

X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.

El fortalecimiento como proceso mediador de la construcción del rol del ayudante alumno.

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

Cita:

Xantakis, Ines, Cornejo, Romina Alejandra y Comatto, Noelia Magalí (2018). *El fortalecimiento como proceso mediador de la construcción del rol del ayudante alumno*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-122/157>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewym/dC9>

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>.

EL FORTALECIMIENTO COMO PROCESO MEDIADOR DE LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DEL AYUDANTE ALUMNO

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

RESUMEN

En el siguiente artículo se propone reflexionar sobre la relación entre los ayudantes alumnos y los auxiliares docentes de 1° en el proceso de formación docente, que se lleva a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, específicamente en este caso, en la cátedra de Psicología Social II, a cargo de la Dra. Robertazzi. Se plantea a partir de reflexionar; comunicar y comenzar a de-construir y re-construir el rol docente mediante un aprendizaje pleno de sentido (Perkins, 2009), que posibilite la construcción conjunta de capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos (Montero, 2006). Se considera además en el análisis, que la tarea de enseñanza y aprendizaje no se lleva a cabo en un vacío, sino que se realiza en un entramado institucional, social, cultural y político, influenciando los modos de hacer, de habitar y habilitar los espacios, donde los nuevos modos de comunicación, de acceso y circulación de la información, se van modificando constantemente, teniendo el desafío de adecuar sus prácticas a estos nuevos modelos.

Palabras clave

Ayudante alumno - Auxiliares docentes de 1° - Fortalecimiento - Aprendizaje pleno

ABSTRACT

THE STRENGTHENING AS A MEDIATION PROCESS TO CONSTRUCT THE TEACHER'S ASSISTANT ROLE

The following article proposes to think about the relation between the teacher's assistant and the teacher itself in the teacher training process. It takes place in the Psychology School of the University of Buenos Aires, specifically at the chair of Social Psychology in charge of Mg Robertazzi. It starts from the thinking, the communication and process of construct, deconstruct and reconstruct the teacher role by making learning whole (Perkins, 2009), which enables the capabilities and resources construction, in order to control the living situation, taking actions in an engaged, conscious and critical way to achieve the social environment transformation according to the needs and aspirations, transforming themselves at the same time. (Montero, 2006). It should be considered in our analysis the teaching and learning process does not happen in an empty place, but it takes place inside an institutional, cultural, social and political structure, influencing the ways to make it and enabling the learning spaces. Therefore, the new ways of communication, access and information flow change continuously, facing the challenge of adapting their practices to these new models.

Keywords

Teacher's assistant - Teacher - Strengthening - Making learning whole

Introducción

En el presente trabajo se propone reflexionar, comunicar y comenzar a de-construir y re-construir la relación del ayudante alumno con los Auxiliares Docente de 1° en el proceso de formación docente. En este caso se parte de la cátedra de Psicología Social II, a cargo de la Dra. Robertazzi, en la Facultad de Psicología de la UBA, con la intención de dar a conocer sus interrogantes a partir de los escenarios que pueden identificarse en las Comisiones de Trabajos Prácticos, permitiendo expandir estos cuestionamientos, y otros nuevos, para debatir con compañeros y colegas de distintas cátedras, abriendo un espacio para intercambiar opiniones y problemáticas comunes. Investigar e indagar sobre estos temas nos permiten generar nuevas inferencias y transformar las prácticas evitando que se cristalicen, se silencien, se ignoren. En síntesis, se trata de pensar detenidamente nuestras prácticas, nuestras clases y, desde su análisis, mejorar la calidad de la enseñanza.

En un artículo anterior, "La formación del ayudante alumno en la Facultad de Psicología de la UBA ¿Qué representaciones se ponen en Juego?" (Xantakis, Cornejo, Comatto, 2017), se ha planteado el proceso de inclusión de ayudantes alumnos analizando sus propias representaciones sociales (Moscovici, 1979) acerca de qué significa ser ayudante alumno: ocupar un espacio intersticial entre los estudiantes de la materia y los docentes.

Se ha decidido seguir indagando sobre los interrogantes planteados en el artículo mencionado, conjeturando que las aproximaciones a las que se arriben brindarán dialécticamente el puntapié inicial para el desarrollo posterior de nuevas problematizaciones. Entonces, ¿se podría pensar el espacio áulico como un espacio de construcción, que posibilite aprender?; ¿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 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?

En este sentido, se considera relevante analizar la formación de los ayudantes alumnos como futuros docentes en el ámbito universitario, motivo por el cual se pretende focalizar en la construcción del rol del ayudante alumno en interacción con el docente y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe aclarar que, en desarrollo de este escrito, se utilizarán, para facilitar la lectura, los términos: "Docente", para nombrar al auxi-

liar docente de 1° (designación propia de nuestra universidad); y “ayudante alumno” o “co-ayudante”, para referirnos al ayudante alumno de grado, docente en formación.

¿Qué representa ser ayudante alumno?

Se parte del supuesto de que el ayudante alumno se incorpora a una cátedra con expectativas, motivaciones, saberes previos y experiencias pasadas, con representaciones sociales que organizan actitudes, valores, imágenes e información sobre la práctica misma, pero fundamentalmente con la intencionalidad de aprender. El propósito parece ser iniciar un aprendizaje pleno de sentido (Perkins, 2009) y significativo (Ausubel, 1983) que le permita aprender a enseñar. De qué se trata, entonces, desde el rol complementario, enseñar a aprender posibilitando la construcción del conocimiento conjuntamente.

Desde la concepción de aprendizaje pleno, se reconoce que los conocimientos propios de experiencias pasadas, en ocasiones contradictorios, convergen y deberán ser deconstruidos para generar nuevos conocimientos. Cada co-ayudante, trae consigo “modelos” del estudiante que es, de sus preferencias en relación a los tipos de enseñanza, modelos de los profesores que tuvo y dejaron huellas en su subjetividad, que se pondrán en juego a la hora de construir cómo llevará a cabo su práctica.

La construcción de su rol depende de los atravesamientos por distintas instituciones, que se han ido legitimando en su paso por los distintos subgrupos que habitó, los cuales fueron dejando marcas imborrables en la construcción de su subjetividad, a medida que se han ido internalizando en su socialización (Berger y Luckmann, 1969). Visibilizar esta construcción social, reconocer las historias que los atraviesan, el relato de las experiencias pasadas y su análisis, permite una visión distinta, desnaturalizada, brindando la posibilidad de reflexionar sobre el nuevo rol.

Implica, además, interiorizar nueva información, elaborarla, para que pueda ser utilizada en diferentes situaciones, aplicada a distintos contextos respecto de aquel en el que lo adquirió. Según Perkins (2009) y Ausubel (1983), aprender de forma plena y significativa conlleva a que los saberes, experiencias y modelos previos se relacionen de manera sustancial con la nueva información, para desarrollar nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado de una participación activa, en este caso, del ayudante alumno en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, para aprehender no alcanza solo con observar y escuchar las clases, sino que requiere de otras habilidades cognitivas para que pueda ser significativo: descubrir, razonar, aplicar y experimentar, entre otras. La participación activa implica sostener la motivación mediante la comunicación y la interacción constante y permanente con el docente, para dar sentido a lo enseñado y aprendido.

Paulo Freire (2003) afirma que “a los estudiantes hay que desafiarlos para que participen de su propia formación”, haciendo referencia a la participación activa en las dinámicas de clases propuestas por el ayudante a cargo.

Los desafíos incentivan la creatividad, lo novedoso, la curiosidad y, como contrapartida, pueden suscitar angustia, dudas e incertidumbres. Las nuevas apuestas permiten indagar sobre el propio rol, de

modo tal que pone en movimiento, una y otra vez, las expectativas previas de su propio modelo, su actual desempeño, su práctica futura y cómo construir su propia impronta para la praxis autónoma. Cada persona porta, entonces, un proyecto y un proceso.

El espacio que se habita y se habilita

Un nuevo dilema se presenta al intentar dilucidar cuál es el espacio a ocupar por el ayudante alumno. Por supuesto, no se piensa solamente como un espacio físico a ocupar (sentado frente a los alumnos, o a la par, mirando al docente dar su clase habitual), sino más bien se piensa en cuál será su inserción en el espacio áulico. ¿Se trata de un espacio al que concurrirá frecuentemente de visita, en el que será extranjero en su propia tierra? ¿O será un espacio compartido en el cual será recibido por el docente a cargo? ¿Cuál es la norma, si la hubiera? ¿Quién lo resuelve? ¿De qué depende? Son algunas de las preguntas que los docentes se pueden plantear, aunque, en ocasiones, puede pasar desapercibido el cuestionamiento sobre este lugar a ocupar, el que, en rigor, ya está ocupado. Es preocupación también del co-ayudante, quien, muchas veces, no quiere incomodar preguntando qué tiene que hacer, dónde, cómo y otras tantas prefiere pasar desapercibido.

Resulta ineludible reconocer que la práctica docente no se da en un vacío, por eso, debe ser abordada desde la complejidad que atraviesa el rol y que se visualiza en las acciones. Se encuentra inmersa en una comunidad educativa en la que interactúan permanentemente distintos actores, encuadrada en una institución, con normas, reglas explícitas e implícitas, jerarquías, en interacción con otros quienes determinan el lugar de los “recién llegados”, entre otras cosas. Para Bourdieu (2000) hay un capital, fundamento de poder, que se juega en una relación de fuerzas, en la que los recién llegados están más desprovistos de él, deben pagar su derecho de entrada que consiste en el reconocimiento del valor del juego y el conocimiento práctico de los principios de su funcionamiento. Las posiciones en el campo, para el citado sociólogo, se juegan en una lucha de poderes, en la que los que recién se inician no tienen más remedio que acoger y respetar las normas vigentes. Mientras que quienes gozan del conocimiento sobre el funcionamiento y lógica de la estructura tendrán el poder de desafiarlo. Siguiendo esa lógica, se piensa que el habitus está ya estructurado, pero es a la vez estructurante dentro de la especificidad misma del campo.

En este sentido, apuntamos a clarificar que no solo es función del docente ir ofreciendo un lugar al ayudante alumno, sino que sus decisiones son apoyadas por las autoridades de la cátedra, que dirán cómo será el lugar a ocupar y con qué alcances y limitaciones. El fortalecimiento, desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria, “es el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos” (Montero, 2006, p.72). Además, Serrano-García (1984) incluye la labor de instituciones mediadoras entre las comunidades representadas por individuos y grupos organizados dentro de ellas, pero enfatiza y considera, como condición indispensable, que sean

las personas el centro de acción y decisión (Montero, 2006, p.70). En este contexto, es a los co-ayudantes a quienes se pretende fortalecer en el intercambio, por las necesidades que ellos mismos plantean, en un tiempo específico para su formación. “Es un proceso de adquirir o desarrollar dominio y control sobre los sucesos de importancia para la persona y la comunidad.” (Montero, 2006, p. 70).

Desde la cátedra Psicología Social II, en particular, se concibe el enseñar a enseñar como un proceso gradual en el que se fomenta la interacción en la compleja trama entre el docente, los estudiantes y el ayudante alumno. Se trata de ir construyendo el rol, en el encuentro del aquí y ahora del proceso educativo, en el que 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, p. 156).

Según Richino (1996), el rol se construye en un proceso de desarrollo creciente; hasta no ponerlo en práctica, el rol profesional no se desarrolla. Se acentúa el valor de la experiencia directa, el intercambio interpersonal y el afianzamiento progresivo a partir de la ampliación de recursos. Habilitar la interacción permite generar autonomía, posibilidades de elección y, más adelante, autogestión para que este “visitante” pueda dejar de serlo. El rol del visitante lleva implícito el rol de “extranjero”, implica entonces, que no se encuentra inserto en el engranaje que representa la dinámica áulica en funcionamiento. De este modo, no habrá diferencias si el ayudante alumno concurre o no a una clase, ya que per se no interviene activamente en el desarrollo de la misma. Por lo tanto, resulta indispensable deconstruir el rol de “visitante”, para construir una nueva perspectiva que considere a este nuevo actor como un “caminante”, quien, para empezar a caminar solo, necesariamente debió comenzar a sostenerse para poder pararse. Siempre debe haber alguien del otro lado que sirve como punto de apoyo, que da confianza, seguridad, que da cierta libertad para dar los primeros pasos, cuidando que el contexto no sea demasiado hostil. Una vez que aprendió a caminar también se para, se detiene para repensar la situación, analizar los objetivos, los medios con los que cuenta, así vuelve a la marcha, como lo hacemos con cada planificación y puesta en práctica. Aprende a moverse en el espacio, sabiendo que hay alguien que respalda ese andar.

El docente es quien habilita ese andamiaje - scaffolding - (Word, Bruner y Ross, 1976), en el proceso de aprendizaje del co-ayudante, cuando tiene la intención de enseñar. Tiende a adecuar el grado de ayuda según el nivel de competencia que percibe para proporcionar la construcción del conocimiento. A menor competencia, mayor será la ayuda que proporcionará el docente, quien acompaña y guía en sus primeros pasos. El andamiaje permite un aprendizaje paulatino, en el que se concede cada vez más responsabilidad y control de la tarea al aprendiz, para que finalmente pueda realizar la tarea autónomamente, sin la ayuda del instructor que se vuelve innecesario. Entonces, el ayudante alumno intentará transferir lo aprendido a distintas situaciones de su práctica áulica y a otras que puedan presentarse en el futuro y en el lugar que quiere ocupar, un lugar de profesor.

Se requiere un repertorio de habilidades y recursos disponibles que

se van construyendo en la medida en que va madurando el rol, y que son producto del ejercicio reiterado del mismo. Inicialmente, se es inexperto, luego se requiere un rol complementario desde una actitud de aprendizaje, y finalmente, se logra un nivel de madurez profesional suficiente para enfrentar diferentes situaciones, aunque sean inesperadas (Richino, 1996, p. 35). En el proceso se conocen y desarrollan habilidades específicas que podrían colaborar a que los co-ayudantes puedan conocer sobre el manejo del tiempo, la comunicación, las dinámicas grupales, la resolución de problemas y la experticia en transmitir los contenidos. A su vez, a partir de conocer y manejar la planificación, tanto en contenidos como en estrategias y metodología de trabajo, irá aumentando su participación, pudiendo ejercitar su propio rol.

Se considera al docente, como la persona más cercana y cotidiana en la tarea, por lo tanto, el encargado de brindar un lugar proactivo, que, más allá de las características personales, responsabilice a los ayudantes alumnos de su propia motivación, ayudando a desarrollar su autonomía. El co-ayudante podrá habitar un espacio antes no transitado y, de este modo, abrir múltiples posibilidades, donde el docente podrá identificar y generar propuestas que favorezcan la participación y despierten el entusiasmo y la motivación del ayudante alumno, andamiando la praxis docente. O bien, la curiosidad, motivación y creatividad pueden ser cercenadas. Dependerá de su interlocutor: el docente, de modo que este podrá limitar la participación, obturar la capacidad de desarrollo, o permitir un despliegue de innovaciones ingenuas e inexpertas, que pueden transformarlo en su práctica docente, transformando también al ayudante alumno en su proceso de desarrollo y aprendizaje, lo que cambiará la lógica áulica.

Sin embargo, no solo depende del rol del docente la permanencia y la elaboración del rol del ayudante alumno; sino que él mismo será responsable de su formación y su compromiso, aceptando la participación activa. Por ello, no solo hay otro que habilite, sino habilitarse como tal, autorizarse. Lo cual implica un compromiso, responsabilizarse, otorgar continuidad al proceso y no desertar.

La apuesta es trabajar en equipo cuando las circunstancias lo permitan y sean favorables, alentando el desarrollo de habilidades en la formación del ayudante alumno desde un vínculo de respeto entre ambas partes.

En proceso de comunicación

Según Schön (1992):

[...] el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecerse en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos. (p. 41).

En este sentido, se considera relevante utilizar la planificación como un instrumento comunicativo, una herramienta mediadora (Ander Egg, 1995; Feldman, 2001), realizada conjuntamente y previa a las clases. Un plan de acción que quede explicitado entre ambas partes, con posibilidad de ser modificado y corregido. La utilización de tal herramienta colabora con el trabajo en equipo, fortaleciendo el rol a construir. Implica un proceso de toma de de-

cisiones que debe ser asumido con responsabilidad y compromiso por parte del co-ayudante, en el que irá reconociendo sus capacidades, poniendo a prueba y reflexionando sobre las decisiones didácticas; asumiéndose como protagonista, siempre acompañado y recibiendo la revisión de las decisiones tomadas por el docente, quien, de esta manera es un facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, que potencia el proceso gradual desde la dependencia hasta la autonomía (Anijovich, 2009).

La planificación, en líneas generales, resulta ser una hoja de ruta basada en los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, las estrategias didácticas y actividades a desarrollar (Davini, 2015; Feldman, 2001). Por lo tanto, el ayudante alumno aprende no sólo las estrategias didácticas y las dinámicas grupales posibles de llevar a cabo, sino, también, a identificar los objetivos previos que la componen. A su vez, la planificación tiene que ser flexible y posible de ser modificada sobre la marcha. Es decisión del docente, en el desarrollo mismo de la clase -ya sea porque se trate de un auditorio nuevo, o por situaciones de contexto o contingencia- modificar lo planificado a partir de los emergentes. Los cambios en la planificación dan cuenta del manejo del docente a cargo, demuestran la adaptabilidad del docente para adecuar el plan de acción establecido y volver a articular con uno más apropiado. Quizás sea este, uno de los conocimientos más complejos que el docente intentará transmitir al co-ayudante.

Enseñar en un entramado social, cultural y político... por lo tanto, ¿cambiante?

Como intentamos desarrollar a lo largo de este trabajo, somos seres sociales con múltiples atravesamientos e influencias, inmersos en un contexto histórico determinado, en un entramado social, cultural, político, que no deja de generar efectos. Como docentes, específicamente, trabajamos en instituciones, caracterizadas por su heterogeneidad, complejidad y en constante cambio. En esta trama, enseñar supone haber brindado las herramientas para aprender a comprender, con la posibilidad de reconfigurar lo aprendido. En tanto los conocimientos que se adquieran hoy pueden transformarse mañana, en esta realidad cambiante.

Quien enseña tiene que educar para lo desconocido, tiene que configurar puentes, andamiajes con sentido para cada una de las profesiones, que permitan confrontar críticamente contenidos, pero también proponer nuevos problemas de la realidad concreta y del futuro. Enseñar implica tomar el desafío y preparar estratégicamente a los educandos para comprender los ritmos del mañana, con conocimientos básicos e indispensables para el desarrollo de una profesión, pero, sobre todo, con una lógica que permita al futuro profesional una confrontación creativa ante las situaciones cambiantes. Schön (1992) propone una epistemología de la práctica, del oficio, como camino para la formación de profesionales. Destaca que no se trata de orientar a hacer únicamente, sino que es un hacer reflexivo que implica un distanciamiento de la acción, una reflexión permanente.

Por este motivo, creemos que la formación del ayudante alumno es un reto que debe ser tomado con seriedad, sin deshacernos de nuestras responsabilidades dentro de la institución, aunque el proceso de aprender se extienda más allá del recorrido académico.

El aula no es una isla, ¿influyen las tecnologías en los vínculos sociales?

Durante siglos, la enseñanza y el aprendizaje se han desarrollado en un mismo tiempo y espacio físico; sin embargo, en la posmodernidad y con el avance de la ciencia y la tecnología, se fueron modificando las herramientas y las estrategias de enseñanza. Pasando del manual, el pizarrón y la tiza a la educación a distancia, las pizarras interactivas, las aulas virtuales, los foros y un sin fin de instrumentos y herramientas que modifican el modo de interactuar con los otros.

No se pueden desconocer los nuevos modos de comunicación (chat, redes sociales, WhatsApp), y su influencia en el interjuego de roles que se entrecruzan en el espacio del aula y el contexto de la universidad. Nos enfrentamos a nuevos dispositivos, nuevos modos de comunicación, de acceso al conocimiento, dinámicas nuevas como la posibilidad de trabajar en un aula virtual y, eventualmente, nuevos estilos de trabajo. El modelo mental construido y las significaciones de lo que es ser un buen docente van modificándose a través de la presencia de la tecnología educativa y didáctica.

La tecnología acerca en tiempo real, pero aleja física y espacialmente, por lo que podemos pensar:

¿Cómo influye en el lazo social que se establece con los distintos actores? ¿Cómo se construye con el otro, cuando el intermediario ya no es el pizarrón, sino la computadora? ¿Qué pasa con el rol de ayudante alumno?

Los cambios de paradigma no emergen de un día para otro y somos partícipes de esta transición, tenemos la posibilidad de plantear nuevas problemáticas que entendemos estarán a la vanguardia de los desarrollos próximos, en relación a la construcción de los roles dentro de las cátedras y, más específicamente, a las prácticas docentes dentro de la universidad. Se trata de entender que hay nuevas maneras de acceder al conocimiento y también de producirlo. El proceso de construcción del conocimiento y la inclusión real de la tecnología dependerá de un complejo modelo de interacción, puesto que tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas (Castells, 1997). Comprender la educación en toda su dimensión nos permitiría generar buenas prácticas de la enseñanza.

Consideraciones finales

Para reflexionar y comenzar a de-construir y re-construir la relación entre los Auxiliares docentes de 1° con el co-ayudante en el proceso de formación docente, se tuvieron en cuenta distintas dimensiones que atraviesan estas prácticas. Aunque nos falta referirnos a una última dimensión, no menos importante: la moral.

Es difícil predecir y ver el impacto de la enseñanza moral que se transmite más allá del contenido. Para Meirieu (2001), “educar es promover lo humano y construir humanidad” (p.30). Es activar la confianza, compartir el saber sin tomarlo como algo propio, que no podría compartirse si no pasa a través de uno para ser aprehendido por otros. De esta manera, se invita a pensar al docente y al ayudante alumno como sujetos fortalecidos, lo que supone haber aprendido a reflexionar sobre sus logros y errores, a tomar sus propias decisiones y a compartir la información que poseen. Sin embargo, la dinámica no se agota allí, sino que la capacidad

de decisión y elección delegada por el docente va construyendo la autonomía del co-ayudante, colaborando con el fortalecimiento del rol, lo que implica mayor grado de responsabilidad y autocrítica sobre sus propias elecciones y decisiones.

Todo ello, desde un espacio que abre nuevas posibilidades y da lugar al desarrollo personal, teniendo en cuenta las expectativas mutuas y la posibilidad de mantener una comunicación abierta y fluida, que genere espacios de confianza y respeto, y que promueva un progreso creciente en el proceso continuo de enseñanza y aprendizaje. En tal marco, se supone, por un lado, cierta experticia, pero, por el otro, se da lugar al error y al fortalecimiento de acciones positivas que apuesten a la responsabilidad y den lugar a la creatividad propia de las contingencias de la incertidumbre que genera enfrentarse a nuevos retos, siendo capaz de resolverlos cada vez de forma más independiente. Se espera que sea un encuentro de subjetividades, que puedan pensarse en equipo, el aprendiz desde su ingenuidad y el experto desde su apertura a nuevos modos de hacer, utilizando todos los medios que se encuentren a su alcance, posibilitando prácticas educativas de calidad para todos, no como una respuesta tecnicista, sino como una respuesta política y pedagógica (Litwin, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1997). El planeamiento educativo como instrumento de cambio. Buenos Aires: Troquel.
- Ander Egg, E. (1995). Introducción a la planificación. Buenos Aires: Lumen.
- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo.
- Castells, M. (1997). Prólogo: la red y el yo. La sociedad red. Vol. 1. La era de la información. Madrid: Alianza.
- 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 (pp. 156-158). Buenos Aires: EUDEBA.
- Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1984) Didáctica y Currículo. México: Nuevomar.
- Feldman, D., Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldman, D. (2004). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Litwin, E. (Comp.). (1995). Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2003). Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). Ideas que se transforman en objetos del sentido común. El psicoanálisis, su imagen y su público (pp.75-89). Buenos Aires: Huemul.
- Perkins. D. (2009). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Richino, S. (1996). El rol del psicólogo en el proceso de selección. Desarrollo del rol profesional. En Selección de personal (pp. 30-47). Buenos Aires: Paidós.
- Robertazzi, M. (2006). Representaciones sociales e imaginario social. Ficha de cátedra. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicionl/obligatorias/036_psicologia_social2/bibliografia.html, el 25 de octubre de 2010.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Paidós
- Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). El papel de la tutoría en la resolución de problemas. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.
- Xantakis, I., Cornejo, R., Comatto, N. (2017). La formación del Ayudante Alumno en la Facultad de Psicología de la UBA ¿Qué representaciones se ponen en juego? Memorias del 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 - UBA, Buenos Aires. Tomo 1, pp. 302-305. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-067/728>