

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

## **La formación del ayudante alumno en la Facultad de Psicología de la UBA ¿qué representaciones se ponen en juego?.**

Xantakis, Ines, Cornejo, Romina Alejandra y Comatto, Noelia Magalí.

Cita:

Xantakis, Ines, Cornejo, Romina Alejandra y Comatto, Noelia Magalí (2017). *La formación del ayudante alumno en la Facultad de Psicología de la UBA ¿qué representaciones se ponen en juego?.* IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/728>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/MpN>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LA FORMACIÓN DEL AYUDANTE ALUMNO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UBA ¿QUÉ REPRESENTACIONES SE PONEN EN JUEGO?

Xantakis, Ines; Cornejo, Romina Alejandra; Comatto, Noelia Magalí  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El presente escrito tiene como propósito describir los procesos de inclusión de ayudantes alumnos en la cátedra de Psicología Social II en los cuales se han puesto en juego las propias representaciones sociales (Moscovici, 1979), acerca de qué significa ser ayudante alumno, como espacio intersticial entre los estudiantes de la materia y los docentes. Se plantean concepciones de enseñanza y aprendizaje para reflexionar sobre el rol a construir, en busca de nuevos significados en las prácticas de formación de ayudantes alumnos en la Facultad de Psicología de la UBA. Se considera relevante la formación de futuros docentes en el ámbito universitario. El ayudante alumno se nutre de la participación en los escenarios áulicos, interviniendo como articulador entre docentes y alumnos, colaborando durante su formación, en función de mejorar la calidad de la enseñanza. Se promueve la construcción colaborativa de los conocimientos mediante un verdadero diálogo entre los actores intervinientes (Freire, 2002). Se utilizó un enfoque teórico-metodológico cualitativo a modo de estudio de caso en profundidad, permitiendo considerar distintas perspectivas, de diferentes personas en el transcurso del proceso de incorporación a la cátedra, dando lugar a que emerja lo propio y singular de cada caso (Snow y Anderson, 1991).

## Palabras clave

Representaciones sociales, Formación Ayudante Alumno, Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

## ABSTRACT

THE TEACHER'S ASSISTANT LEARNING PROCESS AT THE SCHOOL OF PSYCHOLOGY OF THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES. WHICH REPRESENTATIONS BRING IN TO PLAY?

The purpose of this paper is to describe the processes of inclusion of teacher's assistants in the Social Psychology cathedra II, where the social representations (Moscovici, 1979) have been put into play, about what it means to them, to be a teacher's assistant, as interstitial space between the students and the teachers. Teaching and learning concepts are used to think over about the role to be built, with the aim of finding new meanings in the practices of teacher's assistant training at the Psychology School of the University of Buenos Aires. The teacher's assistant learns from participation in the aulic scenarios, intervening as an articulator between teachers and students collaborating during their training, and trying to improve their quality of teaching. The collaborative construction of knowledge is promoted through a real dialogue between the ac-

tors involved (Freire, 2002). A qualitative theoretical-methodological approach was used to study the case in depth, considering different points of view and people, during the process of joining to the cathedra, allowing the unique and unique nature of each one to emerge (Snow & Anderson 1991).

## Key words

Social representations, Training teacher's assistant, Learning process

## Primeros pasos, hacia la construcción del rol de ayudante alumno

El presente trabajo describe los procesos de inclusión de ayudantes alumnos en la cátedra de Psicología Social II en el cual se han puesto en juego las propias representaciones sociales acerca de qué significa ser ayudante alumno, como espacio intersticial entre los estudiantes de la materia y los docentes. Los interrogantes iniciales circulan entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje para empezar a reflexionar sobre el rol a construir, en busca de nuevos significados en las prácticas de formación de ayudantes alumnos en la Facultad de Psicología.

Se utilizó un enfoque teórico-metodológico cualitativo a modo de estudio de caso en profundidad, permitiendo considerar distintas perspectivas, de diferentes personas en el transcurso del proceso de incorporación a la cátedra, dando lugar a que emerja lo propio y singular de cada caso (Snow y Anderson, 1991).

El rol de ayudante alumno tiene gran relevancia como formación de futuros docentes en el ámbito universitario. El acceso a este espacio en nuestra Facultad implica cumplir con una serie de requisitos y una determinada formalidad para la inscripción. Luego, se realiza un protocolo a desarrollar antes del ingreso a la cátedra elegida. Una vez cumplimentados, el ayudante alumno pasa a formar parte de la misma. Ser parte, implica participar de distintas actividades, a saber, compartir una comisión de trabajos prácticos junto al docente designado, presenciar las clases teóricas y seminarios, asistir a las reuniones, seguir formándose en el área que compete a la materia, entre otras. Las actividades propuestas responden al objetivo principal por parte de la Institución académica respecto a los ayudantes alumnos: "...promover la formación de futuros planteles docentes, y la iniciación en las distintas actividades de docencia que se realizan en una cátedra..." según la Res. (C.D.) 577/95 y (C.D.) 239/09.

En este artículo, se hace hincapié en las experiencias concretas de los espacios áulicos, teniendo en cuenta que los ayudantes alumnos eligen cumplir este rol como una forma de acercarse

al ámbito académico, que les permite, desde otro lugar, acceder, aprehender, comprender y aplicar conocimientos relacionados con el desempeño del rol docente a partir de la práctica cotidiana. Cabe destacar que la cátedra propone un modelo de inclusión para los ayudantes alumnos, al igual que para los alumnos en la cursada, que considera la relevancia del “aprender haciendo” para el desarrollo del pensamiento y la práctica reflexiva (Díaz Barriga Arceo, 2006, p.3).

A partir de los casos analizados, se observa que en el contexto áulico la metodología de enseñanza, las estrategias a utilizar, el quehacer profesional, pueden variar por distintos factores como, por ejemplo, por la formación profesional de cada docente en particular, sus recorridos, sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc. Según Tedesco el saber acumulado no solo es conocimiento hecho sino también método, estrategia, instrumento y recursos para criticar y superar lo dado. Cuando se trata de saberes y competencias complejas, la reproducción está íntimamente ligada a su propia producción renovada (Tedesco, 2005).

También se reconoce la diversidad de cada grupo de alumnos, cada persona es única e irreplicable, motivo por el cual también cambian las intervenciones a realizar, intentando proporcionar igualdad en el acceso al conocimiento, a partir de ofrecer opciones para que todos puedan involucrarse activamente y encuentren sentido a lo que aprenden.

Nos enfrentamos entonces a la construcción de un rol como ayudantes alumnos que está atravesado por la complejidad del objeto al cual nos acercamos, dinámico y cambiante, a partir de la tríada que se constituye en la relación y comunicación entre el docente, los alumnos y el ayudante alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ziperovich 2004). En este sentido, el saber no es unidireccional, sino que se circunscribe en todos sus sentidos, donde el ayudante se nutre de la participación en las dinámicas educativas, funcionando como articulador entre docentes y alumnos, colaborando en pos de la calidad de la enseñanza.

En el caso de Psicología Social, los estudiantes realizan durante todo el cuatrimestre un trabajo de campo en pequeños grupos, con el asesoramiento de los docentes y ayudantes alumnos. Consiste en la elección de un tema por el grupo, una planificación, avances parciales, que permitan la producción de un informe final al concluir la cursada. La realización de este trabajo permite cuestionar y reflexionar críticamente entre pares, con el ayudante alumno y el docente a cargo, sobre los contenidos abordados. La interacción comunicativa se promueve con la intención de construir conocimientos de manera colaborativa, es guiada por docentes y en ocasiones por los ayudantes con el fin de lograr un equilibrio en la participación, un verdadero diálogo (Burbules y Bruce, 2001).

El abordaje desde el **diálogo en el dispositivo áulico**, se basa en los aportes de Paulo Freire sobre la Pedagogía de la Pregunta, en contraposición con la concepción de la bancaria de la educación. En esta última se entiende al alumno como un objeto aislado, desvinculado de su contexto histórico y político, donde los contenidos a transmitir son considerados aparentemente neutros, no comprometido con la realidad social y sin la posibilidad de ser analizado críticamente. El método empleado es ahistórico y memorístico. A diferencia de la perspectiva de la educación bancaria, en las clases

prácticas se promueve **la pregunta cómo problematizadora**, el docente orienta las actividades y la interacción mediante las cuales los estudiantes generarán conocimientos propios. Se incluyen cuestionamientos y discusión de opiniones en constante relación con la vida cotidiana, resolución de problemas y relación constante con los trabajos de campo. Para ello, se realiza una planificación didáctica con participación activa de los ayudantes alumnos para permitir su intervención en el aula.

Mantener una actitud coherente entre los propósitos a lograr con los alumnos y los ayudantes alumnos, posibilita la co-construcción del conocimiento por el docente, los alumnos y los ayudantes alumnos en actividades conjuntas, en interacción constante y de manera colaborativa. Al decir de Ulloa, “La producción de pensamiento sabio no es cosa de sabios reclusos sino de pensamiento surgido del debate de ideas colectivo”.

En la co-construcción del conocimiento respecto del trabajo de campo, el rol del ayudante alumno cobra mayor relevancia si propone una instrucción favoreciendo la Zona de Desarrollo Próximo, ofreciendo la posibilidad de resolver un problema al alumno, realizar una tarea, alcanzar una meta que estaría más allá de sus posibilidades, con la asistencia del ayudante alumno (Vigotsky, 1934/1977). El ayudante alumno es considerado como un agente activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el cual su rol es entendido y actuado como facilitador de flujos comunicacionales a fin de promover instancias de aprendizaje más flexibles a través de la dinamización de la intervención de los estudiantes en la construcción progresiva de saberes. De esta manera, su función es un aporte fundamental en el aula.

### **Subjetividad y representación**

Los ayudantes alumnos comprenden la actividad docente, conciben a los alumnos y su propia práctica en el aula desde sus propias representaciones sociales. “Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica.” Moscovici (1979, p. 27).

A partir de los conocimientos que empleamos en la vida cotidiana, Basabe, Páez y cols. (1992) las denominadas *prototeorías del sentido común*, se pone en juego una actividad mental en relación a los conocimientos previos, las expectativas previas a la incorporación a un espacio determinado y el acercamiento a la actividad docente, la participación dentro de la dinámica áulica. El ingreso a un grupo ya conformado y con una trayectoria puede generar un conflicto intergrupal a ser elaborado, intentando explicar y justificar la realidad psicosocial.

Una representación social es proceso y producto de una actividad mental que elabora un grupo sobre aquello que puede llevar a cabo y que también define objetivos y procedimientos para sus miembros (...) conocimiento socialmente elaborado y comparti-

do, conocimiento práctico que circula en diferentes comunidades (Jodelet, 2003).

El ayudante alumno trae modelos de aprender y de enseñar que se han ido consolidando en el transcurso de su vida por los escenarios escolares. La formación de su rol como ayudante alumno conlleva a una reflexión consciente y crítica que le permita reinterpretar hechos o personas de su biografía pasada. El proceso de anclaje como determinante de la producción y el funcionamiento de las representaciones sociales permite transformar lo extraño en familiar incorporándose en una jerarquía ya existente de valores, normas y producciones sociales, remitiéndonos de modo directo a la historia. Los modos de llevar adelante una práctica, la cual está en vías de aprendizaje, empero es resultado de sus propias vivencias en diversos espacios y a partir de ellas, cómo proyecta su práctica como futuro docente, basándose en modelos, por ejemplo: más o menos flexibles, más o menos dinámicos.

Sin embargo, es de vital importancia el espacio que se abre a la participación, interacción y el contacto directo con la práctica docente, ya que este proceso de acompañamiento supone en el ayudante alumno la apertura de un abanico de posibilidades que hagan repensar la propia proyección; ya sea, al incorporar dinámicas pedagógicas a la cadena de experiencias de los “modelos a seguir” o, por el contrario, espacios que incitan a reflexionar sobre qué otros modelos no se adecúan a aquel ideal de profesional que cada ayudante alumno quiere alcanzar, e ir identificando por oposición qué profesional - docente “ser” y cuál “no-ser” en un futuro. Una identificación posible que vaya en concordancia con los objetivos de la institución, de la propuesta inicial y que cumpla con las expectativas del alumno que aspira a llegar a ocupar un lugar a través de la experiencia junto al docente, en el aula, en el que puede obtener un lugar si se abre el camino desde una “autoridad emancipatoria” (Greco, M. Beatriz, 2011, pp. 89-90), en la cual se desplaza la función de dominio mediante el saber de unos sobre otros hacia la construcción de un espacio donde alojarse cada uno, juntos y separados, que otorga política y subjetivamente, el espacio humano de la libertad. Se trata de un hacer con otros y no sobre otros, se trata de un ejercicio de “autoridad habilitante” (Greco, M. Beatriz, 2014, p. 14).

Se puede conjeturar que en función de las diversas personalidades, representaciones e ideales, un ayudante puede transitar ese espacio desde la construcción de un rol donde acompañe al docente y éste le abra las puertas hacia lo novedoso y lo creativo, hacia la constitución de un espacio no solo de dinámicas pedagógicas para con los alumnos, sino de una pedagogía de transmisión de saberes con los ayudantes que le permitan romper con las estructuras clásicas; como por ejemplo, sentarse en círculo posibilitando la interacción cara a cara, aprender con dinámicas grupales, con frases de actualidad de revistas y diarios, análisis de casos, entendiendo que si se trata de un trabajo grupal es fundamental ese contacto cara a cara entre todos los que participan en el dispositivo áulico, no solo para conocernos o re-conocernos en otros espacios dentro o fuera del aula, sino para entender que el aprendizaje, no es sin el otro.

Retomando la concepción de las representaciones sociales, el proceso de objetivación, al igual que el proceso de anclaje, son los determinantes de su producción y funcionamiento. El proceso de

objetivación es el mecanismo que permite transformar conceptos abstractos extraños en materializaciones concretas. (Robertazzi, 2006, p. 6). Las representaciones sociales entonces, se ponen de manifiesto en el encuentro en el aula, como espacio privilegiado de intercambio en el que participan los alumnos, docentes y ayudantes alumnos. Se espera transitar un camino guiado por el docente, pero a la vez con cierta libertad. La habilitación de un espacio para que fluya la construcción de este rol, favorece la apropiación de ciertas pautas, características y modismos particulares que hacen al rol docente. Los alumnos por su parte, responden al trato con el ayudante alumno desde el lugar que éste o el docente le permitan, por lo tanto, si se le da espacio a la pregunta, a la reflexión, a la participación se acercará de determinada manera, de lo contrario, el ayudante alumno quedará fundido en el auditorio siendo uno más y perdiendo ese lugar privilegiado de estar dentro y fuera a la vez.

### **Algunas reflexiones de ayudantes alumnos**

Partimos de reconocer el complejo entramado en el cual se desarrolla nuestra práctica, en el que confluyen distintos saberes, funciones y prácticas. Se trata de ir construyendo el rol, en el encuentro del aquí y ahora del proceso educativo, en el que todavía no se es ni alumno ni docente, sino que se trata de un espacio intermedio, cargado de significaciones, subjetividad y representaciones. Sin dudas, se requiere de un aprendizaje en proceso de creciente participación “(...) que prioriza el aspecto participativo, de cooperación horizontal y de reflexión crítica.” (Chardón, 2000: 156). Por un lado, un aprendizaje experiencial, en interacción y construcción con otros, basado en situaciones específicas, y por el otro, una enseñanza reflexiva, que contemple la transmisión de saberes mediante interacción en la Zona de Desarrollo Próximo.

Significa, además, tener la posibilidad en el interjuego de roles: docente - ayudante alumno, en el aula, desde la aceptación del otro (docente) a partir de una posición ética, una elección y un compromiso moral: es necesario negarse como totalidad para que surja el otro como otro, “es necesario saber situarse en el cara-a-cara, en el *êthos* de la liberación, para que se deje ser otro al otro” (Dussel, 1974).

Por otro lado, el aprendizaje nunca es sincrónico, sino que posee un espacio de desarrollo continuo a lo largo de la vida que permite ir construyendo los ideales, eligiendo proyectos de vida que sirvan de trazos para la conformación de la propia escritura de la docencia como profesión ejercida con pasión. La elección de “ser ayudante alumno” es influenciado en la mayoría de los casos, no solo por el reconocimiento institucional sino también por la pasión de la tarea, por dar algo de sí mismos y salir fortalecidos de la experiencia. Con el paso del tiempo se irá modificando la cátedra, el equipo docente, los tiempos políticos, sociales, culturales, incluso los alumnos (como pasa asiduamente, cuatrimestre a cuatrimestre), los docentes y las concepciones sobre la práctica, pero la “pasión” será el motor que impulsa y acompaña la profesión, debido a que el docente va a seguir teniendo el compromiso y la responsabilidad apasionante, guiados por su vocación, de co-construir futuros profesionales. “Uno es dueño de su vocación cuando deposita en ella una cantidad discreta de trabajos, vigiliados, malos ratos, desengaños, tropiezos, pésimos humores, cansancios, rencores, sin obtener

nada a cambio y sin obtener otra cosa que el hecho de hacerlo” (Fernández Christlieb, Pablo, 1994, p. 33).

La dinámica áulica- donde confluyen las representaciones de alumnos, ayudantes y docentes- cobra vida cuando se la caracteriza, se le otorga una intencionalidad, permitiéndonos ser sensibles y descubriendo reacciones frente a la misma: “Qué divertida (lenta, aburrida, interesante) **es** la clase”, “Es muy temprano, la clase todavía parece que **no quiere** arrancar”, etc. Las clases tienen esa intencionalidad de generar una relación con un otro, un sujeto que construye la clase y es construido por ella a través de los vínculos que allí emergen, allí donde confluye la comunicación y desde la cual se permite la creación, la innovación, el surgimiento de la vocación que se va constituyendo en función de la transmisión de esa pasión que trae consigo el ayudante alumno. Sin embargo, de ello no resulta sólo la transmisión del docente a éste, sino que deja huellas en los alumnos también, aquellas que determinan los modelos de aprender y enseñar que se han consolidado en los diferentes escenarios. Se trata de una múltiple interacción.

El rol de ayudante alumno resulta, entonces, una instancia de aprendizaje en el aula y por fuera de ella, en espacios de intercambio con el docente a cargo de la comisión, en función de obtener de la participación o de los aportes brindados en clase, un *feed back*, necesario que vaya guiando al ayudante en la construcción y el ejercicio su rol, en su seguridad y en la transmisión de los conocimientos. De modo que el vínculo con el docente es esencial ya que es quien muestra recorridos posibles por donde transitar, sabiendo que el trabajo en conjunto provee aprendizajes significativos para el ayudante, con la consecuente construcción de subjetividades autónomas.

Finalmente, las representaciones iniciales se van modificando en el transcurso temporal y experiencial, nuevas construcciones de sentido se van configurando a través del intercambio diario tanto dentro del aula como en las diversas actividades propuestas por la cátedra, así como las distintas intervenciones de las que va participando el ayudante alumno, las cuales van enriqueciendo su formación profesional en este ámbito. Surgen así, nuevas reflexiones durante el proceso: ¿Se podría pensar este espacio de construcción, como un espacio posible de aprehender?, ¿De qué actores intervinientes en el proceso depende?, ¿Se dará siempre esta habilitación que se espera del docente, que abra la posibilidad de expresión, crecimiento y oportunidades, tal como es esperada por parte del aspirante a ayudante alumno?, ¿Es posible transitar este recorrido aun cuando no se habiliten estos espacios?, y cuando sí se habilitan, ¿Difiere en la construcción del rol como futuro profesional?. Se dejan abiertos estos interrogantes para quienes se sientan convocados a participar, se interroguen, interactúen, dialoguen y construyan colectivamente sus propias respuestas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Ensayos y experiencias N° 23. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Basabe, N., Páez, D. y cols. (1992). Los jóvenes y el consumo de alcohol. (Representaciones sociales). Madrid: Fundamentos.
- Burbules, N. y Bruce, B. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. En V. Richardson, (ed.). Handbook of Research on Teaching. Washington: American Educational Research Association. 4th Edition.
- Chardón, M. C. (2000): ¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente? En Chardón, M. Cristina (comp.) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa, Argentina, EUDEBA
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Cap.1. Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada (pp. 1-28). México: Mc Graw - Hill
- Dussel, E. D. (1974). Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca, Sígueme.
- Fernández Christlieb, P. (1994). La lógica epistémica de la invención de la realidad. En M. Montero (coord.) Revista AVEPSO, Asociación Venezolana de Psicología Social, 19-35.
- Freire, P. (2002a). Pedagogía del oprimido. 16ª edición. Madrid: Siglo XXI de España.
- Freire, P. (2002b). La educación como práctica de la libertad. 11ª edición. Madrid: Siglo XXI de España.
- Greco, M. B. (2011). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. En R. Maliandi (comp.), Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales (pp. 85-90). Buenos Aires: FUCES.
- Greco, M. B. (2014). Exploraciones en Psicología Educativa: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. Ficha en base a Anuario de Investigaciones. Volumen XX. Tomo I. Facultad de Psicología UBA.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Robertazzi, M. (2006). Representaciones sociales e imaginario social. Ficha de cátedra.
- Tedesco, J.C. (2005) Entre lo local y lo global: oportunidades y retos para el profesorado. (pp. 209-224) en Nuevos espacios y nuevos entornos de educación. Alicante. Ed. Club universitario
- Vygotsky, L. (1934/1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- Ziperovich, C. (2004) Comprender la complejidad del aprendizaje. Córdoba. Educando Ediciones.