

Torres Diego Joaquín¹

¿Cómo saber si soy yo un sujeto del Nivel Superior?

Resumen:

El texto surge como una investigación orientada a presentar algunos elementos identitarios del Sujeto del Nivel Superior, ante la comprobación en diversos escritos por parte de los alumnos donde se evidencia claridad para definir al sujeto con el cual se relacionan en las escuelas asociadas, y a su vez dificultad para reconocerse a ellos mismos como Sujetos del Nivel en cuestión. Se enfoca entonces, en la formación de estudiantes de carreras de profesorado en Argentina, más específicamente en Corrientes Capital, resaltando la importancia de desarrollar competencias que van más allá del mero conocimiento teórico, como la capacidad de aprender a aprender, la autonomía, la resolución de problemas, la adaptación a nuevas situaciones y la toma de decisiones relevantes.

Se explica aquí que en sus cuatro o cinco años de formación los estudiantes a menudo se enfrentan a desafíos académicos de diversa índole: como la necesidad de completar trabajos prácticos, monografías y exposiciones, y ello requiere de competencias para la comunicación, el uso de tecnologías de la información y la iniciativa personal. También se destaca la importancia de las competencias interpersonales, como el trabajo en equipo y la escucha activa.

Además, en otro orden de ideas, se plantea la cuestión de la relación entre los títulos académicos y las competencias reales de los egresados, enfatizando la importancia de un conocimiento práctico común y la reflexión en la acción.

Por último, se busca dejar en claro lo importante que resulta para la formación del futuro profesional de la educación reconocer que se encuentra transitando un nivel diferente, con características propias, y un sin número de nuevas responsabilidades. Tratar de entender esto desde el primer año, le permitirá adquirir con mayor facilidad el oficio de alumno, e identificar las herramientas que requiere para el ejercicio de su futuro rol.

Palabras claves:

Sujeto- Nivel Superior- Competencias- Títulos- Formación Docente Inicial.

Desarrollo:

A lo largo de su trayectoria formativa los estudiantes de carreras de profesorado escuchan infinidad de veces hablar del “sujeto del aprendizaje”, de hecho cuentan en su plan de estudios

¹ Profesor en Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Historia. Instituto Superior de Formación y Capacitación Docente N° 1. Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Formación Docente “José Manuel Estrada”. Diplomado en Educación y Derechos Humanos.

con una materia con dicho nombre, y van formándose una idea en el recorrido por la carrera acerca de qué características y necesidades tendrá ese -sujeto- con el cuál van a relacionarse en el desempeño de sus actividades en el futuro ejercicio profesional, sin embargo muy pocas veces se preguntan qué los define a ellos mismos como Sujetos del Nivel Superior. La pregunta ¿Qué me constituye cómo sujeto del Nivel? Recién aparece indirectamente cuando se disponen a elaborar una narrativa pedagógica, e incluso a veces el interrogante tarda en aparecer y no es sino hasta la memoria que elaboran en 4to año cuando se empiezan a preguntar al respecto. En ese recorrido por la formación docente inicial, pueden vivenciar experiencias sumamente variadas, que podrían catalogarse tanto de carácter positivo –como el hecho de poder observar clases en los distintos grados, ciclos, de una institución o varias, y el nivel o niveles que analizan en función de las competencias laborales para las cuales se están formando; y otras experiencias que consideran negativas, aquí si se les pregunta, mencionan rápidamente: la imposibilidad de cursar alguna práctica en tiempo y forma; cambios en los aspectos a evaluar ante la llegada de un nuevo docente, entre otras cosas. Pero, quedarse en lo anclado en lo negativo, no es algo que ayude mucho en la docencia. Esto más bien, debe conducir a revisar aquello que necesitan reforzar para su formación profesional, y haciendo uso de *competencias personales*, tendrían que buscar conocerse a sí mismos como estudiantes del Nivel, para superar aquellas dificultades- que siempre aparecen, atendiendo a fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje. Son cuestiones que invitan reflexionar, y repensar las prácticas. Ya que, pensar en el *¿cómo aprendemos?* Termina adaptándose y dando respuesta al *¿cómo enseñamos?*, en palabras de Luisa Sanz de Acedo Lizárraga, quien asegura, para ello: - Los futuros profesores *tienen la responsabilidad de formarse en competencias cognitivas y “revisar su estilo de docencia”*- ese que van forjando en las prácticas docentes (Sanz de Acedo Lizárraga; 2010 p. 33). A raíz de esto, se vuelve sumamente relevante, que el o la estudiante de cada una de las carreras de Profesorado, desde el primer año comience a advertir y percibirse como un Sujeto del Nivel Superior, a la luz de los marcos teóricos observados en la construcción del presente escrito de investigación, se pretende demostrar que de este modo le resultará menos complejo afrontar los desafíos de la Formación Docente Inicial, el asumir que ya no se trata de uno de los niveles obligatorios, y que conlleva otras responsabilidades y hábitos.

Entre los factores que con mayor frecuencia le ayudarán a pensarse como sujeto del nivel superior, se encuentra el hecho de que en el día a día afrontan nuevos desafíos desde el punto de vista académico en el cursado de los distintos espacios curriculares, desde allí se tienen que posicionar como principales responsables de ir respondiendo a lo solicitado por los docentes: trabajos prácticos, monografías, ensayos, exposiciones, etc.; lo cual exige el desarrollo de ciertas competencias básicas como la comunicación lingüística, el conocimiento de la cultura, la ciudadanía, también el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (tanto para la presentación de trabajos como para el acceso a la información), esto requiere de una competencia que es característica del nivel, la *“autonomía e iniciativa personal”* (Sanz de Acedo Lizárraga; 2010 p. 11). Estas actividades no siempre salen bien, el estudiante debe saber

que no siempre podrá con todo al mismo tiempo, debe entrenarse en la adquisición de hábitos de estudio, para así poder tomar conocimiento de las posibilidades de progreso y/o de fracaso existentes en cada situación de aprendizaje, al tiempo que realizan una auto-observación y evalúan críticamente en qué aspectos pueden mejorar, para obtener un buen desempeño académico, y luego profesional, cuestiones que hacen a la formación de un “futuro docente competente”, ya que en el decir de Luisa Sanz de Acedo Lizárraga *una persona competente es aquella que posee la creatividad, la disposición y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace, es decir su conducta* (Sanz de Acedo Lizárraga; 2010 pág. 8). En este sentido se les puede pedir por ejemplo desde el primer año que elaboren ensayos- para salir de la reproducción de conceptos, ir más allá con metodología pedagógica didáctica de sustento, hoy es necesario enmarcar las actividades en lo que se denomina educación centrada en competencias, la cual propicia que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional. Atendiendo a que todo sujeto aprende desde que nace, *toda su experiencia biográfica constituye un proceso de aprendizaje*, dice Tenti Fanfani (1995, pág. 38).

La noción de *competencias* puede variar según el autor que se tome de referencia, aquí se trabajó con la desarrollada por Sanz de Acedo Lizárraga (2010; pág. 9) puede entenderse así, como una *combinación de capacidades (habilidades)*, conocimientos, actitudes y conductas dirigidas a la ejecución correcta de una tarea en un contexto definido, en el caso de las carreras de profesorado sería el contexto educativo, y más específicamente el aula. De ahí que, se espera, en su transitar por los I.S.F.D los estudiantes vayan adquiriendo desde primer año y progresivamente lo que la autora antes mencionada denomina *competencias genéricas*, entendidas como aquellas capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto (profesorados), deben ejercitarse en todos los planes de estudio pues resultan ser relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión. (2010; pág. 12)

Por otra parte, se encuentran las *instrumentales*, aquellas que los y las estudiantes pueden desarrollar a través de las capacidades para: *analizar y sintetizar información*: por ejemplo al momento de *organizar y planificar* un trabajo de investigación, un proyecto, o una clase; adquieren conocimientos de diferentes ámbitos de estudio (áreas- y niveles de producción epistemológica: científico, escolar); y en cada año se puede apreciar cómo se van familiarizando con conocimientos profesionales básicos (en el caso de las carreras de Profesorado, conceptualizaciones pedagógico- didácticas).

En el plano de lo digital, los alumnos (en tanto Sujetos del Nivel Superior), principalmente quienes inician una carrera en esta década, se han encontrado que, un año de absoluta virtualidad (2020) y la aparición de chat GPT han puesto en evidencia la urgente necesidad de que aprendan a *gestionar información derivada de fuentes diversas*. En este aspecto cabe preguntarse, por ejemplo: cuando se interpreta un tema específico, ¿cuál es el propósito que tiene el autor?, ¿qué problemas plantea y qué soluciones ofrece? ¿Cuál es la fuente? ¿es un sitio web que exclusivamente comparte información de la temática que necesito estudiar? ¿tuvo

actualizaciones la publicación? ¿la organización de la información es coherente? ¿es claro a quien está destinada la información?

También es evidente el papel que juegan las unidades curriculares asociadas a las prácticas profesionales, ya que los impulsa en la capacidad para *resolver problemas*. Allí, más de un estudiante podrá decir, que no siempre se encuentran en las escuelas con las situaciones ideales que se enseñan desde algunas teorías pedagógicas, entonces el pensamiento trata de contestar a una pregunta o resolver algún problema, en el instante que ocurre, y con los recursos disponibles. La pregunta debe ser suficientemente clara y precisa como para guiar el pensamiento, definir el problema y resolverlo. Esto a su vez implica *tomar decisiones*, para lograrlo efectivamente.

En lo que refiere a las competencias *interpersonales* requeridas en un futuro profesional de la educación (Sanz de Acedo Lizárraga; 2010; págs. 12-13), es a través de la metodología de trabajos reflexivos, ensayos y narrativas, empleados en el nivel superior que se fomenta el dominio de habilidades de crítica y autocrítica, esto posibilita a los profesores pensar en distintos agrupamientos, que incrementan la capacidad del *trabajo en equipo*, poniendo la atención no en la cantidad de integrantes (que podrían ser muchos pero sólo trabajar dos), sino de la relación y organización para el trabajo, puede verse en el profesorado que a veces una pareja pedagógica o un grupo de tres integrantes se organiza y obtiene mejores resultados que uno de seis, en el mismo tiempo ante determinada tarea. Asimismo, las habilidades de crítica y autocrítica antes mencionadas, permiten al sujeto de nivel superior el saber apreciar la diversidad del pensamiento, en la escucha de la opinión de otro- se precisa formar en la escucha activa.

En esos pasos que el individuo va dando hasta constituirse en un sujeto del nivel, le ocupa también desarrollar o potenciar las *competencias sistémicas* (Sanz de Acedo Lizárraga; 2010; págs. 12-13), las mismas amplían la capacidad para: *Aprender a aprender*. Y de ella, otras irán derivando, como la capacidad de *adaptarse a nuevas situaciones*, aquellas modificaciones que puedan surgir en la realización de una actividad, el sujeto de nivel superior va adquiriendo la habilidad de estar dispuesto a lo nuevo, que, por ejemplo, si se le pide un trabajo con ciertos criterios, pero estos se van modificando en el tiempo por cuestiones curriculares-didácticas, este debe buscar el modo de dar respuesta a lo solicitado, y no encerrarse en un “*no lo sé hacer, de ese modo no me enseñaron, etc.*”. O ante algunas modificaciones que puedan surgir en la práctica pedagógica, o en los horarios de otros espacios, uno sabe cómo estudiante del nivel, que las organizaciones de los tiempos personales deberán adecuarse a los cambios, si efectivamente uno quiere terminar el cursado, ya que la institución no puede dar respuesta a las necesidades de todos por igual. Eso implica a su vez, el aprender a *trabajar de forma autónoma*, fundamento principal de los trabajos individuales. Para poder adquirir la autonomía indispensable a la hora de diseñar y dirigir proyectos (capacidad solicitada en lo académico, pero también en lo laboral), mostrando espíritu emprendedor y de iniciativa. Para ello, como sujeto del nivel uno aprende a motivarse por la calidad y el logro.

Por otra parte, analizando la naturaleza de las principales competencias genéricas, se observa que pueden organizarse cuatro grupos: *cognitivas*, *socio/afectivas*, *tecnológicas* y *metacognitivas*. Son objeto de desarrollo en el libro de Luisa Sanz de Acedo Lizárraga (2010: pág. 14):

Las primeras vinculadas con procesos que tienen como finalidad preferente comprender, evaluar y generar información, tomar decisiones y solucionar problemas. Estos procesos, de diferente nivel de complejidad e idealización, *no pueden observarse directamente, sino que se infieren de las conductas, de aquello que dicen y hacen los individuos* (Sanz de Acedo; 2010; pág. 15). Es decir, se manifiestan en la disposición que tiene un estudiante hacia una actividad, o el modo en el que participan o no de una clase. Pueden ser también: el análisis, la síntesis, la solución de problemas, la toma de decisiones, la búsqueda y gestión de información, la generación de nuevas ideas, el diseño y la dirección de proyectos y el espíritu emprendedor y la iniciativa. Es por ello, que *las competencias cognitivas están siendo cada vez más valoradas no sólo en la Formación Docente Inicial, como parte del sistema educativo sino también en el mercado laboral*. (Sanz de Acedo; 2010; pág. 16).

En cuanto a las *socio/afectivas*, las mismas se relacionan con la convivencia con otras personas, el trabajo en grupo ya descrito anteriormente, la colaboración, la empatía, el control de las emociones, etc.

En lo que respecta a las competencias que se despliegan con la búsqueda y el manejo de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación y con la generación y aplicación del conocimiento. Aquí, por ejemplo, cabe mencionar el uso del Campus Virtual, Google Drive, Google académico, y de papers científicos desde diversos espacios curriculares, donde puede apreciarse el modo en que las nuevas tecnologías facilitan la enseñanza y el aprendizaje y la comunicación con los demás. Atendiendo a esto, en la actualidad todos los planes de estudio cuentan con TIC como unidad curricular. Y algunas instituciones de Capital, refuerzan esto con talleres desde primer año.

A los efectos de la investigación es menester detenerse particularmente en las competencias cognitivas que describe la autora Sanz de Acedo (2010; Págs. 17-18), por considerarlas estrechamente ligadas al perfil del egresado de las carreras de Profesorado, y que se estima necesario desarrollarlas de manera paulatina desde el primer año, intensificando en 3ro previo al trabajo en terreno de desarrollar clases:

▪ *Competencias para interpretar la información (pensamiento comprensivo)*, surgen de los conceptos que se aprenden, los hechos que suceden y los problemas de la vida y de la persona misma. Las habilidades son: Comparar, clasificar, analizar, sintetizar, secuenciar y averiguar razones y extraer conclusiones. Aspectos que involucra el estudiante en las actividades durante el cursado para comprender un tema, tanto como en la preparación de un examen final.

▪ *Competencias para evaluar la información y cuantas ideas y juicios se elaboren (pensamiento crítico)*. Las habilidades son: investigar fuentes (identificar si es fidedigna, y

averiguar si es la única); interpretar causas (analizar de donde se origina una problemática o una teoría), predecir efectos y razonar analógica y deductivamente.

▪ *Competencias para ampliar o generar nueva información (pensamiento creativo)*. Las habilidades son: elaborar ideas; establecer relaciones (entre conceptos y autores); producir imágenes; crear metáforas y emprender metas.

▪ *Competencias para tomar decisiones relevantes*. Las habilidades son: considerar varias opciones, predecir sus consecuencias y elegir la mejor. Esto se evidencia cuando uno planifica las actividades para una clase a desarrollar en la escuela asociada, por ejemplo.

▪ *Competencias para solucionar problemas abiertos*. Las habilidades son: considerar varias soluciones, predecir sus efectos, elegir la mejor, verificarla y evaluarla. Cuestión que también se considera al momento de secuenciar una clase, en sus distintos momentos: inicio, desarrollo y cierre, uno prevé determinadas situaciones ideales, pero también considera que puede surgir imprevistos.

Estas dos últimas competencias se corresponden con el pensamiento complejo, para la autora Sanz de Acedo (2010; Págs. 17-18).

En consecución de lo antes dicho, y haciendo memoria sobre su trayectoria en el nivel, quien lea esto podrá apreciar que, en las carreras de profesorado las competencias que se estimulan, están centradas, antes que todo, en la comprensión de conocimientos relacionados con la disciplina (por ejemplo: Filosofía o Historia), en la elaboración de juicios y argumentos, en la comunicación clara y explícita, en el trabajo en equipo, en el compromiso ético, en el aprender a aprender, en la aplicación de sus conocimientos a la profesión, en el entendimiento de culturas.

En relación a las competencias también se encuentra la cuestión de los títulos, ampliamente abordada por Emilio Tenti Fanfani (1995), quien asegura, *con el título las competencias de su portador adquieren un valor convencional, constante y garantizado judicialmente*. Sin embargo, señala, no existe una correspondencia entre lo que el título garantiza y lo que su portador efectivamente sabe. Para este autor *el título homogeniza y vuelve intercambiables a sus poseedores*, por lo tanto, un docente (en historia, por ejemplo) es formalmente igual a otro docente. Siguiendo a Tenti Fanfani, esto conlleva a que las inversiones en tiempo y esfuerzo para lograr determinados títulos, el costo de oportunidad que requiere continuando con el ejemplo- ser Profesor en historia, sea menos rentable de lo que se esperaba en el momento de realizar la carrera por modificaciones de las competencias del título (áreas que acredita enseñar), o en la legislación laboral docente.

De hecho, como lo manifiesta el autor antes mencionado, existen fronteras difusas y móviles. En realidad, la cuestión de los límites (entre incumbencias, competencias, títulos, etc.) es una cuestión de lucha que por lo general no se dirime en el plano de los argumentos lógicos, sino en la relación de fuerzas entre corporaciones poseedoras de credenciales (sindicatos, asociaciones de profesionales, juntas de Clasificación de valoración de antecedentes, etc.) que

luchan por el monopolio de determinadas ocupaciones en el mercado de trabajo. Sumado a cambios en los factores sociales, académicos, científico- tecnológicos y económicos que determinan el valor de los títulos. En otras palabras, si bien el sistema educativo garantiza a quien estudia- como sujeto del nivel una certificación bajo la forma de título, indirectamente deja ver que no le corresponde (al menos en el caso argentino) ubicar laboralmente al egresado. Es difícil negar u ocultar una realidad que cada vez se hace más notoria, la de cientos de docentes sin trabajo, a quienes el sistema les invita (o empuja) a seguir formándose, de este modo, si se analiza la trayectoria de los estudiantes, se comprobaría que más de uno estando en cuarto año, ya piensa en qué estudiar cuando logre finalizar, de acuerdo con sus intereses y expectativas de formación académica, y laborales. Se evidencia entonces, lo que *Tenti Fanfani* denomina, *tendencia a la expansión permanente de la educación formal* (1995; pág. 44), en el nivel superior cada vez se insiste con mayor fuerza en el perfeccionamiento constante como necesidad de acceso al mercado laboral (situación plasmada en la falta de cupos en los cursos y capacitaciones independientemente del área o nivel al cual estén dirigidos). Como lo dice este autor, las sociedades modernas están cada vez más escolarizadas, ello se constata en la expansión de la obligatoriedad de los niveles por la Ley 26.206, y estudiantes del nivel superior que ya van por su tercer o cuarta carrera sin encontrar un puesto laboral. Esto puede deberse, al menos en parte al hecho de que los Institutos de Formación Docente se encuentran bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación al decir de *Tenti Fanfani*, esta dependencia administrativa les quita flexibilidad a las instituciones, y contribuye a que su oferta educativa tienda a encontrar las formas típicas de la educación-formal de los niveles anteriores (por ejemplo, algunos dispositivos de evaluación diseñados para el nivel secundario, que luego tratan de aplicarse al nivel superior, entre otras cuestiones).

No obstante, a la expansión escolar, hoy se sigue hablando de analfabetismo funcional, incluso en los niveles superiores de enseñanza, haciendo referencia a la capacidad real demostrada por los individuos en el dominio de los elementos básicos de la lectoescritura. Esto puede apreciarse por citar un ejemplo, en que los diferentes I.S.F.D de Corrientes Capital proponen talleres de lectoescritura para todos los profesorados, luego de que los estudiantes ya han transitado otros niveles, donde se supone debieron haber adquirido estas habilidades, e incluso los distintos planes de estudio tienen como espacio curricular “Lectura y escritura académica”. Pero, coincidiendo con lo expuesto por Tenti Fanfani, no parecieran ser suficientes estas instancias formativas a las *nuevas exigencias de desarrollo cultural de las sociedades modernas* (1995; pág. 49). Hoy existe una demanda sostenida y creciente de aprendizaje.

Es así que queda expuesto el *efecto perverso* que para el autor tiene la expansión de la escolaridad, sin acompañamiento de la calidad; más una desindustrialización que ya tienen décadas, que derivo en desempleo, todo esto tiene consecuencias sociales significativas, evidentes en lo educativo por la *sobreescolarización, la sobreeducación, y el desfasaje entre los títulos y los puestos de trabajo* (Tenti Fanfani, 1995; pág. 61). Es por ello, que se hace preciso tener en cuenta que el factor educación no actúa en forma aislada en los procesos de

reproducción social, asegura Tenti Fanfani, lo más aconsejable es pensar en *relaciones de causalidad estructural* donde la eficacia de un factor (la educación) depende de su interrelación con otro conjunto de factores sociales asociados (propiedad, ingresos, prestigio, genero, poder, etc.).

Todos estos elementos que dificultan en ocasiones la titulación, se conjugan en la crisis de confianza hacia el conocimiento profesional que plantea *Donald Schön (1992)*, manifestando esta crisis se corresponde con una similar en la preparación de los profesionales. El autor expone: “*lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar*” (1992; pág. 5). Asocia esto con que los institutos superiores de formación todavía en algunos aspectos manejan la idea de que, *la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando las soluciones a los problemas instrumentales se basan en el conocimiento sistémico, preferentemente de carácter científico*. Producto de ello, en su curriculum normativo los institutos superiores establecen para los sujetos que ellos asisten, requisitos de materias específicas para acceder a la práctica (sistema de correlatividades), como si ello implicara la efectiva adquisición de saberes que permiten un buen desempeño práctico, en el que se supone que los estudiantes aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.

Se termina estableciendo así una jerarquía de conocimientos desde el curriculum, afirma Schön (1992; pág. 6), que produce la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en los institutos superiores y aquellas competencias que se les exigen a los practicantes en el terreno de la realidad.

En consecuencia, Schön considera necesario un *conocimiento práctico común (Cassis Larraín, 2011; pág. 55)*, lo que llamamos en educación un conocimiento procedimental o el saber hacer, posibilitar a los estudiantes un *conocimiento en la acción*, que es tácito y no proviene de una operación intelectual. El autor analiza que, un práctico competente piensa sin por ello dejar de actuar y reorganiza lo que está haciendo mientras lo está haciendo. A este accionar denomina *reflexión en la acción (Cassis Larraín, 2011; pág. 55)*.

Schön considera más conveniente que finalizada la acción presente, se retome el pensamiento sobre lo que hemos hecho para “*descubrir como nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido a ese resultado inesperado*” (1992). Es como detenerse para pensar, Schön lo denomina *reflexión sobre la reflexión en acción*. La carencia de ello, lleva a que, en las prácticas pedagógicas, por ejemplo, puedan surgir situaciones confusas o perturbadoras, al surgir algún imprevisto (desperfecto técnico como: que no funcione el proyector; o más complejo una situación particular de algún alumno que se descompense). Situaciones en las que pueden aparecer conflictos de valores o incertidumbres. Donde se le dificulte al estudiante establecer realmente cual es el problema. Estos riesgos no pueden evitarse, pero si preverse si se llevan a cabo procesos de reflexión. Asimismo, destaca este

autor la relevancia de las prácticas, como parte de un aprender haciendo en contextos de bajo riesgo (de allí que algunos profesores de práctica consulten a sus alumnos en qué espacios curriculares se desenvuelven mejor, o en con qué franja etaria), donde el profesor co-formador, y el docente de práctica ofician de tutores, en una práctica guiada, que simulan situaciones cotidianas de clase.

Para alcanzar las competencias que requiere la práctica profesional Schön referencia ciertas metodologías de trabajo en la formación superior, como ser *la utilización del método de casos* que ayuda a los estudiantes a aprender como argumentar. Pero, para desarrollar competencias que vayan más allá del *pensar como docente*, se torna indispensable un *entrenamiento guiado en la práctica en contextos de bajo riesgo*, para conocer *el arte de la enseñanza*. Otro método relevante lo constituye la *función tutorial*, que inicia a los estudiantes en las tradiciones de la profesión mediante informes, ensayos, narrativas, u otros dispositivos de relato de la experiencia, muy comunes por cierto en Práctica Docente I, II, III y Residencia Pedagógica (Schön, 1992, pág. 14).

Por último, y no por ello menos importante, es agregar que en consonancia con los estadios del desarrollo psicosocial de Erikson (2005; pág. 57) se asume que gran parte de los estudiantes del Nivel Superior se encuentran en el estadio que él autor denomina de “*intimidad versus aislamiento*” donde la intimidad es la fuerza sintónica que lleva al joven adulto a *confiar en alguien (como compañera en el amor) o en algo como una carrera o trabajo*.

Probablemente esto les permite como adultos integrarse en afiliaciones sociales concretas, y desarrollar la fuerza ética necesaria para ser fiel a lazos como el amor por la pareja y la carrera, al tiempo que ello impone sacrificios y compromisos significativos, que en el decir de Erikson se deben a que la capacidad de amar y trabajar se vuelven *corrientes asociaciones de solidaridad*. Así, la fuerza del amor transforma la dialéctica de estadios anteriores del “*yo soy*” a “*nosotros somos*”, que se expresa en “*nosotros somos lo que amamos*”, en nosotros, en nuestra carrera o trabajo, y las asociaciones a las que pertenecemos.

Bibliografía:

♦ Cassis Larraín, Adad José (2011). “Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad”. Revista del Departamento de pedagogía, Universidad del Valle. Volumen 3. Octubre.

♦ Eric Erikson (2005). El desarrollo psicosocial. El diagrama epigenético del adulto. Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 50-63. Corporación Universitaria Lasallista. Antioquia, Colombia.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>

♦ Tenti Fanfani, Emilio (1995). “Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado”. Revista Interamericana de educación de adultos. Mayo-agosto. Págs. 35-65. México. Digital.

♦ Sanz de Acedo Lizárraga, Luisa (2010). Competencias Cognitivas en Educación Superior. Madrid: Narcea.

♦ Schön, Donald (1992). La Formación de Profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.