantes en las escuelas en particular, siguen reflejando logros precarios, inadecuados y poco pertinentes (Mineduc, 2005). En efecto, un informe gubernamental señala que si el país no cuenta con un sistema de instituciones formadoras de calidad vinculadas a las tareas genuinas de las escuelas, al currículo y a las prioridades nacionales en educación, los esfuerzos de mejoramiento que se hagan en otras áreas verán disminuido su impacto. Mas en particular, dado que es posible establecer una concomitancia entre la calidad de la educación y la calidad de la formación inicial de profesores, el mencionado reporte pone como principio sustancial el necesario mejoramiento de los procesos de formación inicial docente en ámbitos tales como la selección al inicio e inducción al término de los estudios de los estudiantes de pedagogía, la vinculación y relación más estrecha de los formadores de los futuros profesores con la realidad escolar, el incremento de la investigación educacional en la formación inicial y de manera preferencial, el mejoramiento cualitativo de las prácticas de enseñanza –conocidas como *prácticas docentes* o *practicum*– de los estudiantes de pedagogía (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006)

El sistema de prácticas de enseñanza en las universidades chilenas

Una de las transformaciones más valoradas en los procesos de formación inicial de docentes ocurrida a fines de la década de los noventa en las universidades chilenas, a propósito del desarrollo del Programa de Formación Inicial de Docentes auspiciado por el Ministerio de Educación de Chile, ha sido la implementación de un sistema de prácticas de enseñanza progresiva desde los primeros años de la formación, con el propósito de ofrecer a los futuros docentes una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos al ejercicio de la profesión en los establecimientos educacionales (Mineduc, 2005). Este sistema de prácticas de enseñanza se ha consolidando como un elemento central de los procesos formativos, pasando a constituirse en un eje articulador de la formación de la especialidad y la formación pedagógica en las instituciones formadoras de docentes. Los estudios realizados al respecto indican que las instituciones formadoras han conformados sólidos grupos de trabajo interdisciplinario entre académicos de formación pedagógica y de la especialidad o nivel. El proceso formativo del futuro docente a través de este sistema de prácticas de enseñanza ha involucrado a los estudiantes de pedagogía, a los académicos de la institución formadora y, a través de las prácticas de enseñanza, a los profesores mentores de los establecimientos educacionales. La interacción de estos tres actores en el proceso de aprendizaje profesional ha recibido el nombre de tríada formativa (Avalos, 2002)

No obstante, se evidencian a lo menos tres aspectos críticos que se develan como prioritarios para su cualificación. En primer lugar, no existen procesos sistemáticos y suficientes evidencias empíricas de evaluación crítica que demuestren el impacto de la vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana. Al respecto, las instituciones y los formadores de profesores desconocen, de manera más o menos generalizada, la calidad de estas experiencias de formación que estructuradas como instancias de reflexión, se orientan a que los estudiantes de pedagogía construyan conocimientos profesionales a partir de una relación intensa con los centros educativos, lugar desde donde se construye el conocimiento práctico de la profesión. En segundo lugar, dado que a través de ellas se encauza la relación universidad-escuela, no se ha prestado la necesaria atención y mejoramiento a la calidad de la gestión en su tutorización y mentoramiento, considerando no solo un tiempo adecuado para esta tarea, el reconocimiento académico a los profesores mentores de las instituciones escolares, sino también la incorporación de innovaciones que en estos procesos se deberían generar. Finalmente, es posible observar una escasa experiencia directa de prácticas pedagógicas en el ámbito escolar entre los formadores de docentes, lo que no facilita la orientación del proceso formativo

de sus estudiantes de pedagogía. La cualificación de las prácticas de enseñanza requiere de manera urgente generar espacios de articulación entre los centros formadores de profesores y las escuelas, involucrando e incorporando en los equipos formadores a los docentes de aula de excelencia que aporten su conocimiento pedagógico y experiencia (Mineduc, 2005).

El caso de un instituto formador de profesores

En estos últimos años, la utilización del enfoque de práctica reflexiva para facilitar la construcción y producción de saber pedagógico en la formación de profesores ha sido explorada por un número importantes de investigadores educacionales. Tales sugieren que cuando los profesores en formación se comprometen con los esfuerzos intencionales de pensar sobre sus experiencias, esta les proporciona oportunidades para cualificar sus acciones profesionales y producen un cambio cognoscitivo en sus creencias y en sus prácticas (Barnett, 1991; Louden, 1991; Manouchehri, 2002; Schön, 1992). Esta visión ha orientado muchas innovaciones que se han llevado a cabo en los programas de formación de profesores y ha sido la perspectiva predominante en las actuales corrientes de reforma de la formación de docentes.

Dicha perspectiva formativa no ha estado alejada de los procesos desarrollados en un instituto formador de profesores en una universidad chilena. En efecto, las prácticas de enseñanza de los estudiantes de pedagogía se han concebido como un proceso de formación en que los estudiantes deben vincular teoría y práctica, acción y reflexión, suponiendo que la articulación e integración de estos aspectos, tendrá una fuerte influencia en su futuro quehacer, definiendo en parte, su identidad profesional. Así, la orientación del practicum de formación de profesores ha sido construida desde el paradigma del práctico reflexivo teniendo a las prácticas de enseñanza como uno de sus componentes básicos (Schön, 1992).

A pesar de estar cercano a una década de implantación del modelo en este contexto institucional, son escasas las evidencias que permitan tener un juicio global sobre la calidad de los resultados del mismo y, en particular, del sentido genuino con que se han desarrollado. Algunas investigaciones han permitido al menos un acercamiento comprensivo al desarrollo de las prácticas de enseñanza de los estudiantes de pedagogía. En efecto, por una parte el estudio realizado por Guzmán (2002) develó en las prácticas de enseñanza fuertes procesos de legitimación en la construcción del saber pedagógico entre los actores, demostrando la presencia de formas de inculcación de determinados universos simbólicos por parte de los profesores tutores hacia los estudiantes en prácticas de enseñanza (Berger y Luckmann, 1968). La investigación

dio cuenta de fuertes imposiciones de discursos pedagógicos de los tutores por sobre la construcción de saberes pedagógicos de los estudiantes; el desarrollo de discurso inconexos con las realidades de la vida cotidiana –las experiencias de prácticas de enseñanza en las escuelas– que vivían los estudiantes. En síntesis, la indagación demostró la presencia de una racionalidad opuesta a la que sustenta el modelo de práctica reflexiva impidiendo procesos de construcción de conocimientos profesionales desde las prácticas de enseñanza de los mismos estudiantes (Guzmán, 2002). Por otra parte, la investigación desarrollada por Muñoz (2005) asociada a la construcción de la identidad profesional docente en la formación inicial de docentes, permitió develar un conjunto de valoraciones respecto del habitus de la reflexión en los procesos de formación profesional a partir de los significados compartidos por los estudiantes de pedagogía en prácticas de enseñanza. Los sujetos en estudio pusieron en evidencia que la reflexión juega un papel importante en sus procesos de formación inicial, dado que favorece sus comprensiones acerca del trabajo docente, la posibilidad de entender la dinámica del aula y mejorar sus propias prácticas; posibilita la vinculación del conocimiento que construyen y reconstruyen en el proceso de formación inicial que se refleja en una paulatina concienciación y atribución de sentido y significado a las experiencias vividas en el contexto de la vida cotidiana; genera la práctica del diálogo que se expresa en la confrontación de ideas y posiciones con los otros, permitiendo la ampliación de la propia visión y, por tanto, acrecienta la capacidad de aceptación a la diversidad; y finalmente, favorece la autonomía que se expresa en un pensamiento divergente, la identificación de las propias capacidades y consecuentemente, el fortalecimiento de la autoestima. Ambos estudios revelaron la urgente necesidad de incorporar la reflexión como una práctica sistemática y sostenida en todo el currículo de formación inicial y fortalecer los espacios de formación práctica como procesos de aprendizaje que permitan a los estudiantes discutir, las ideas, saberes y habilidades necesarias para construir su identidad profesional docente.

Es posible sostener, por consiguiente, que investigar sobre el establecimiento de condiciones y formas de actuación diferentes y diversas para una real concreción del enfoque formativo de práctica reflexiva en su sentido genuino y en su calidad intrínseca no sólo es posible sino que también necesaria. Se impone por tanto, explorar alternativas formativas y curriculares en las prácticas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de las disposiciones de la reflexión como disposición colectiva en los estudiantes de pedagogía, que propicien procesos de construcción de saber pedagógico en los alumnos como prácticos y en los académicos se posicione una actitud investigativa de sus propias prácticas de formación universitaria para cualificar sostenidamente la formación inicial docente. En este



marco, esta comunicación da cuenta de los *significados y valoraciones que los estudiantes le asignaron a un nuevo proceso de tutorización reflexiva como mediación formativa en el ámbito de las prácticas de enseñanza* implantado inicialmente en el instituto formador de referencia.

Marco teórico

La preparación de profesores es claramente una empresa práctica, puesto que se orienta al desarrollo de las comprensiones, perspectivas y habilidades que los docentes utilizarán en el trabajo con sus estudiantes en los centros educativos. Bajo esta premisa, los programas de pedagogía deben preparar a los estudiantes en sus actividades iniciales de enseñanza y ayudarlos a que entiendan la necesidad de la formación permanente en el desarrollo de su profesión; deben orientarlos en lo que puede ser llamado condiciones de posibilidades para otorgarles las oportunidades que deberán considerar en las futuras prácticas en la escuela, en especial, las referidas al desarrollo de las capacidades para pensar y actuar sobre la base de las intenciones y la deliberación en el campo de la enseñanza (Beyer, 2001). Los estudiantes de pedagogía necesitan por consiguiente, reflexionar sobre los procesos de enseñanza y los resultados del mismo. Siguiendo a Moran y Dallat (1995) es posible afirmar que saber simplemente cómo se enseña no garantiza la comprensión y el sentido de la enseñanza. La reflexión crítica de sus prácticas y de sus teorías se constituye en algo esencial en la formación inicial de profesores para construir visiones y perspectivas consistentes sobre la enseñanza y la tarea del profesor.

En efecto, la preparación de profesores reflexivos es un tema importante en la formación del profesorado. Tanto Zeichner y Liston (1987); Guyton y McIntyre (1990) y Smyth (1992) destacan la necesidad siempre vigente de formar profesores capaces de reflexionar acerca de sus actuaciones y sus contextos para hacer válidas sus decisiones. Tales supuestos se originan en los argumentos de Dewey (1933) quien planteó las preguntas respecto de cómo preparar profesores reflexivos con capacidad y orientación para tomar decisiones informadas e inteligentes. La reflexión para Dewey (1933) es una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los argumentos que la apoyan y las conclusiones futuras a las cuales se tienda. La reflexión por tanto, implica que algo es creído o descreído debido a alguna evidencia, prueba o argumentos para esa creencia y, los programas de formación inicial de profesores, por consiguiente, están llamados a encontrar maneras de imbuir a los estudiantes de profesorado en estas experiencias intelectuales y profesionales para permitirles el habitus de la reflexión (Bourdieu, 1980; Yost, Sentner y Forlenza-Bailey, 2000).

No obstante, la reflexión es un término que puede ser usado con una variedad de perspectivas en la formación de profesores. Carr (1995), usando las jerarquías de reflexión de Van Manen (1977), explora cómo la reflexión puede ser sistematizada y desarrollada más allá de una simple interpretación de sentido común, llegando a niveles críticos en los que las concepciones y las ideologías que subyacen a la práctica puedan ser examinadas profundamente. En este nivel, tratándose de la formación inicial de profesores, se puede estimular a los estudiantes a criticar las normas que dominan y que gobiernan la práctica en sus contextos escolares donde realizan su preparación y con el apoyo de la teoría, construir conocimientos profesionales (Drever y Cope, 1999). Desde otra perspectiva, Shulman (1987) y Reagan (1993) señalan que muchos profesores toman decisiones sin entender ni analizar razonadamente qué hay detrás de esas decisiones. Educar es enseñar de una manera que incluya las razones y fundamentos de por qué hacemos lo que hacemos. Por consiguiente, si bien la teoría es un requerimiento de primer orden en la formación del pensamiento crítico, los formadores de profesores deben esforzarse por proveer a los estudiantes no solamente las bases teóricas que les otorguen fundamentos sólidos a su pensamiento, sino también las oportunidades para hacer conexiones esenciales entre las experiencias prácticas y el conocimiento teórico que poseen. La reflexión, permitirá, en tal sentido, limitar la naturaleza impulsiva de la enseñanza y les posibilitará actuar en el futuro con intención y deliberación (Dewey, 1933)

En este contexto, la reflexión de la enseñanza es central a la práctica de la misma. Vaughan (1990) describe la práctica reflexiva como el estado de la mente que deben internalizar los que la practican, mientras que Zeichner (1987) cree que la reflexión de la enseñanza es un vehículo importante para estructurar el análisis de la enseñanza. Uno de los autores que ha desarrollado un consistente enfoque sobre la enseñanza reflexiva es Schön (1992). Él aboga por un proceso para desarrollar la reflexión en la acción, comenzando con proveer a los sujetos del entrenamiento técnico, progresando en apoyarlos a pensar como profesionales y, finalmente, permitirles desarrollar nuevas formas de entender la acción.

Si bien, la reflexión de la enseñanza por su naturaleza cognoscitiva es extremadamente compleja y difícil de adquirir para los estudiantes de pedagogía dado que requiere una alta capacidad para mirar atrás y aprender de las experiencias realizadas en el aula (Buchmann y Schulle, 1983; Feiman-Nemser y Buchmann, 1985; Richert, 1990), numerosos autores creen que los profesores del futuro deben tener las capacidades de pensamiento intelectual, moral, y crítico para resolver los desafíos de las escuelas en el siglo veintiuno (Yost, Sentner y Forlenza-Bailey, 2000). Bajo esta perspectiva, se siguen elaborando análisis de las actuales y futuras

demandas en la formación del profesorado que proporcione diversos marcos para promover la reflexión crítica en la preparación de docentes.

La tutorización reflexiva de las prácticas de enseñanza

La literatura sobre tutorización reflexiva reporta un sinnúmero de formas y actividades significativas para fomentar la reflexión crítica y la construcción de saberes pedagógicos (Goethals y Howard, 2000; Pelletier, 2000; Sullivan y Glanz, 2000). Entre las formas de tutorización reflexiva más utilizadas es posible encontrar aquellas que se desarrollan exclusivamente en el ámbito de las instituciones escolares, las que se circunscriben al trabajo académico en la universidad y las que combinan los procesos formativos de los estudiantes en la escuela y en el campus. Entre las primeras es posible identificar los seminarios en la escuela con los estudiantes en prácticas de enseñanza, la observación de prácticas de otros profesores y la observación de pares y conferencias conjuntas. Las actividades de síntesis de experiencias de desarrollo profesional, las conferencias de supervisión y actividades de desarrollo profesional representan algunas estrategias de implementación de tutorizaciones reflexivas de trabajo académico en el interior de la universidad. Finalmente, las actividades de colaboración docente en seminarios de tutores, mentores y estudiantes, los portafolios de enseñanza, los proyectos de investigación-acción, los talleres de práctica reflexiva de observaciones formales de prácticas de enseñanza y videograbaciones de las experiencias de los estudiantes en el aula, dan cuenta de algunas estrategias y actividades que armonizan y hacen converger las experiencias de los estudiantes en la escuela con el trabajo académico en la universidad y viceversa (Gómez, Walker y Page, 2000; Wilson y I'Anson, 2006)

Éstas, a pesar de ser diversas, contienen aspectos esenciales que las hacen diametralmente diferentes a aquellas utilizadas en los tradicionales programas de formación inicial de docentes que no proveen a menudo en los estudiantes de las facultades para desarrollar un pensamiento reflexivo, ni dotan de posibilidades al contexto de las prácticas de enseñanza para fomentar una práctica reflexiva (Weiss y Weiss, 2001). Ciertamente, numerosas evidencias vienen señalando que la tarea formativa de las prácticas de enseñanza no consiste tanto en proveer un conjunto de temáticas desconectadas de los que los estudiantes están experimentando en las escuelas para que ellos reflexionen, antes bien, en proporcionar una variedad de perspectivas desde las cuales los estudiantes puedan examinar sus propias prácticas (Clarke, 1995). Un estudio realizado con un grupo de estudiantes en prácticas de enseñanza demostró que sus tutores habían tenido una gran y positiva influencia en los cambios que ellos experimentaron en el transcurso de su practicum:

las maneras de cooperación mutua vividas fue de gran importancia para estos estudiantes; pero una de las más destacadas consistió en las ideas nuevas exploradas en conjunto entre los estudiantes de la universidad, dado que demostraron no solo un valor práctico, sino también un aporte al aprendizaje y comprensión sobre la tarea de la enseñanza, un apoyo a la construcción de saberes pedagógicos y un complemento al desarrollo personal de los mismos (Talvitie, Peltokallio y Männistö, 2000).

A esta perspectiva de trabajo formativo se le ha denominado tutoría reflexiva y sus notas constitutivas se orientan a que los estudiantes tengan la oportunidad para reflexionar sobre sus representaciones y comprensiones de la enseñanza (González y Carter, 1996) y desarrollar, sobre el establecimiento de un diálogo conjunto más allá de las perspectivas técnicas de la enseñanza, la producción de saberes pedagógicos a partir de una dimensión crítica sobre los criterios y las lógicas que subyacen a sus propias prácticas y a las implicaciones éticas y axiológicas de las mismas (Talvitie et ál., 2000).

Siguiendo las aportaciones de Grimmet, Erickson, Mackinnon y Riecken (1990) es posible considerar que los procesos de tutorización reflexiva podrían tener tres focos centrales. El primero, centrado en la reflexión como mediación instrumental de la acción, a fin de ayudar a los estudiantes de pedagogía a tomar distancia de sus prácticas de aula con base en los marcos de referencia que la investigación ha elaborado; el segundo enfoque sustentado en la reflexión como deliberación sobre los propósitos de la enseñanza, donde el conocimiento de la investigación también forma parte del proceso, pero se utiliza para informar más bien que para dirigir la práctica y apoyar las opiniones así como las comprensiones del contenido contextualizado de la enseñanza; finalmente, aquel que enfatiza en la reflexión como el eje central para la reconstrucción y las nuevas comprensiones de la acción, de uno mismo como profesor, de las propias creencias sobre la enseñanza y las fuentes del conocimiento que derivan del ajuste entre contexto de la acción y el uso práctico del conocimiento personal.

El estudio desarrollado

Dada la necesidad de implementar y desarrollar nuevos procesos de tutorización en el campo de la formación profesional de los estudiantes de pedagogía en prácticas de enseñanza, este estudio de naturaleza cualitativa, comprendió la realización de un conjunto de talleres de tutorización reflexiva diseñados a partir de observaciones formales de las actividades docentes de los estudiantes en las aulas, con la finalidad de fomentar procesos reflexivos y generar transformaciones en la calidad de los aprendizajes profesionales en esta etapa de su desarrollo académico.



Participaron nueve estudiantes correspondientes a la totalidad del curso *ICR Pra 300-37* quienes realizaron sus prácticas de enseñanza en cinco establecimientos educacionales de la región, permaneciendo nueve de catorce semanas cada uno en un curso de enseñanza secundaria con clases de noventa minutos. En tales contextos, se registraron, por medio de videograbaciones, las prácticas de enseñanza de los estudiantes de manera natural como ocurrencias reales. Los registros sirvieron de base para la implementación de diez y ocho videos de aula, material base de las sesiones de tutorización. En la universidad, los alumnos fueron organizados en dos grupos de tutoría reflexiva bajo la responsabilidad de dos profesores de la universidad. En dichos espacios se realizaron diez y seis talleres de tutoría reflexiva de noventa minutos. Los diferentes discursos, interacciones e intercambios de significados construidos por los sujetos en cada taller de tutoría reflexiva fueron consignados en registros auditivos y al término de la experiencia académica, se realizaron dos entrevistas grupales a fin de recoger los significados y valoraciones de la experiencia a partir de sus propias voces. Los datos obtenidos en las entrevistas grupales fueron analizados en categorías interpretativas, lo que permitió una clasificación temática y la estructuración de un discurso comprensivo que explicitara las significaciones profundas de los sujetos implicados.

La experiencia de tutoría reflexiva se fundamentó sobre la base de concebir la reflexión como reconstrucción o reorganización de la experiencia, y el conocimiento construido a partir de ella, como un instrumento para transformar la práctica. Desde esta perspectiva, los procesos reflexivos implementados se configuraron como una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas y descubrir que las prácticas educativas son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses en un espacio y un tiempo y que, por lo tanto, pueden transformarse (Elías et ál., 2007)

El desarrollo de cada taller de tutoría reflexiva contempló tres momentos de trabajo:

- a. El primero, denominado *explicitación de los supuestos acerca de la enseñanza para contextos situados*, en que los estudiantes daban cuenta de las intencionalidades pedagógicas sostenidas por cada uno en sus prácticas de enseñanza, seguido de la discusión y comprensión conjunta de todos los participantes del taller sobre los supuestos técnicos, formativos y morales subyacentes a la misma.
- b. *Reconstrucción de las situaciones de producción de la acción*, segundo momento relacionado con el visionado de la experiencia de aula desarrollada con antelación y el intercambio analítico entre los participantes del taller sobre la base de la problematización de la práctica y la asignación de

nuevos significados a aspectos que habían sido identificados con anterioridad.

- c. *Reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos*. Momento final de cada taller consistente en la reconstrucción de los supuestos naturalizados acerca de la enseñanza. En esta etapa, la reflexión se concebía como un medio por el cual la crítica permitiese a los estudiantes identificar y tomar en cuenta las condiciones sociales, políticas y culturales que limitan y dan forma a su propia práctica.

Resultados del estudio

Las comprensiones y valoraciones de los estudiantes acerca del desarrollo de las tutorías reflexivas en sus procesos de prácticas de enseñanza, dan cuenta de dos tópicos esenciales. El primero, expresa las apreciaciones y juicios sobre el *sentido e impacto* de los procesos de tutorización en la formación profesional y en las *disposiciones* de los estudiantes de pedagogía. El segundo, en las *visiones críticas y posibilidades futuras* que los estudiantes les asignan a los procesos de tutorización reflexiva como parte del proceso de formación.

Sentidos e impactos de la tutorización reflexiva en los procesos de formación profesional y docente de los estudiantes de pedagogía

Una experiencia de aprendizaje profesional

Las valoraciones expresadas por los estudiantes respecto de los efectos de la experiencia de tutorización reflexiva de prácticas de enseñanza se vinculan en primer término a los procesos formativo-profesionales. En tal perspectiva, los estudiantes reconocen que los procesos de tutorización constituye una experiencia genuina de aprendizaje profesional.

... es una instancia que sirve para perfeccionarnos y que sirve para nuestra formación. (Alumno 1)

.... yo creo que igual aporta más que las clases y los conocimientos que nos entregan los ramos pedagógicos, yo he aprendido más que con los otros ramos. (Alumno 3)

Fuimos construyendo nuestro proceso de aprendizaje pedagógico y práctico. (Alumno 8)

Como experiencia de aprendizaje profesional, los estudiantes destacan dos razones asociadas al modo en que las tutorías reflexivas se configuran como tal: el *involucramiento en las prácticas de enseñanza de los pares* y la posibilidad de *transferir las experiencias de los otros a las propias experiencias de aula*.

Involucramiento en las experiencias de los pares

El involucramiento es percibido como la posibilidad de *hacerse parte* de las experiencias profesionales

de los compañeros de práctica y viene a ser una de las razones por las cuales confirman que las tutorías reflexivas se erigen en una experiencia de aprendizaje profesional.

Me gustó mucho eso de que nos involucramos mutuamente en lo de cada uno. (Alumno 7)

En cambio acá –haciendo una comparación con otras instancias de formación en la práctica– igual hablábamos de cada una, pero todas nos involucrábamos, o sea, uno decía –yo vi esto en ella y esto otro–. (Alumno 2)

Tal involucramiento resulta de haber experimentado un *proceso de acompañamiento entre iguales* en el contexto de práctica, por medio de la comparación, el comentario, las identificaciones de aspectos o situaciones similares, a partir de las distintas experiencias visionadas:

Fuimos acompañando el proceso de cada uno, cómo empezó mi compañero y cómo terminó, cómo empezó una relación de tú a tú con todos pero terminó en un proceso donde todos nos involucramos y donde todos opinamos. (Alumno 7)

El poder comparar nuestras experiencias con las del resto de mis compañeros, el poder saber que no solamente a mí me están pasando estas cosas o que no solamente a mí no se me están llevando a cabo las cosas sino que también a otras les está pasando lo mismo y cómo podemos lograr que eso se revierta y eso lo conversábamos, eso fue muy valioso. (Alumno 3)

Transferencia y proyección de las experiencias áulicas entre pares

La transferencia y proyección de los significados implicados en las experiencias de los pares visionadas en los talleres de tutoría reflexiva viene a constituirse en una forma de aprendizaje valorada por los estudiantes de pedagogía. Ciertamente, a partir de sus apreciaciones es posible advertir, por una parte, que los estudiantes contrastan sus experiencias con la de sus compañeros y las trasladan a su propia experiencia situada y, por otra, las proyectan a su futuro quehacer profesional:

Conversar acá e incluso contarnos las dificultades que estábamos teniendo, porque yo tenía una dificultad y a lo mejor para mí era muy tremenda y al conversarla acá y ver la experiencia del otro, yo lo llevaba a mi aula y ya cambiaba, yo lo podía aplicar de otro modo. (Alumno 4)

En el fondo todo lo que pudimos sacar fue siempre pensado para el aula para mi actividad y uno lo proyectaba para el futuro docente pero para las cosas internas. (Alumno 2)

Favorecimiento del ejercicio de la reflexión, el diálogo y la práctica de la crítica y la colaboración

Los estudiantes reconocen que el trabajo tutorial les permitió, tanto el ejercicio de la reflexión y el diálogo, como la práctica de la crítica y la cooperación entre iguales.

El ejercicio de la reflexión

La reflexión como el acto de inmersión consciente en el mundo de sus propias experiencias es relevada por los estudiantes como un efecto de los procesos de tutorización realizados. En tal sentido, reconocen haber tenido la experiencia de ejercitar una forma de pensamiento orientada a reconsiderar detenidamente sus propias acciones en el aula:

... mientras que hablaban yo me volaba en mi mismo proceso pensando para mí en qué cosas hago, en qué estoy (...) yo me volaba pero no pensando cualquier cosa sino en mi proceso, eso rescató como aprendizaje que yo semanalmente tenía esta pausa en la semana y poder ir reflexionando. (Alumno 6)

Necesitamos como un espacio para pensar en lo que estamos haciendo y creo que este es un espacio para eso. (Alumno 2)

La tutoría nos permitió desarrollar una reflexión personal más que teórica... o sea, yo aquí venía a compartir por lo que ya hemos dicho, qué hacer la próxima semana, en qué avanzo, qué tengo que cambiar– ese tipo de reflexión que para mí es mucho más concreto. (Alumno 4)

El ejercicio del diálogo constituye para los estudiantes una valoración significativa en el interior del trabajo tutorial en el contexto de sus prácticas de enseñanza. Ciertamente, a esta experiencia formativa se le reconoce por una parte, el valor de constituirse en un espacio de intercambio conversacional recíproco:

La tutoría fue como el gran aporte para la práctica por el hecho de poder conversar. (Alumno 4)

Cuando observábamos diferentes problemas y situaciones fue muy bueno porque conversamos, porque todos opinamos y eso fue un diálogo súper constructivo para mí, fue potente. (Alumno 3)

Y por otra, una práctica que les ha permitido aprender a dialogar ejercitando el respeto por las ideas de los otros, la disposición a la escucha y comprensión de lo que los otros comunican:

Hemos aprendido como persona a escuchar al otro, a respetar a defender tus ideas y saber defender lo que el otro compañero quiso decir. (Alumno 2)



En la tutoría traté de crear condiciones más para poder estar abierta para poder escuchar a otro, creo que eso te hace crecer muchísimo. (Alumno 2)

La práctica de la crítica

La práctica de la crítica, en tanto juicio acerca de alguien o algo, viene a ser para los estudiantes una de las aportaciones de la experiencia de tutorías reflexivas implementadas. En efecto, para los futuros profesores, la práctica de la crítica les ha reportado un aprendizaje sobre la misma, dado que se han visto interpelados a escuchar la crítica de los demás y a construir sus propios juicios:

A partir de ese veros, aprendimos a autocriticarnos y aprendimos a escuchar las críticas de los compañeros. (Alumno 2)

El hecho de escuchar que las compañeras te están haciendo una crítica que nos va aportar y a la vez nos ayuda a que seamos críticos con nosotros mismos, esa parte yo la valoro un montón porque a mí me ayudó. (Alumno 5)

junto con comprender y reconocer el propio quehacer, a partir de las apreciaciones y juicios de los demás:

... en tutoría me di cuenta de que había cosas que sí las estaba haciendo bien y hay otras que no, a través de las críticas de las demás compañeras. (Alumno 1)

Valoré mucho la parte de la crítica porque de repente no somos autocríticos, porque muchas veces no somos autocríticos y vemos que la estamos haciendo bien, súper bien. (Alumno 5)

La práctica de la colaboración

El reconocimiento de haber realizado un trabajo co-operado, como sustrato intelectual y afectivo entre pares, se devela como otra aportación de los procesos de tutorización. En tal sentido los estudiantes evidencian haber experimentado un trabajo conjunto fundado en la ayuda y el apoyo mutuo.

Aprendí a trabajar con otros, colaborativamente, eso sí. (Alumno 6)

Valoré la importancia del trabajo colaborativo. Como que se rompió una barrera que estamos acostumbrados a trabajar de que yo vengo por mi práctica o mi proceso personal, con resistencia o sin ella, eso la tutoría lo quebró y de golpe me sentí trabajando en conjunto con mis compañeros y el tutor. (Alumno 7)

Sentí que fue una forma de trabajar colaborativamente, en el sentido que yo estaba construyendo mi proyecto y los otros me ayudaban, me daban un aporte. (Alumno 9)

Mejorando las tutorías reflexivas: críticas y potencialidades futuras

A través de la crítica y aportaciones, los estudiantes en prácticas relevan los necesarios mejoramientos de las experiencias de tutorías reflexivas realizadas. En efecto, sus propuestas gravitan en torno al mejoramiento de los procesos de acompañamiento formativo por medio de la cualificación de las formas de tutorización y del apoyo más pertinente de sus comprensiones y entendimientos sobre sus prácticas.

Apoyar sus comprensiones con clarificaciones conceptuales

En función de una mayor comprensión de la práctica, los estudiantes representan la necesidad de disponer de clarificaciones conceptuales explícitas de parte de sus tutores.

Me hubiera gustado más de parte del profesor tutor que dijera –esto se llama así chiquillas– y seguimos caminando en esto. (Alumno 2)

Está bien que viéramos el video y luego conversásemos, pero el tutor debería habernos dicho –mira este autor también habla sobre lo que ustedes dicen– como que darnos ciertas líneas dentro de la misma tutoría. (Alumno 8)

De la misma manera sostienen que ante la ausencia de representaciones conceptuales explícitas de parte de los tutores, se producían estados de incertidumbre

En el momento no quedaban claras, claro uno después preguntando, comentando y viendo los libros también uno podía enterarse de la respuesta que uno quería, pero en el momento había muchas preguntas que no quedaron con sus respuestas claras (Alumno 5)

Nos faltó un poco más, porque insisto, hubo muchas preguntas que quedaron sin contestar, entonces eso me quedó dando vueltas, por ejemplo, cuando el tutor hablaba de didáctica, definir bien palabras claves ...como decía ella ...todavía me siento yo como cojeando. (Alumno 2)

Queda como desafío es el poder leer más de educación, aunque yo hubiera preferido que el tutor nos diera bibliografía para saber más. (Alumno 1)

Incorporar las perspectivas de los estudiantes de las escuelas

Como una manera de apoyar una mayor comprensión acerca de sus prácticas, los estudiantes sostienen la necesidad de incorporar en las tutorías reflexivas, las perspectivas de los alumnos en sus escuelas, sobre la base de recoger sus voces, escuchándolos, poniéndose en contacto con ellos y consultándolos. En efecto, para algunos significa recuperar las apreciaciones y

valoraciones que sustentan los alumnos en las escuelas a partir de sus intervenciones, lo que sienten con el propio proceso de aprendizaje; para otros, incorporar en la experiencia de desarrollo profesional los intereses y características socioculturales de los estudiantes de las escuelas de práctica:

En esa línea se me ocurre escuchar la voz del estudiante, entonces sería bueno a lo mejor aquí en las tutorías dedicarle un momento a ver que está pasando con los alumnos, qué reacciones han tenido frente a nuestras intervenciones. Creo que también ayudaría a poder hacer esa bajada más concreta, porque estamos tratando con personas concretas, entonces escuchar mejor a ellos y ver que está pasando, qué les gustó y qué no les gustó, hacer un análisis de eso, de los intereses de los jóvenes. (Alumno 2)

Si bien nosotros tuvimos un tiempo de observación, ese tiempo también ocuparlo en conocer más a los alumnos, conocer su entorno sociocultural, donde ellos se mueven y ver cómo viven. (Alumno 5)

Discusión conclusiva

Es posible sostener que esta experiencia de tutorización reflexiva implementada en un programa de formación inicial de docentes, puede constituirse en una mediación formativa plausible de aprendizaje profesional que permita a los estudiantes aprender a construir y generar conocimiento profesional de modo idiosincrásico, tratando de superar el saber rutinario y meramente técnico. Las intencionalidades de construir un espacio en el que los estudiantes en conjunto tengan la posibilidad de adentrarse en la complejidad del aula para comprenderla desde el punto de vista de los que intervienen en ella, implicarse mutuamente en los intercambios inciertos y conflictivos propios de cada situación, experimentar alternativas e intentar reconstruir la realidad del aula, supone un proceso continuo de reflexión, una oportunidad para que los estudiantes construyan su saber profesional y experimenten la provisionalidad y emergencia del mismo. En esta perspectiva, los procesos de tutorización reflexiva en las prácticas de enseñanza cobran pleno sentido en la medida en que se proponen facilitar la transición al pensamiento pedagógico, de tal manera que el futuro docente desarrolle tanto una interpretación profunda del contexto práctico, como un tipo de intervención enriquecedora para alumnos en las escuelas.

La experiencia realizada, por consiguiente, permite señalar que para aprender a hacerse un profesor reflexivo, es necesario adquirir las capacidades que trasciendan el pensamiento meramente instrumental: el desarrollo de las disposiciones reflexivas, críticas, dialógicas y de cooperación entre iguales, y el establecimiento de conexiones relevantes entre la teoría y la práctica han de permitir que los estudiantes puedan aprender a estar atentos a las dimensiones prácticas, éticas, críticas y transformativas de la experiencia sobre el aprendizaje de la enseñanza, conduciéndose a un entendimiento más informado e integrativo sobre sus roles y prácticas. El tal sentido, las tutorías reflexivas de las prácticas de enseñanza del programa de la formación de profesores de referencia, han de proporcionar no solo tiempo para el ejercicio de la reflexión, sino también para que los estudiantes puedan involucrarse en tareas reflexivas que les permitan junto a sus pares, las aportaciones de sus tutores y las voces de sus alumnos/as de las escuelas, construir conceptualizaciones y conexiones más abstractas sobre la tarea de la enseñanza.

Propiciar anticipadamente tales condiciones en los estudiantes desde su formación inicial, nos permitiría avizorar la constitución de comunidades de práctica y de discurso, donde el aprendizaje profesional y la transformación se promueven en un espacio de discusión a partir de contextos situados; donde el diálogo, la participación y la construcción de significados y habilidades profesionales se realicen a medida que se trabaja en la transformación del propio quehacer. A partir de estas solo será posible establecer nuevas formas de aprendizaje y reflexión sobre sus prácticas docentes y al mismo tiempo, crear nuevas formas de discursos para hablar de la enseñanza y el mejoramiento de la calidad de la educación. ©

Proyecto de Investigación DII 281762/2007 financiado por la Dirección de Investigación e Innovación de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile.

* Candidato a Dr. en Educación por la Universidad de Cádiz (España) y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Es profesor asociado y Coordinador del Programa de Prácticas de Enseñanza y Didáctica en el Instituto de Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile, donde desarrolla actividades docentes relacionadas con formación de profesores. Sus líneas de investigación se centran en las prácticas de enseñanza y los procesos de tutorización y mentoramiento en la formación inicial docente; en representaciones sociales, investigación sobre las voces de los estudiantes y prácticas reflexivas en la formación del profesorado.





Bibliografía

- Avalos, Beatriz (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago -Chile: Mineduc.
- Barnett, Came (1991). Building a case based curriculum to enhance the pedagogical content knowledge of mathematics teachers. *Journal of Teacher Education*. AACTE-USA, 42 (2), 263-272.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires-Argentina: Amorrortu.
- Beyer, Landon. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*. AACTE-USA, 52 (2), 151-163.
- Bourdieu, Pierre. (1980). *El sentido práctico*. Madrid-España: Taurus.
- Buchmann, Margret y Schwille, John. (1983). Education: The overcoming of experience. *American Journal of Education*. Chicago-USA, 92 (1), 30-51.
- Carr, Wilfred (1995). *For Education: Towards Educational Inquiry*. Buckingham-UK: Open University Press.
- Clarke, Anthony. (1995). Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*. Cardiff-UK, 11 (3), 243-261.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.
- Dewey, John. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston- USA: Heath.
- Drever, Eric y Cope, Peter. (1999). Students' use of theory in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*. Manchester-UK, 25 (2), 97-109.
- Elías, María Esther; Barcia, Marina y Hernando, Gabriela. (2007). *Perspectivas teóricas en la construcción del concepto enseñanza reflexiva*. I Jornadas de Investigación en Educación Sujetos, prácticas y alternativas, Mar del Plata, Argentina.
- Feiman-Nemser, Sharon y Buchmann, Margret. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*. NY-USA, 81 (1), 53-65.
- Goethals, M. Serra y Howard, Rose. (2000). *Student Teaching. A Process Approach to Reflective Practice. A Guide for Student, Intern, and Beginning Teacher*. New York- USA: Merrill.
- Gomez, Mary Louise, Walker, Anne y Page, Michelle. (2000). Personal experience as guide to teaching. *Teaching and Teacher Education*. Cardiff-UK, 16(7), 731-747.
- Gonzalez, Luz, y Carter, Kathy. (1996). Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*. Cardiff-UK, 12(1), 39-47.
- Grimmet, Peter; Erickson, Gaelen; Mackinnon, Allan y Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. In a E. Clift (Ed.) *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*. (pp. 20-38). New York-USA: Teachers College Press.
- Guyton, E. y McIntyre, J. (1990). Student teaching and school experiences. In a W. R. Houston *Handbook of research on teacher education*. New York-USA: Macmillan.
- Guzmán, Luis. (2002). *Aproximaciones a los procesos de construcción de conocimientos profesionales a partir de la convergencia de prácticas formativas en la escuela y la universidad en el marco de un modelo emergente de formación de profesorado en tiempos de Reforma: Investigación de Suficiencia Investigativa*. Programa Doctorado Evaluación, Mejora y Calidad de la Educación Superior. Universidad de Cadiz, España.
- Louden, William. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teacher's knowledge*. New York- USA: Teachers College Press.
- Manouchehri, Azita. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*. Cardiff-UK, 18(6), 715-737.
- Mineduc (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago -Chile: Mineduc.
- Moran, Anne y Dallat, John. (1995) Promoting reflective practice in initial teacher training. *International Journal of Educational Management*, 9(5), 20-26.
- Muñoz, Ximena. (2005). *La formación de profesores y la construcción de la identidad profesional: un estudio acerca de los relatos de historia de los estudiantes*. Tesis Magíster no publicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París-Francia: OCDE.
- Pelletier, Carla. (2000). *Strategies for Successful Student Teaching. A Comprehensive Guide*. Bos-

Bibliografía

- ton-USA: Allyn y Bacon.
- Reagan, Timothy. (1993). Educating the reflective practitioner: The contribution of philosophy of education. *Journal of Research and Development in Education*. Athens-USA, 26, 189-196.
- Richert, Anna. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies*. Urbana-Champaign-USA, 22 (6), 509-527.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona-España: Paidós.
- Shulman, Lee (1987). Knowledge as teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. MA, EEUU, 57(1), 1-22.
- Smyth, John. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*. AERA-EEUU, 29(2), 267-300.
- Sullivan, Susan y Glanz, Jeffrey. (2000). *Supervision that Improves Teaching. Strategies and Techniques*. Thousand Oaks-CA, USA: Corwin.
- Talvitie, Ulla, Peltokallio, Liisa y Männistö, Paivi. (2000). Student Teachers' Views about their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Oslo- Norway 44 (1), 79-88.
- Van Manen, Max. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*. Toronto-Canada, 6 (3), 205-208.
- Weiss, E. y Weiss, S. (2001). Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*. Maisemore-UK, 2(2), 125-154.
- Wilson, Gary y l'Anson, John. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. Cardiff-UK, 22 (3), 353-361.
- Yost, Deborah; Sentner, Sally y Forlenza-Bailey, Anna. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*. AACTE-EEUU, 51 (1), 39-49.
- Zeichner, Kenneth. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*. Cambridge- UK, 11 (5), 565-576.
- Zeichner, Kenneth y Liston, Daniel. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*. MA, EEUU, 57(1), 23-48.

LA UNIVERSIDAD Y ESOS BEDELES

La reforma constitucional del artículo 109 ha hecho saltar los resortes del supremacismo universitario, la meritocracia (ay) académica y la aristocracia del talento. Ciertos argumentos de quienes se oponen al cambio propuesto resultan ciertamente patéticos, en algunos casos, ofensivos a su propia inteligencia. Sólo por la confusión que pretenden crear, hay que responderlos.

Se dice si así es la cosa, entonces los porteros de la Asamblea Nacional deben elegir su directiva o presidirla. La AN es un poder nacional, no una universidad. Sin embargo, sus diputados son electos no sólo por porteros, sino por todo el pueblo venezolano, incluidos analfabetos, vagos, delincuentes, bedeles, todos.

Earle Herrera

Que los soldados elijan entonces al ministro de la Defensa y los cadetes al director de la Academia Militar, argumentan sesudos. Lo mismo, ni la Fuerza Armada ni la académica castrense son universidades. La primera se rige por los principios de subordinación, obediencia y disciplina y la segunda forma a sus cadetes con esta orientación. ¿Hay que decirles que el fin de las universidades es muy distinto?

