



2021 - Año del homenaje al Premio Nobel de Medicina Dr. César Milstein

LICENCIATURA EN ENFERMERÍA CÁTEDRA DE TALLER DE TRABAJO FINAL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

VIVENCIAS DEL AYUDANTE ALUMNO/A

Estudio cualitativo-fenomenológico a realizarse con las Ayudantes Alumnas de las asignaturas de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría y del Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería de la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el segundo semestre del 2022

Asesor Metodológico:

Lic. Esp. Valeria Soria

Autoras:

Patricia Judith Castellón

Marcela Noemí Quiñones

Córdoba, 9 del mes marzo de 2022

DATOS DE LAS AUTORAS

La autora Marcela Noemí Quiñones, Enfermera Profesional desde el año 2018, egresada de la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba. En el período 2019-2020, me desempeñé en el rol de Ayudante Alumna en la asignatura de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría, y en la cátedra del Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería. Desde el año 2021, me desempeño como Ayudante Alumna en la asignatura de Nutrición y Dietoterapia, y Laboratorio de Aprendizaje de Prácticas Simuladas. Además, prosecretaria de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Escuela de Enfermería. También, ejerciendo en el área asistencial del Hospital Infantil Municipal.

La autora Patricia Judith Castellón, Enfermera Profesional egresada desde el año 2018 de la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba. En el período 2020-2021, me desempeñé en el rol de Ayudante Alumna en la asignatura de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría. Desde el año 2018 hasta la fecha, continuó ejerciendo como enfermera en cuidados domiciliarios de forma independiente. Actualmente, me capacito en Diálisis Peritoneal y Hemodiálisis. Desde julio del 2021 a la actualidad, comencé como profesional de la salud para hisopar, convocada por la Secretaria de Salud de la Municipalidad de Córdoba.

AGRADECIMIENTOS

En esta oportunidad, Marcela Noemí Quiñones, quiero agradecer a los amigos y compañeros que dentro y fuera del ámbito académico, y a lo largo de la carrera pusieron su confianza en que llegaría a este momento tan preciado. También destacar el apoyo incondicional de profesores, especialmente a la Lic. Gloria Rodríguez y la Lic. Gisela Villegas, que estuvieron presentes durante el trayecto académico. Por encima de todo, dar gracias a Dios por vivir esta experiencia de superación personal y profesional.

Por mi parte, Patricia Judith Castellón, quiero agradecer a mi familia, mis hijas y mi esposo, por su apoyo y paciencia, también a mis amigos/as por su incondicional cariño y su fe en mí, para lograr cumplir este sueño de ser una profesional en Enfermería.

ÍNDICE

PRÓLOGO	1
CAPÍTULO 1: EL TEMA DE INVESTIGACIÓN	
1. Área problemática	2
2. Justificación	10
3. Marco Referencial	12
4. Definición conceptual de la variable	29
5. Objetivos	30
CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO	
1. Enfoque	31
2. Esquema de la variable	32
3. Sujetos	33
4. Técnica e Instrumento de recolección de información	33
5. Ingreso al campo de investigación	33
6. Procesamiento y Análisis de la información	34
7. Presentación de la información	35
8. Cronograma	37
9. Presupuesto	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	
I. Notas de ingreso al campo de investigación	
II. Consentimiento informado	
II. Instrumento de recolección de información	
IV. Tabla matriz	

PRÓLOGO

El presente trabajo final de Licenciatura (TFL), titulado “*Vivencias del Ayudante Alumno/a*”, es un estudio de tipo cualitativo fenomenológico, contextualizado en el ámbito de la educación universitaria. Poniendo como base a las transformaciones que se vienen gestando desde hace décadas en el panorama internacional, y en consecuencia generando un desarrollo y actualización en Latinoamérica, y por ende, en la Universidad Nacional de Córdoba.

Respecto a lo anterior, se produce un acercamiento en la relación docente-estudiante, despertando una inquietud formativa hacia la docencia. La perseverancia y la demanda de estos estudiantes, conduce a que sean reconocidos y avalados académicamente a través de una reglamentación universitaria que establece la figura del Ayudante Alumno/a.

El objetivo general es conocer las vivencias del Ayudantes Alumno/a de las cátedras de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría y del Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería, pertenecientes a la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el segundo semestre del año 2022.

Se pretende que la figura del ayudante alumno/a de la Escuela de Enfermería aporte: por un lado, que el estudiante conozca las primeras herramientas pedagógicas-didácticas docentes; y por otro lado, el docente obtenga un intermediario con el estudiante que cursa, y tener un futuro colega en su cátedra con las últimas instancias formativas.

En referencia al diseño metodológico, las dimensiones de la variable son: la formación académica específica en el área de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría, y del Ciclo de Ingreso a los Estudios Universitarios de Enfermería, y las habilidades de enseñanza y aprendizaje específicas para apropiar y afianzar el conocimiento del estudiante. La muestra serán 16 Ayudantes Alumnos/as pertenecientes a las cátedras mencionadas de la EE, comprendiendo el período 2018-2020. La técnica, es la entrevista grupal o focus group; el instrumento, el guión de temas con preguntas abiertas y algunas semiestructuradas.

En síntesis, el trabajo se divide: primer capítulo, área problemática, justificación, marco referencial, definición conceptual de la variable, y objetivos. El segundo: enfoque, esquema de la variable, sujetos, técnica e instrumento de recolección de información, ingreso al campo de investigación, procesamiento y análisis de la información, presentación de la información, cronograma, y presupuesto. El Anexo: notas de ingreso al campo de investigación, consentimiento informado, instrumento de recolección de información, y tabla matriz.

CAPÍTULO 1: EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Área Problemática

Desde la Declaración de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1996), se comienza a reconocer la importancia de que los docentes ofrezcan una educación diferente a través de nuevas ideas, métodos y prácticas.

Según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (ES) en el Siglo XXI (1998), apunta a aumentar el desarrollo del conjunto del sistema educativo, haciendo hincapié en mejorar la formación del personal docente. Intentando repatriar a los jóvenes universitarios que transitan su carrera en el exterior, y motivarlos a enseñar en los establecimientos de nivel superior nacional.

En referencia a la última Conferencia sobre las Nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (2009), menciona algunos postulados a destacar: “intensificar la formación docente con currícula que proporcionen los conocimientos y las herramientas necesarias para el siglo XXI”, y “asegurar la calidad de la educación superior al atraer y retener a personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido”. (pp. 2-3)

Por otra parte, en la década del ochenta, en Estados Unidos, Australia, España, y Reino Unido, mantienen la preocupación por actualizar la formación del profesorado. Que según la visión de Santoyo, 2010 “la educación va de la mano con la evolución del ser humano”. (Zaldívar Almarales, Díaz Saavedra y Polit Torres, 2017, p. 57)

Ante dichas demandas, contar con docentes universitarios capacitados permite acceder al estudiantado a otro nivel de preparación, desarrollo personal y pre-profesional. Entonces, los profesores experimentados en el ámbito científico-pedagógico-didáctico reafirman la identidad inicial del profesional. Que según Marcelo García (2009) se confirma en la sociedad a través de los profesores con práctica profesional que cumplen los estándares de calidad, asegurando el compromiso de respetar el aprendizaje de los estudiantes. (p. 18)

A pesar de ello, los docentes universitarios tienen como peculiaridad no formarse previamente como tal, ya que “existen limitados centros especializados en educar y preparar individuos para ser docentes en la educación superior. En la gran mayoría de los casos el claustro de profesores está integrado por profesionales egresados en la propia universidad o en otra similar”. (Olivares Paizan, Travieso Ramos, González García y Solís Solís, 2020, p. 316)

Al hablar de Latinoamérica, atraviesa una situación particular en cuanto al desarrollo y formación profesional. Visualizado según Arranz (citado por Cayo Lema, Viera Zambrano, Cajas Cayo y Hidalgo Guayaquil, 2018), en que “la sociedad en su conjunto reclama que el funcionamiento de las universidades esté vinculado a criterios de eficacia, eficiencia y excelencia cada vez mayores” (p. 423). Y Vaillant (2007) confirma que “el ideal sería disponer de docentes competentes, que permanezcan motivados y tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera docente para lograr el desarrollo profesional solicitado”. (p. 207)

En este contexto, la UNESCO (1996) en su documento sostiene que no basta con conocer y saber hacer sino que es necesario ser profesional. Entonces, habría que destacar que “la docencia de calidad en la enseñanza universitaria es un tema de gran importancia” (Cayo Lema et al., 2018, p. 422). Por eso, en la Región debería revisarse y reconstruirse de manera paulatina y reflexiva la formación docente.

Se suma, el entorno y el apoyo institucional como factores claves para una verdadera inserción docente profesional. Definida por Vonk, 1996 (citado por Marcelo García, 2009) como la transición desde que el profesor está en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. En donde atraviesa tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual, los profesores principiantes adquieren el conocimiento profesional. (p. 35)

En relación al desarrollo profesional, es “un proceso educativo relacionado con la adquisición y/o desarrollo de las habilidades y destrezas básicas demandadas por el modelo profesional que se manifiestan en su actuación”. Por ende, la capacitación debería pensarse como “la base del desarrollo profesional, (...) que contribuya al fortalecimiento, el enriquecimiento y la diversificación de las opciones de formación inicial y continua de docentes, metodólogos pedagógicos y directivos”. (Olivares Paizan et al., 2020, pp. 314-315)

Ahora bien, la vivencia que tiene el estudiante durante el trayecto formativo de Ayudante Alumno/a (AA), lo conduce a una ambivalencia entre el interés personal y el contexto que aporta la capacitación pedagógica de los docentes, y las políticas y decisiones que toman las instituciones educativas. Haciendo que “tenga repercusión en el logro de trayectorias más exitosas y en experiencias de aprendizaje más placenteras”. Entonces es “necesario diseñar cuidadosamente tareas académicas que les resulten atractivas y desafiantes”. (Chiecher, 2016, pp. 75-76)

Así el estudiante mientras transita el cursado toma “decisiones que hacen a la posibilidad de dar curso a una vocación en un quehacer profesional” (Sayago, de Chanta, Astudillo, Montaldo, Serrizuela, Vallejo, Santos, Jerez y Labourdette, 2000, p. 7). Inicia una búsqueda donde intervienen percepciones, sentimientos y una predisposición a la docencia. Que según Chagnier, 2016 (citado por Caram, Los Santos, Negreira y Pusineri, 2016) el estudiante que rememora satisfactoriamente su paso por la facultad, aumenta la probabilidad de ayudar académicamente, reflexionando sobre la docencia. (p. 131)

A raíz de la motivación y la predisposición a la docencia, el estudiante inicia la vivencia de AA, que según Barreiro Cisneros, 2003 (citado por Lucchese, Novella, Burrone, Enders y Fernández, 2010) es mirado como una acción que (...) incrementa conocimientos, habilidades, hábitos, convicciones, así también valores éticos, morales y profesionales en el estudiante (p. 2). A su vez, según Sucet Elias Armas, Armas López, Elias Sierra (2018) se forma dentro de un ámbito educativo asociado a la función del aprendizaje del saber docente, del saber cómo hacer en la docencia y el deber ser del profesor universitario. (p. 2)

Por ende, la conceptualización de la figura del AA, según los autores Sánchez-Gómez, San Martín, Mardones-Segovia & Fauré (2017) es:

Un estudiante de curso superior, con un mayor dominio de la materia en cuestión, que si bien es un complemento del profesor, ayuda también a los alumnos, constituyendo así un nexo entre el profesor y el estudiante, no sólo en términos de comunicación, sino sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 79)

Por consiguiente, en las universidades la figura del AA, constituye un tipo de práctica preprofesional que gira básicamente en asistir a los docentes en las actividades de clases en el aula de prácticas, y de acompañamiento en el aprendizaje de los estudiantes. “Asume una labor educativa a través de la transmisión y el desarrollo del conocimiento y la creación de habilidades profesionales”. (Hernández- Negrín, Negrín Jurajuria, Cabrera Bermúdez, Urbano Fernández y Martínez Neira, 2016, p. 116)

En Argentina, desde la década del ‘80, según Vera de Flachs (2018) aumenta la demanda estudiantil y la actualización docente en la ES, reincorporando muchos docentes (pp. 93-94). Esto condujo al año 1995 a sancionar la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.501, que regula mejorar la calidad académica a través de la formación de profesionales científicos y técnicos para el ejercicio docente. Luego, se reglamenta en el año 2006, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, que establece el deber docente de actualizarse y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento en las instituciones de formación.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desde el año 2008, según Arévalo y Simons (2012) muestran la transformación que tiene la formación de los profesores universitarios como consecuencia de la Reforma de la carrera docente. Incluso, intensifica la competencia entre quienes estiman iniciar la carrera docente. (p. 9)

En cada dependencia de la UNC se comienza a gestar la figura del AA, que según Arévalo et al. (2012) está dirigida hacia los/las estudiantes que sobresalen durante el cursado de la carrera profesional y se interesan por la docencia o por profundizar aspectos del contenido de la asignatura a la que se postulan (p. 12). Destacando el proceso formativo en las quince dependencias, entre ellas figura la Facultad de Ciencias Médicas (FCM).

Al enfocarse sobre el rol de AA en la FCM, según Lucchese et al. (2010) menciona al Departamento de Admisión que desde el año 2000, comienza a desarrollar el Programa de Mejoramiento Académico, al proponer la formación de profesionales en el área de la salud, haciendo hincapié en el AA del Ciclo de Nivelación de la Carrera de Medicina.

Se profundiza la figura del Ayudante con la Resolución del Honorable Consejo Directivo (RHCD) N° 75/ 2004, que aprueba el Reglamento de AA. Posteriormente, en la RHCD N° 356/ 2010, reordena el Departamento de Admisión, a través de la capacitación en el Curso de Formación de AA. Luego, en la RHCD N° 588/ 2011, define las funciones del AA en clases A y B, y promueve la formación del estudiantado hacia la docencia y la investigación científica en las Ciencias de la Salud.

La Escuela de Enfermería (EE), dependencia de la FCM, propone al Consejo Directivo de Facultad la aprobación del Reglamento de Ayudante Alumno no Rentado, obteniendo el despacho favorable, a través de la RHCD N° 176/ 2014. Además, se respalda en la RHCD N° 543/ 2008 que establece los requisitos de admisión, selección, incorporación y desempeño del AA en la FCM.

Por lo que se refiere a algunas de las funciones que competen al AA mencionadas en la RHCD N° 176/ 2014, se especifica asistir 10 horas semanales en horarios acordados con el profesor de la asignatura, cumplimentar como mínimo el 80% de las actividades programadas, y participar en actividades académicas, de extensión e investigación.

A su vez, cada cátedra elabora un Programa que le permite profundizar y ampliar las funciones del Ayudante. En este caso, se resaltan las asignaturas Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría (ESMyP) y el Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería (CIEUE), como los espacios que vivencian las autoras de esta investigación.

En cuanto al Programa (2020) de la asignatura de ESMYP, detalla las siguientes funciones: participar junto a los docentes en el acompañamiento y guía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; actuar comprometidamente para vivenciar la actividad académica; desarrollar nuevos conocimientos, participando en tareas de investigación científica y extensión universitaria; revisar y actualizar la bibliografía; e iniciar la experiencia de investigación en el campo de la salud mental.

Y según el Programa (2016) de la asignatura de CIEUE, detalla las siguientes funciones: asistir a clases teóricas y actividades organizadas por la cátedra; colaborar en la confección de los recursos didácticos; participar de cursos, seminarios, formaciones y actualización organizada por la institución; y colaborar en trabajos de investigación y extensión en los que intervenga la cátedra.

El número de estudiantes postulados para AA, varían entre las asignaturas contenidas entre el Primer y Segundo Ciclo de la carrera Licenciatura en Enfermería, viéndose reflejada en las siguientes Resoluciones: RHCD N° 1316/ 2018 que aprueba 19 estudiantes, la RHCC N° 18/ 2019 que autoriza a 24 postulantes, y la RHCD N° 182/ 2020 que avala 31 Ayudantes. Quedando bajo el direccionamiento del profesor a cargo de la cátedra que elabora la propuesta en relación a la RHCD N° 543/ 2008 y los objetivos propios de cada materia.

Con miras a las resoluciones anteriores, la cátedra de ESMYP, sufrió fluctuaciones en el número de AA, teniendo en el año 2018, la presencia de 5 estudiantes, en el año 2019, contó con sólo 4 postulantes y para el año 2020, se incrementa a 6 Ayudantes. En la cátedra de CIEUE sólo perseveran los mismos 2 postulantes durante el período 2018-2020.

Al observar la realidad de la EE se puede decir que la figura del AA:

- Despierta interés en el estudiante por sumarse como Ayudante.
- Se desvanece el entusiasmo inicial del estudiante que asume la Ayudantía.
- Abandono de la Ayudantía debido a diferentes circunstancias personales.
- Difusión de la figura del AA en medios oficiales.
- El profesor, cuando finaliza la materia, invita en general a formar parte de la cátedra como AA.

- La Secretaría Académica y un equipo de docentes, desde el año 2019, crearon la Comisión de Apoyo para la Incorporación de AA, para receptar estudiantes interesados en formarse como docente.

En la realidad de la asignatura de ESMYP, se observa que:

- Incrementa el número de postulantes con el advenimiento de los años.
- Despierta interés en el estudiante por conocer los contenidos de la materia.
- El equipo docente se predispone a recibir estudiantes interesados en la Ayudantía.
- El AA adquiere compromiso y responsabilidad en las actividades delegadas.
- Estimula al AA a ejercer roles más complejos a medida que persevera.

Desde la realidad de la asignatura de CIEUE, se observa que hay:

- Escaso estímulo para difundir el llamado a la postulación como AA.
- Escasez de funciones pautadas a medida que el AA persevera en el rol.
- Compromiso y responsabilidad del AA en las actividades que desarrolla en la cátedra.
- Interés parcial de AA en involucrarse en más actividades a medida que transita años.

Ante las diferentes situaciones planteadas y análisis del contexto, surgen los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las actividades que motivan al estudiante a postularse?
2. ¿Cuáles son los momentos que justifican continuar con la Ayudantía?
3. ¿Cuáles son las vivencias del estudiante como AA?
4. ¿Cuáles son las vivencias de los AA en las asignaturas de ESMYP y el CIEUE?

Luego de haber revisado la contextualización del área problemática, surgen los interrogantes que son respaldados con los antecedentes. A su vez, emerge el marco referencial de la pregunta que no halla respuesta.

Considerando la pregunta sobre las actividades que motivan al estudiante a postularse de AA, los autores Torres Escobar y Ballesteros Sánchez (2019) en su artículo “Fortalecimiento del compromiso académico universitario en Colombia: La necesidad de

formar auxiliares en investigación y docencia”, realizado en la Universidad Católica de Cundinamarca de Bogotá, Colombia, sostienen que:

Depende de los docentes incentivar esta visión en sus estudiantes y vincularlos en los roles de docencia e investigación (Demuth y Sánchez, 2017; López de Parra, Polanco-Perdomo y Correa-Cruz, 2017), invitándolos a participar en actividades académicas extracurriculares, mostrándoles nuevas formas de proyección profesional desde la academia (Hernández, 2009), creyendo más en ellos y asignándoles mayores niveles de responsabilidad a través de los roles de “auxiliar de docencia”. (p. 24)

Confirmando estos conceptos Zaldívar Almarales et al. (2017) en la investigación que realizan en el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial de Guayaquil, Colombia, que refiere a las “Experiencias como ayudante de cátedra en el tecnológico de formación”, donde el estudiante se motiva para desarrollar actividades referentes a la preparación de clases y en la investigación. Incluso, se estimula la posibilidad de interactuar con los docentes dentro del mundo pedagógico, haciendo despertar un interés específico hacia la docencia. (pp. 61-62)

Agregando el aporte de Esquivel (2014) en su artículo “Docentes en potencia”, realizado en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) para el Diario La Nación de Buenos Aires, Argentina, donde justifica la motivación del estudiante en postularse como Ayudante, y que se transcriben algunos comentarios:

“Se entusiasman, les gusta la profesión docente y se dejan estar”, dice Marcelo Giura, secretario académico de UTN Buenos Aires. (p. 1)

“A la mayoría les interesa ser docentes e inician la carrera comenzado a colaborar con los profesores en las materias de su preferencia”, dice María Laura Pérsico, vicerrectora general de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (p. 1)

Se postulan porque quieren acumular horas que luego les permitirán conseguir un cargo. *“El sueldo docente es muy dependiente de la antigüedad. Para ser profesor adjunto -que es el cargo más bajo- tenés que tener cuatro años de actividad docente, y se te suman los de ayudantes de segunda”*, explica Giura. (p. 2)

Al hablar de los momentos que dan continuidad a la vivencia del AA, según Friss de Kereki y Adorjan (2018) exponen en representación de la Facultad de Ingeniería de la Universidad ORT de Montevideo, Uruguay, en el Simposio Argentino de Enseñanza Superior en Informática, sobre los “Ayudantes de Cátedra en los primeros cursos de

Programación: selección, formación, evaluación y reflexiones”, comentando sobre momentos de entrenamiento, actividades, seguimiento y evaluación que conduce a la continuidad de la formación. (p. 25)

Por lo que se refiere a los autores Hernández- Negrín et al. (2016) en su estudio realizado en el Hospital Universitario Arnaldo Milián Castro de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba, acerca del “Movimiento de alumnos ayudantes: experiencia de una institución cubana”, refieren a que las vivencias que justifican la AA está formada por un proceso que:

Se inicia en una orientación vocacional hacia alguna de las asignaturas, generando primeramente el vínculo con la facultad. Luego, para los docentes constituye un elemento de impacto en sus clases. Pasando el estudiante AA a incrementar hábitos, habilidades, experiencias, independencia y creatividad, sumando motivación e interés al estudiantado. Y así, llevan a promover cambios de actitudes que refuerzan valores en los estudiantes y ayudan a que asuman la responsabilidad de la carrera. Hasta llegar a favorecer a la integración de los demás estudiantes a la institución y a la dinámica y funciones profesionales. (p. 116)

Sumando el aporte de Portuondo Tauler y Méndez Hernández (2017) en su estudio realizado en la Universidad de Oriente de Santiago, Cuba, investigan sobre la “La formación docente del alumno ayudante en la carrera de periodismo: una guía didáctica para su perfeccionamiento”, y sostienen que el Ayudante persevera por el interés en profundizar su perfil tanto en lo social como en la formación continua docente, aun sabiendo que tiene que atravesar un proceso lento y complejo que implique tiempo, y reconsidere pensamientos y conocimientos que tiene sobre la enseñanza. (p. 23)

Además, Esquivel (2014) con la publicación que realiza al Diario La Nación de Buenos Aires, Argentina, escribe sobre “Docentes en potencia”, recalando que la investigación llevada a cabo en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) muestran al estudiante que fue AA y lo conduce a conseguir mayormente un cargo de docente, teniendo la vivencia: *"Fue una grata experiencia y por eso decidí seguir"*. (p. 1)

Al buscar conocer cuáles son las vivencias que tiene el estudiante al realizar una Ayudantía, según Cabrera- Murcia (2020) en la publicación “¿Cómo se conceptualizan las ayudantías? La voz de las personas tutoras universitarias”, realizada en las carreras de Psicología e Ingeniería Comercial de la Universidad Alberto Hurtado, Chile, refiere a que:

Reportan haber obtenido aprendizajes profundos al ejecutar ayudantías. Particularmente sobre contenidos y habilidades propias de la disciplina, en formas de enseñar, en aplicar lo aprendido a su propia experiencia como estudiantes, en mayor seguridad, en habilidades para entender la perspectiva de otros, tanto como en habilidades comunicativas (Deshler, 2015; McKeegan, 1998, Odon, Hoy Moore, 2015; Philipp et al., 2016; Weidert, Wendorf, Gurung y Filz, 2012). (p. 5)

También, Hernández- Negrín et al. (2016) en el estudio mencionado con anterioridad, deja ver que la vivencia del estudiante se centra en habilidades tanto teóricas como prácticas para ejercer la profesión; (...) “y garantiza que el alumno ayudante comience a investigar con mejores herramientas metodológicas”. (pp. 116-117)

Después de haber realizado la consulta bibliográfica para dar respuesta a los interrogantes planteados para esta investigación, se deduce que sólo se responden parcialmente a las vivencias que motivan al estudiante a postularse de Ayudante, los momentos por el que decide continuar, los beneficios que recibe en el rol. Quedando así, la incógnita acerca de las vivencias del AA de las asignaturas de ESMYP y de CIEUE. Por eso, se considera el siguiente problema de estudio:

¿Cuáles son las vivencias del Ayudante Alumno/a de las asignaturas de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría y del Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería pertenecientes a la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba, durante segundo semestre de 2022?

2. Justificación

El presente estudio buscará profundizar la figura del Ayudante Alumno/a, y por eso mismo se intentará reflejar la vivencia de estudiantes que transitan la instancia formativa en las asignaturas ESMYP y del CIEUE, en pos de mostrar resultados y sugerencias que ayuden a establecer mayores y mejores beneficios al cuerpo de AA, estudiantes en general, coordinadores de cátedras, docentes, y a la EE.

En principio, el porqué de este estudio, cobrará sentido en que se convierte en una herramienta que encierra diferentes aspectos en lo ético, lo moral y lo humanista, incluso le ayuda en lo científico-investigativo. Además, sería importante actualizar los trabajos científicos que profundice esta temática dentro de la EE.

Vale la pena decir, esta investigación indagará en la Ayudantía, ya que la finalidad es que el estudiante adquiera herramientas y desarrolle habilidades para la docencia,

ahonde en marcos teóricos afines a la materia de su interés, sumando el aprendizaje en destrezas comunicativas.

Resulta importante el presente estudio, porque ayudará a difundir esta figura a los compañeros del mismo año de cursado, y al estudiantado donde se desempeña como Ayudante, despertando en ellos, el interés por pertenecer a un espacio formativo, y/o manifestar la vocación docente universitaria.

Resulta significativo resaltar su desempeño en el rol de AA junto al del docente, porque lo acompañará a solventar las dudas que tiene el estudiantado. Además, creará procesos de retroalimentación con el coordinador de la cátedra y el equipo docente como una nueva forma de vínculo para la transformación social educativa.

Por lo que se refiere a la EE, esta investigación le brindará aportes, favorecido por el dinamismo, la energía y la mirada actual que trae la figura del AA, porque renovará la planta docente con futuros profesionales que serán responsables de la formación pedagógica-didáctica, y a su vez, estarán actualizados en las estrategias de enseñanza-aprendizaje como en el área investigativa.

Al momento de justificar los para qué de esta investigación, se pretende mostrar que el/la Ayudante asiste y participa de reuniones institucionales mediante diálogo, debate y consenso junto a docentes, coordinadores de cátedras, y directivos. Generándoles una base firme para su rol como futuro docente.

Simultáneamente, este estudio logrará visibilizar la importancia del AA, a través de las distintas facetas de formación y su desempeño, apuntando así, a tener docentes universitarios mejores capacitados para que los estudiantes obtengan una educación de calidad, y en consecuencia, beneficiará a la sociedad con profesionales de excelencia.

Por otro lado, facilitará que el establecimiento educativo le abra un espacio académico para que se edifique como estudiante en el conocimiento pedagógico-didáctico docente, y a su vez, darle reconocimiento entre los estudiantes, incluso ante los docentes.

Entonces, al hablar sobre el alcance de dicho estudio, permitirá explorar, describir y conocer más de cerca la figura del AA, mostrar la esencia de la vivencia aprendida por cada AA de las asignaturas de ESMYP y del CIEUE, y la significancia que cobra para cada uno de los actores involucrados.

3. Marco Referencial

Al detenerse sobre el contexto global en referencia a la ES, se encuentran diferentes conferencias, congresos y recomendaciones emitidas por la UNESCO, organizadas para dar respuesta al momento histórico, social, político, económico y cultural, y concretar avances en el marco de la temática, haciendo hincapié en el docente y el estudiante como actores donde conviven e inician un camino formativo.

A continuación, se mencionan algunas de ellas con la intención de resaltar la formación del estudiante, teniendo en cuenta al docente como el actor indispensable y motivador para el desarrollo de su futura carrera docente.

Para comenzar mencionando los eventos que modificaron la formación docente, según la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1994), organizada por la UNESCO y congregada en Ginebra, surge la publicación de un documento: resaltando los puntos 2.5 y 3.3, que fomentan el conocimiento, el valor y la actitud del sistema educativo para crear centros de enseñanza que contribuyan al éxito, mediante la formación previa, y readaptación pedagógica y la relación entre estudiantes y docentes. (p. 2)

Otro evento similar, según la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1996), organizada por la UNESCO y reunida en Ginebra, concluye con un nuevo documento: resaltando el punto 2, donde reconoce en el rol del docente una función que renueva la educación, ya que su participación conlleva a la reforma formativa inicial, refuerza su autonomía profesional, y a su vez, amplía su sentido de responsabilidad. (p. 19)

Para dar cierre al ciclo de eventos, según Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966 y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior de 1997 (2016), publica un documento, focalizando en los puntos 37 y 42: que el ejercicio de la docencia debe incluir cualidades éticas, intelectuales y pedagógicas, y pasar por un periodo de prueba inicial para motivar al principiante en la profesión. (pp. 70-71)

En definitiva, el escenario educativo del nivel superior gira en torno al desarrollo formativo docente, siendo importante por la necesidad de la realidad mundial. Según Calleja y Montebello, 2007; Hepp, Prats Fernández y Holgado García, 2015 (citado por Lavooy, 2017):

Está en proceso de modificación desde hace varios años. Esto implica que sus docentes, como ejes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentren que

con su rol se transforma y ellos deben contar con las habilidades necesarias para poner en escena los nuevos desafíos. (p. 61)

Al empezar a desarrollar el papel del docente como actor para dispensar formación dentro del ámbito educativo de nivel superior. Desde la Comisión Europea en el año 2013, según Lavooy (2017) busca modernizar la ES a través de recomendaciones para mejorar su calidad. Resaltando la Recomendación N° 4 donde establece que todo el personal docente universitario debe recibir formación pedagógica certificada. (p. 61)

Y si bien, la enseñanza es una clave para el logro de buenos aprendizajes, sigue atravesando el inconveniente de que “son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. Debido a los serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos”. Incluso, agrega la falta de formación inicial docente adecuada conlleva la deficiente preparación en la tarea de enseñar. (Vaillant, 2007, p. 208)

Por otro lado, según Febres 2013 (citado por Cayo Lema et al., 2018) presta atención a la educación vivencial de los valores del docente como base para proponer estrategias prácticas y sencillas al interiorizar su vida personal y al verse reflejado en el campo académico y laboral, logrando frutos en la formación humana y en la integralidad de los egresados de las universidades. (p. 432)

Ante los cambios que se suscitan en la ES, no sólo alcanza con la educación vivencial de los valores del docente, sino es necesario que asuma el compromiso con el estudiantado. Para eso, debe adquirir competencia profesional en “la capacidad de satisfacer demandas complejas en un contexto definido, movilizandoo recursos psicosociales holísticos para cumplir estas demandas” (Lavooy, 2017, p. 61). Así como también en la instancia formativa, que según Biggs, 2006 (citado por Cayo Lema et al., 2018) es “la gran base de conocimientos, derivada de la investigación, acerca de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 431)

El nuevo perfil docente en ES, según Abanades, 2016 (citado por Cayo Lema et al., 2018) requiere:

Formación más exhaustiva en las competencias, abogando por un conocimiento de sus emociones. No solo para ponerla en práctica en su profesión sino también en los diferentes entornos como personales y familiares. Los profesores están permanentemente interaccionando socialmente, con otros compañeros, con sus alumnos, por este motivo se necesita un mayor conocimiento de nuestras emociones para poder conocernos mejor y para saber y prever cómo piensan y actúan los demás. (pp. 435-436)

En tanto que el individuo que se inserta a la docencia es aquel que vivencia:
El periodo de tiempo en los cuales han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. (Marcelo García, 2009, p. 35)

Además los profesores principiantes deben enfrentarse según Feiman- Nemser, 2001 (citado por Marcelo García, 2009) a dos tareas: enseñar y aprender a enseñar. Incluso en “adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto; (...) desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula y continuar desarrollando una identidad profesional”. (p. 36)

Al aproximarse a los desafíos de la profesión docente, según Montero y Gewerc (2018) está atravesada ante nuevas condiciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas del siglo XXI, a nivel macro, meso y micro, observando una desvalorización y revalorización de la docencia (p. 17). Inclusive, “la docencia como profesión necesita revisarse y reconstruirse para seguir cumpliendo los compromisos morales que ha venido desarrollando: asegurar el derecho de aprender de todos”. (Marcelo García, 2009, p. 22)

Se dice que el buen docente universitario es aquel que “necesita poseer características que transiten entre las habilidades pedagógicas, humanas e ideológicas, enfatizando en todo momento su accionar en y desde el aprendizaje, a través de un proceso de enseñanza pensado en el estudiante que se está formando”. (Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro, Moreno y Castro, 2017, p. 950)

Al detenerse en el escenario Latinoamericano, según Malagón Plata, Rodríguez- Rodríguez y Machado Vega (2019) afirman que se producen cambios curriculares a causa de las demandas sociales buscando flexibilizarse para enfrentar y adecuarse a la sociedad y al entorno en general (p. 275). Para dar respuesta a estas inquietudes, se organizan las Conferencias Regionales de ES (CRES), con el fin de acercar a las universidades y consolidar el sistema educativo de nivel superior.

Así, según Guarga (2018) menciona que la CRES (1996) construye conceptualmente un eje temático sobre la pertinencia de la ES. Luego, la CRES (2008) considera que la ES constituye un derecho fundamental, inalienable y deber del Estado perseguir “una educación con calidad social, sintonizada con el pensamiento mundial pero enraizada en nuestra región y culturas”. Y en la CRES (2018) trabaja para que la ES

incorpore los derechos sociales y favorezca la movilidad de estudiantes y docentes. (pp. 137-142)

El desafío de las universidades es cambiar la concepción de la imagen del docente, haciendo que las instituciones analicen su realidad y hacer efectiva la capacitación de sus profesores. Aunque implique un esfuerzo, serían positivos “los resultados en el aprendizaje de sus estudiantes y en cuanto a la satisfacción y autosuficiencia profesional de sus profesores serán mucho mayores”. (Lavooy, 2017, p. 71)

En Argentina, a inicios del siglo XIX, las universidades se transformaron en un proceso de formación de relación estrecha y mutua colaboración entre estudiante y profesor; y, que según Vera de Flachs (2019) se contaba con las universidades de Córdoba, de Buenos Aires, de La Plata y la de Tucumán (p. 90). Hacia 1918, estas universidades se consideran las primeras en América Latina por el prestigio de su nivel académico.

Más tarde, hacia la segunda mitad del siglo XX en un contexto de globalización económica se produce el incremento de la matrícula en todas las universidades del país. Así, pasa de una población estudiantil de 2.174.672 en el año 2001 hacia 3.363.119 al año 2010. Teniendo como consecuencia “la masividad que impide al docente ocuparse de aquellos jóvenes que arrastran deficiencias”. Además, se debió “promover la formación de doctores integrantes”. (Vera de Flachs, 2019, pp. 99-100)

Más allá de todo, la autora Vera de Flachs (2019) refiere que la historia fue creando nuevas formas de vida política y social, y en ese marco la universidad se fue adaptando, y logrando jugar un papel fundamental en la formación (p. 96). Por eso mismo, se debe tener presente que según la experta Marquina (2008) agrega que:

La universidad pública argentina se ha caracterizado por ser un espacio de convergencia de distintos sectores sociales, lo que genera la posibilidad de movilidad social a los sectores medios y la ilusión de “mi hijo doctor”, sueño de muchos padres inmigrantes no letrados a comienzos del siglo XX, se mantiene. Hoy familias obreras iletradas ven con orgullo que uno de sus miembros termine una carrera universitaria. (p. 98)

Al profundizar la formación docente, según Alliaud y Feeney (2014) al principio estuvo determinada por un modelo de formación académica, quedando lo pedagógico para un ciclo posterior a la licenciatura o como una instancia de orientación. Para la década del ‘80, se avanza en la formación inicial del docente, logrando al año 1990, la profesionalización con la extensión de la formación docente inicial. (pp. 126-127)

Hoy en día, según Birgin 1999 (citado por Alliaud, 2013) identifica y reconoce que existe una discusión pedagógica acerca de los saberes que exige la formación docente, siendo un momento óptimo para realizar un seguimiento de las políticas formativas del país. Además, “señala la necesidad que las instituciones superiores se den sus propias normas a partir de una normativa común que garantice el carácter doblemente público de la formación docente”. (p. 202)

En Córdoba, y detenerse en el ámbito de la UNC, se hallan desde tiempos remotos los primeros trabajos que apuntan hacia la calidad de la enseñanza y el desarrollo docente. Rememorados según Villegas, Velásquez, Tejerina, Mazzoni, Colella y Borgatta (2019) en la década de 1870, con la búsqueda de la reforma académica de la universidad, y hacia el año 1876, creando la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, dedicada a la formación de docentes. (pp. 67-68)

Durante el gobierno peronista, según Villegas et al. (2019) sucede “un alto impacto en el incremento de la cantidad de estudiantes (...) al permitir el ingreso de 15.000 estudiantes provenientes de diversos países; ya que ofrecía un proyecto educativo ampliado de capacitación”. Además, “se regularon las tareas docentes expresando dedicar el máximo de su tiempo a la investigación y la docencia, vinculándose con los intereses nacionales, provinciales y municipales”. (pp. 72-73)

En la década de 1990, según la Comisión Festejos de los 400 años de la UNC de la Facultad de Ciencias Químicas de la UNC (2013) es una época donde la universidad modifica su rol en torno a políticas neoliberales y la mercantilización para bien de la sociedad, apuntando a la producción de conocimiento y al cambio de los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 3). Hacia los 400 años de la fundación de la UNC, acontecido en el año 2013, se tiene la certeza de brindar la “apertura a jóvenes docentes e investigadores de distintas universidades e institutos de educación superior”. (Abratte, 2013, p. 5)

La actualidad en la UNC, según Villegas et al. (2019) implica situarse entre diversos y simultáneos aprendizajes, ofrecer una formación de relevancia social, sumado a rasgos subjetivos al compartir vivencias, logros, angustias, alegrías, imágenes que van a acompañar durante toda la vida. Ante esto, “uno no es el mismo cuando empieza y cuándo termina (...) y es una definición singular, personal ligada a una etapa de crecimiento esencial para la identidad personal y profesional”. (p. 79)

Al comenzar en la EE como una dependencia de la FCM de la UNC, según Villegas et al. (2019) mencionan que en el año 1957, se realiza un convenio para formar el

primer plantel de docentes extranjeros, quedando estipulados la definitiva organización docente y el Plan de Estudios de la Carrera. Luego, entre la década de 1970 y finales de 1990, se profundiza sobre la necesidad de un nuevo cambio curricular docente como consecuencia del aumento de los aspirantes a la carrera de Licenciatura en Enfermería, concretando el Plan 1986. (pp. 98-99 y 101)

Al centrarse en los Principios Fundamentales de la Enfermería, en especial la Educación, según Villegas et al. (2019) consideran al educador como facilitador del aprendizaje. Dentro de las competencias del Perfil del Egresado, mencionan “la formación y la capacitación de pares y otros miembros (...) y perfecciona su propia formación para contribuir al logro de un recurso humano calificado (...)”. (p. 112)

En la actualidad, la docencia de la EE ha desplegado un abanico de alternativas a través de las especialidades disciplinarias. Entre las que figuran: Especialidad en Enfermería Familiar y Comunitaria, aprobada por CONEAU Resolución N° 3139/ 2004; Especialidad en Administración y Gestión de Enfermería, aprobada por Resolución HCD N° 668/ 2009 y HCS N° 1028/ 2010 y por CONEAU Resolución N° 11035/ 2011; y Especialidad de Enfermería en el Cuidado del paciente Crítico, aprobada por Resolución HCD N° 1031/ 2012 y HCS N° 193/ 2013 y por CONEAU Resolución N° 11406/ 2013.

Al mismo tiempo, se promueve el desarrollo docente en el área investigativa mediante la Revista Crear en Salud, que publica artículos relacionados al área de salud, y en especial de Enfermería. Además, forma parte del Centro de Investigación en Enfermería y Salud, que profundiza en los requerimientos de la disciplina y de la salud de la población. A su vez, desde el año 2006 funciona el Laboratorio de Aprendizajes de Prácticas Simuladas, que constituye una de las principales estrategias pedagógicas y metodológicas de enseñanza.

Habiendo profundizado en los aspectos que conciernen a la ES y a la formación inicial del docente, tanto en el contexto global, como regional, nacional y local, de aquí en más, se intenta detener sobre aspectos relacionados al tema central que compete a esta investigación, las vivencias del estudiante en su condición de AA. A partir de la cual se hace primeramente, un abordaje en lo que concierne a la vivencia humana.

Para ello, los autores Erausquin, Sulle y García Labandal (2016) en su artículo “La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica”, presentado en el Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos

Aires, Argentina, exploran los escritos de Vygotsky relacionando la vivencia con la emoción-cognición y sujeto- situación- historia- contexto. (p. 1)

De este modo, según Erausquin et al. (2016) tienen el propósito de articular reflexiones, problematizaciones y reconceptualizaciones sobre las trayectorias de profesionalización docente, apropiándose del concepto de “vivencia” de Vygotsky. Para eso, retoman sus escritos sobre la psicología de las edades, donde sostiene que la vivencia está dada por la formación de la personalidad y el entorno como la verdadera unidad dinámica de la conciencia. (pp. 3 y 5)

Es así, que según Vygotsky (citado por Erausquin et al., 2016) la vivencia expresa las características propias del individuo y del contexto sociocultural que lo conduce a interpretar, valorar y dar sentido a su realidad. Es un doble juego en que se negocia, se transforma y a su vez, resiste pero termina moldeando la cultura y el sujeto. Ante esto, se crea una unidad dialéctica que se desarrolla en interacción con otros en función del entorno en el que participan. (p. 5)

Para seguir con la perspectiva de la vivencia, según González (2019) en su monografía “La categoría de la vivencia en la teoría histórico-cultural”, publicado en la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina, cita diferentes autores que profundizan la visión de vivencia que tiene Vygotsky, analizando y apoyando su influencia en que el sujeto desarrolla una interrelación entre la personalidad y el medio. (p. 46)

Ahora, según Fariñas León (1999) en el artículo “Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural”, presentado en la Universidad de la Habana, Cuba, tiene por objetivo describirlo como “un prisma a través del cual se debe releer y reestructurar el viejo conocimiento y mirar y construir el nuevo saber psicológico (tanto en el estudio de la regulación personalológica como en el de la regulación psíquica)”. (p. 6)

Profundizando la vivencia del sujeto, según Paulín, Horta y Siade (2009) en el artículo “La vivencia y su análisis: consideraciones breves sobre las nociones objeto-sujeto en el universo discursivo del mundo cultural”, publicado en la Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, México. Allí se analiza teóricamente la propuesta del filósofo Wilhelm Dilthey, que concibe lo vivencial a través de representaciones vitales como un modo de captar la vida (p. 25). Se puede decir entonces que “la captación intelectual de la vivencia requiere pasar de la subjetividad de la vivencia a la objetivación de la vida”. (p. 27)

Por otro lado, están los expertos Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) en su investigación “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios -

Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, publicada en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, donde discuten sobre las categorías de experiencia, vivencia y sentido, considerando central la comprensión de la dimensión subjetiva y los vínculos entre sujetos y escuela.

En base a la publicación mencionada anteriormente, se extrae la conceptualización de vivencia que según Guzmán Gómez et al. (2015) es:

La unidad indivisible entre lo exterior y lo interior, sería la parte subjetiva de la cultura (Esteban, 2011), ya que en el proceso de interiorización y exteriorización no hay una reproducción/transmisión lineal sino que la persona recibe lo exterior (discursos, imágenes, signos, interacciones) y se los apropia de muy diversa manera, exteriorizando la comprensión de lo recibido según el pautado cultural en el que se encuentra, pero ya con un matiz subjetivo y transformador. (p. 1029)

De ahora en más, se pretende recorrer la perspectiva de diferentes expertos que relatan las vivencias que tienen los estudiantes durante su formación como docente.

Desde aquí, según Huertas y Agudo, 2003 (citado por Chiecher, 2016) los estudiantes se interesan en la docencia por diversos objetivos como aprender, lucirse, superarse (p. 4). Inclusive, llegan a asumir la experiencia de formarse como profesionales e impartir docencia a sus compañeros, a través de la figura conocida como AA, asumiendo la labor educativa en transmitir y desarrollar conocimiento y la creación de habilidades profesionales. (p. 116)

Prepara al estudiante Ayudante de otra manera, haciendo que se distinga:

Con mejor preparación, por presentar ritmos de asimilación más rápidos, así como aptitudes favorables para el aprendizaje de alguna disciplina específica del plan de estudios, para impartir la docencia y para la investigación científica bajo la supervisión del profesor que los tutorea. (Hernández- Negrín et al., 2016, p. 116)

Es por eso, que según Calciati, 2016 (citado por Caram et al., 2016) el AA debe buscar un lugar en que se sienta cómodo, y pueda orientar y dirigir el esfuerzo y la preocupación para los demás estudiantes y trabajar junto al docente. Es importante tener el sentido de pertenencia dentro del equipo de cátedra (p. 81).

Hay que destacar que una de las razones que tiene el estudiante con la Ayudantía, es ampliar su perfil profesional y su horizonte laboral al incorporar saberes metodológicos, pedagógicos, didácticos, y psicológicos. El tiempo de formación, según Portuondo Tauler et al. (2017) se convierte en una “vivencia” integral para concretar los

objetivos de la carrera, los del profesor y como AA (p. 23), que le ayuda a garantizar su inserción dentro del campo de la docencia universitaria.

También el AA juega un papel de facilitador, guía y motivador de los estudiantes, que según Sánchez- Gómez et al. (2017) muestran en su estudio que es visto como un par en el estudiantado y comprende las dificultades y los problemas que se presentan durante el cursado. (p. 79)

Por esta razón, es fundamental la formación del estudiante como AA, “ya que sus aportes en el área (...), generarán herramientas y beneficios de tipo personal, social, además del académico, que lo ayudará a consolidarse como futuro docente, educándolo para su desempeño en pos de los futuros alumnos que atienda”. (Irato Zea, 2015, p. 116)

Al hablar de los roles que tiene el Ayudante, según Sánchez- Gómez et al. (2017) son heterogéneos y dependen de la universidad. Entonces, se puede decir que:

Para los profesores, la función más importante del ayudante es mediar entre ellos y los estudiantes. En cambio, para ayudantes y estudiantes el rol fundamental de la figura del ayudante es orientarlos en las labores académicas y personales relacionadas con la universidad, así como desempeñar labores académicas. (p. 80)

A modo de ejemplo, Sánchez- Gómez et al. (2017) muestran la vivencia de un AA que participó en el estudio al referirse diciendo que: “*La función que tenemos es ayudarlos, entonces, remarcarles las cuestiones que son realmente importantes que se estudien, para una prueba o un examen, para que les vaya bien, si esa es la idea. Esa es la gracia del ayudante*” (Ayudante 10). (p. 81)

Sumado a Verleger y Velásquez, 2007 (citado por Friss de Kereki et al., 2018) sostienen que estos estudiantes serán los futuros miembros del cuerpo docente universitario, como también Parker, Ashe, Boersma, Hicks & Bennett (2015), señalan que es fundamental proveerles oportunidades, porque serán la nueva generación de docentes. (p. 24)

Por consiguiente, es interesante resaltar las características que debería encerrar la figura del AA, que según el estudio de Sánchez- Gómez et al. (2017) se agrupan en cuatro instancias teóricas:

- Formación y manejo teórico práctico (los ayudantes deben tener un amplio manejo de los contenidos de la cátedra, seguridad en los contenidos que poseen, perfeccionamiento constante y deben ser capaces de trabajar en base a los contenidos de la cátedra);

- Características personales (alto sentido de la responsabilidad, empáticos, gran disposición a ayudar, gran iniciativa, humildes, respetuosos, con capacidad crítica y reflexiva, interés por la docencia y por su carrera);
- Habilidades para la enseñanza (deben transmitir la materia de manera efectiva, utilizando un lenguaje claro y una adecuada capacidad para dirigir grupos);
- Componentes relacionales (deben ser personas cercanas, que se preocupe por el aprendizaje de los estudiantes). (pp. 83-84)

Más allá de mostrar pautas que debe seguir el estudiante Ayudante, según el estudio realizado por la Universidad del Desarrollo de Concepción y la Universidad Diego Portales de Santiago, ambas de Chile, 2010 (citado por Sánchez- Gómez et al., 2017) muestran que la figura aún es difusa y surge ante la necesidad de cada profesor, y no como una política central universitaria. Generando la problemática sobre una definición precisa del rol, y respecto de las funciones, tareas y/o competencias concretas que debe llevar a cabo el AA. (p. 76)

A la vez, el AA puede encontrar obstáculos como menciona Calciati, 2016 (citado por Caram et al., 2016) en los recursos económicos insuficientes, la alta demanda de trabajo, estar en medio del desentendimiento que puede haber entre los miembros de la cátedra, la falta de difusión de las actividades que realizan, incluso la dificultad de las autoridades por reconocer sus logros. (p. 81)

Habría que rescatar las vivencias del AA en diferentes países, y para eso, se toma de base la trayectoria que se identifica en Cuba desde comienzos del año 1960, que incorpora el rol del Ayudante ante la problemática del éxodo masivo de profesionales, y se extiende a todas las universidades de Ciencias Médicas del país. Este acontecimiento se constituye en fortaleza del Sistema Nacional de Salud, donde “los estudiantes universitarios asumen la misión de formarse como profesionales e impartir docencia a sus compañeros, surgiendo así, el Movimiento de Alumnos Ayudantes (MAA): Frank País García”. (Hernández- Negrín et al., 2016, p. 116)

El propósito del MAA, según Hernández- Negrín et al. (2016), es fortalecer los procedimientos básicos que garanticen el desarrollo de competencias académicas, laborales e investigativas, así como adquirir habilidades específicas que permitan acelerar su proceso de formación para cumplir con la responsabilidad social de la universidad. Ante esto, tienen el desafío de incrementar la motivación por la actividad docente y reforzar la orientación vocacional. (p. 118)

En efecto, la preparación del AA, según Sucet Elias Armas et al. (2018) estuvo marcada por un trayecto de perfeccionamiento que incluye tres etapas:

1. Organización y mejora de la preparación médica (1959–1982).
2. Integración académica, práctica, investigativa y pedagógica en la formación del estudiante de medicina en su condición de alumno ayudante (1983 - 2004).
3. Fortalece de modo ascendente esta preparación (2005-2017). (p. 9)

En simultáneo, se logra incrementar la formación con orientación científica-pedagógica. Haciendo que se implemente la metodología al AA, que según Sucet Elias Armas et al. (2018) consiste en:

- La orientación vocacional hacia las diferentes especialidades;
- La contribución al vínculo universidad-sistema de salud- integración del AA a las funciones profesionales;
- Constituye una vía para potenciar el desarrollo de los conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos, independencia y responsabilidad, creatividad, y motivación en el AA;
- Coadyuva al desarrollo de los métodos de investigación; y
- Colabora en la formación de sus homólogos de años inferiores. (p. 7)

A su vez, según García Pérez, Carrasco Feria, García Romero, Fernández Domínguez y Cruz Corpas (2017) comentan que la experiencia que vive el AA debe cumplimentar el objetivo y la misión con énfasis a la docencia, en el hecho de:

- Incluir en las actividades de formación vocacional aspectos que motiven al desarrollo de la función docente (...).
- Intentar el abordaje de la función docente educativa (...) desde el plan de estudio como en actividad específica dedicada al MAA.
- Impartir a los directivos docentes actividad metodológica sobre el MAA.
- Incluir en actividades centrales, a la totalidad de los profesores información sobre el MAA (...). (p. 17)

Vale la pena decir, que la preparación del AA, se centró en “fomentar más la calidad de la educación médica, brindando atención a la profesionalización pedagógica del futuro médico general, para asegurar su desempeño docente como profesor al insertarse en el mundo laboral (Sucet Elias Armas et al., 2018, p. 3)”. Sin embargo, según García Pérez et al. (2017) no alcanza con la preparación pedagógica que reciben los estudiantes miembros del MAA. (p. 17)

A su vez, en Chile, la figura del AA es tema de investigación por algunas unidades de docencia universitaria. Se lo define como “un actor relevante en los espacios de aprendizaje universitario” (Universidad Católica del Maule, 2007; USACH, 2009; UDD, 2014; UDP, 2011). En otras palabras, la conceptualización se centra en una tutoría, desarrollada por “acciones y estrategias usadas por los ayudantes para brindar oportunidades de aprendizaje significativas para sus compañeros”. (Cabrera- Murcia, 2020, pp. 49-50)

A continuación, la autora Cabrera- Murcia (2020) refiere a una serie de acciones preparatorias que permiten planificar de manera responsable la Ayudantía, entre las que figuran: trabajar en coordinación con el docente o equipo a cargo del curso; estructurarse en momentos claves; planificar previamente; conocer al grupo de estudiantes que va a acompañar; plantear preguntas posibles de usar; y evaluar sus conocimientos. (pp. 52-53)

Por otra parte, Cabrera- Murcia (2017) en su estudio sobre “¿Cómo diseñar ayudantías que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes tutorados? La percepción del ayudante universitario”, hace mención sobre la importancia de aplicar estrategias según la etapa formativa inicial, durante y al cierre como AA para enriquecer su vivencia durante el período de aprendizaje. (p. 54)

Cabe decir, que según Cabrera- Murcia (2017) durante la etapa inicial el AA tiene que aprender cómo enseñar a otros como abordar de la mejor manera ciertos contenidos, y a establecer conexiones (p. 54). En el momento de desarrollo, se siente desafiado a aprender del proceso de razonamiento, favoreciendo el aprendizaje profundo y significativo. Y al cierre de la experiencia, la Ayudantía se convierte en un espacio de recolección de información para seguir profundizando el aprendizaje. (pp. 55-57)

Esto significa, según Cabrera- Murcia (2017) que una ayudantía bien diseñada trae beneficios, entre los que se pueden mencionar: organizar, complementar, reconstruir el propio pensamiento; establecer conexiones entre las ideas, opinar de los participantes; explicar procesos de manera tal que se logre comprenderlos; enfatizar procesos de comprensión por sobre la memorización; evaluar de manera continua los conocimientos, habilidades y actitudes; compartir el razonamiento conjunto; modelar formas de pensar favoreciendo la comprensión de conceptos y habilidades propias de la carrera; construir preguntas reflexivas, que lleven al entendimiento y toma de posturas. (pp. 58-59)

Al concluir el desarrollo sobre el tema del AA en Chile, el autor Cabrera- Murcia (2017) reflexiona que los hallazgos no son generales, y se debería comprender y estructurar las vivencias como un lugar que potencia aprendizajes mutuos, y hacia sus pares.

Asimismo, “los resultados incentivan a plantear una línea de formación de ayudantes en los que se entreguen herramientas que les permita re-construir espacios que brinden oportunidades de aprendizaje” (pp. 60-61).

Entrando a la República Oriental del Uruguay, según Friss de Kereki et al. (2017) se identifica al AA, como Ayudante de Cátedra o Asistente docente o Teaching Assistant, siendo reservado a los estudiantes avanzados que cursan la carrera, incluso determina el comienzo de la carrera docente; y tiene por objetivo asistir al docente a cargo de la asignatura, y acompañar el aprendizaje de los estudiantes novatos. (p. 22)

Por lo que se refiere al rol que desempeñan, se evidencia que tiene múltiples aristas. Según Kajfez y Matusovich, 2013 (citado por Friss de Kereki et al., 2017) se centra en el contacto directo con los estudiantes, creando un impacto significativo en su experiencia educativa. También, Reck, 2017, señala que este rol varía entre cursos, departamentos y universidades. A veces, su tarea es solamente proveer respuestas, o estar a cargo total de la vivencia. (p. 23)

En cuanto a las diferentes responsabilidades que asumen, según Friss de Kereki et al. (2017) giran en participar en la capacitación, preparar clases, asistir a clases de los estudiantes, asistir a docentes y otros Ayudantes, evaluar y dar devolución a estudiantes, y responderles preguntas dentro y fuera de clase. (pp. 23-24)

Sumado a que Korpan, Le-May & Verwoord, 2015 (citado por Friss de Kereki et al., 2017) enlistan las principales competencias que deben tener: conocimiento en el entendimiento de actividades, habilidades docentes para la preparación en enseñar y manejar grupos, y mantener relaciones profesionales, disponibilidad e integridad. (p. 24)

Inclusive, los expertos Verleger et al., 2007 (citado por Friss de Kereki et al., 2017) refieren que la capacitación intensiva que reciben los AA del país, incorporan varios aspectos relacionados con la docencia al:

Identificar estrategias útiles para responder a los estudiantes, cómo crear y mantener relaciones efectivas con los estudiantes y docentes, identificar los componentes fundamentales de una lección, desarrollar un plan de una clase, utilizar una rúbrica para la evaluación, y aspectos vinculados a la integridad académica. (p. 24)

A continuación, los autores Friss de Kereki et al. (2017) resaltan algunas apreciaciones personales de la vivencia como AA del estudiante que formó parte de su investigación, por ejemplo:

“Las ayudantías permitieron brindar ayuda personal y la charla me permitió abordar una primera experiencia en el manejo de una clase” (julio 2015); “Gracias a los materiales con temas de didáctica puede tener una referencia teórica sobre qué hacer al momento de impartir conocimiento” (7/ 2016); “Si bien no asistían muchos estudiantes por el horario de mi ayudantía, es una experiencia válida como primera instancia de docencia” (7/ 2016); “En las reuniones, cuando se discutieron temas, considero me fue muy útil” (12/ 2017). (p. 30)

Para cerrar con la vivencia del AA en Uruguay, según Friss de Kereki et al. (2017) constatan el incremento en número y en diversidad de roles que asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, sólo apoya a los estudiantes a iniciar la formación temprana de docentes, sin una profundización formativa. (p. 31)

En la realidad de Argentina, se detallan diferentes universidades a lo largo del país, y cada una muestra sus propias características, haciendo con esto, un amplio abanico de alternativas formativas pero también un bagaje de vivencias que dificulta encontrar una sola línea de desempeño como AA.

Al mencionar la Universidad Nacional de Mar del Plata, está presente la figura del Adscripto Alumno/a y del AA. Según Orellano y Rosales (2015), ambos roles acceden desde la etapa de estudiante, con la diferencia que el AA se postula y atraviesa un concurso con orden de méritos. A su vez, al postularse debe optar por la orientación a la docencia o hacia la investigación. (pp. 2-3)

A pesar de la diferencia en la designación, tanto el Adscripto Alumno/a como el AA “requieren responsabilidad y compromiso, buena relación con los docentes”. Aunque, “para algunos profesores que haya un “extraño” en su clase, a veces trae resistencia o desconfianza, cosa que es comprensible”. (Orellano et al., 2015, p. 2)

En cuanto al procedimiento para postularse de AA, comentan Orellano et al. (2015) que cada inicio de cuatrimestre se publica la convocatoria desde el departamento y, luego se contacta con el docente titular de la cátedra que debe firmar la nota de aceptación. Después, el estudiante se acerca a secretaría académica con la documentación necesaria para finalizar el trámite y concluir con la aprobación del Consejo Académico. (p. 3)

Ahora si se habla del perfil del AA, Orellano et al. (2015) afirman que no siempre se sabe a qué se compromete el estudiante, ya que lo conduce a vivir otros momentos asociados a la participación en clases, la actitud colaborativa y la disponibilidad hacia el

estudiantado y a los docentes. Esto sirve para enriquecer la trayectoria académica permitiendo un gran crecimiento profesional. (p. 4)

Al mencionar las actividades a realizar por el AA, según Orellano et al. (2015) deben estar centradas en colaborar para construir espacios de aprendizaje y formación, compartir la experiencia con los docentes en las reuniones del equipo de cátedra, incluso pueden hacer algún aporte o sugerencia, y en las clases intercambiar consultas con los estudiantes. (p. 4)

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de la Provincia de Buenos Aires, el Ayudante logra una formación, que según Sardi, 2003 (citado por Lucchese et al., 2010) está dada por las Escuelas de Ayudantes en diversas cátedras, y podrían considerarse ámbitos de capacitación en la iniciación docente. (p. 3)

En la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional del Nordeste, según Sarnachiaro de Vallejo, Resoagli y Acevedo, 2005 (citado por Lucchese et al., 2010) reconocen el significado de la formación del AA a través de cursos de perfeccionamiento docente con contenido en el conocimiento pedagógico-didáctico. Se puede decir, que constituye una instancia de práctica a la docencia y las reflexiones son fuentes formativas para pasar del accionar de AA a la construcción docente. (p. 3)

En la Universidad Nacional del Nordeste, según Zibelman de Gorodner, Sarnachiaro de Vallejos, Barth Müller, Romero y Bonomo Alciaturi, 2003- 2005 (citado por Lucchese et al., 2010) indagan sobre el porcentaje de estudiantes que se desempeñan como AA por concurso y sobre los que se capacitan. Encontrando que 69 encuestados sólo 46 responden que no reciben capacitación en docencia. (p. 3)

Ahora al detenerse sobre la UNC, en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFYH), según la investigación de las Secretarías Académicas Biber, Bocco y Reinoso (2011) analizan la vivencia que atraviesan los AA, observando que:

- Este rol aparece desdibujado en las cátedras (...) a causa del desconocimiento de esta normativa, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores.
- Muchos estudiantes acceden a la ayudantía por invitación personal de los docentes, sin que medie una propuesta específica para el lugar que van a ocupar en la cátedra;
- Se trata, en muchos casos, de una empatía personal con el estilo del docente más que un interés en la docencia universitaria. (p. 3)

Por esto mismo, según Biber et al. (2011) el estudiante Ayudante debe atravesar un Taller Formativo Docente llevado a cabo desde el año 2008 en todas las carreras

de la FFYH y de la Facultad de Ciencias de la Información, con el fin de profundizar en las características del estudiantado de la cátedra, reconocer las dificultades en relación a los contenidos, en las propuestas evaluativas; e inician tareas docentes que por lo general, no las advierten a la hora de decidir ser AA. (p. 5)

Entonces, este recorrido formativo que atraviesan los AA de estas Casas de estudio, los conduce a tener una mirada compleja sobre las potencialidades como Ayudantes, haciendo que comiencen a trazar una:

"Identidad de Ayudantes Alumnos como colectivo" (tales son sus propias palabras); empiezan a encontrar una voz y un espacio: *"me- pregunto por qué soy ayudante alumno y voy encontrando de a poco respuestas"; "puedo apelar a mi memoria como estudiante y actualizarla"; "creo que soy un nexo entre el docente-y 'el estudiante, y le digo al profe lo que como alumno veo"*. (p. 6)

En este caso, al profundizar en la FCM de la UNC, también presenta vivencias de los AA, que según Lucchese et al. (2010) se trata de una nueva perspectiva de formación que articula la dimensión pedagógica-investigativa. Siendo implementado por el Departamento de Admisión desde el año 2000, a través del Programa de Mejoramiento del Ciclo de Nivelación de la Carrera de Medicina. Haciendo que este lugar potencie la apropiación del AA y su discusión, y pasen a constituirse herramientas para el desempeño académico y la producción de conocimiento. (p. 1)

Siguiendo la misma Casa de estudios, el proceso formativo del AA, según Lucchese et al. (2010) se relaciona con las clases teórico-práctica, con contenidos de investigación e investigación educativa, ejecutada con diferentes estrategias de aprendizajes significativos, para alcanzar las expectativas y conseguir alfabetizar académicamente (p. 6)

Cabe mencionar entonces que la investigación encarada por Lucchese et al. (2010) trajo dos aportes, primero reajusta el diseño metodológico de los nuevos AA, y fortalece las actividades de alfabetización académica; y segundo, se relaciona a la formación en investigación que reciben los Ayudantes en la universidad. (p. 7)

Al introducirse en la realidad de la EE dependiente de la FCM de la UNC, se define la figura del AA de lo enunciado en la RHCD N° 176/ 2014, diciendo que:

El Ayudante Alumno no rentado, a quien no habiendo completado sus estudios de pre-grado o grado tenga interés de iniciar un proceso de formación académica y científica en materias profesionales o complementarias del Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Enfermería. (p. 2)

Por consiguiente, al seguir ahondando en la vivencia que transita el AA en la EE, el presente estudio va posicionarse sólo en las asignaturas de ESMYP y del CIEUE, ya que son los espacios donde las autoras llevan adelante la Ayudantía. En este sentido, se busca conocer cuáles son los fines y objetivos propuestos en el Programa de Ayudantía que elabora cada una de dichas cátedras.

Desde esa perspectiva, se puede decir que la cátedra de ESMYP a través del Programa persigue trabajar en conjunto y en participación sobre la formación académica de los AA, proponiendo actividades que los estimule a apropiarse del conocimiento y la posibilidad de crear y recrear saberes desde este rol y así, intentar construir un nuevo perfil de la Enfermería en salud mental, resaltando a la EE con la responsabilidad de articular los fundamentos de la materia con los recursos humanos y materiales disponibles.

Luego, según el Programa de Ayudantía de ESMYP (2018), los objetivos son:

- Estimular el interés, desarrollo y competencia en el campo de la Enfermería en Salud Mental, para elevar el nivel de formación académica.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje que le permitan actualizar sus conocimientos en función de las transformaciones mundiales que impactan en la salud mental.
- Participar junto a los docentes en el acompañamiento y guía de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Actuar comprometidamente desde el espacio que ocupa, para vivenciar la experiencia de la actividad académica.
- Aprender la importancia del desarrollo de nuevos conocimientos, participando en tareas de investigación científica y extensión universitaria.
- Revisar y actualizar la bibliografía.
- Iniciar experiencia de investigación en el campo de la salud mental. (p. 1)

Por otro lado, al mirar el Programa de Ayudantía realizado por la cátedra del CIEUE, se menciona que su finalidad es que el AA vivencie un proceso educativo dado como un espacio donde participe de forma cada vez más activa y comprometida, llegando al tipo de saberes que se requiere en el ámbito de la universidad. Para ello, es necesario que el Ayudante construya un conocimiento pedagógico-didáctico a través de actividades de incumbencia al Ciclo Introductorio.

Por tal, según el Programa de Ayudantía de CIEUE (2018), los objetivos son:

- Contribuir a la mayor circulación de los flujos comunicacionales entre docentes y estudiantes.
- Dinamizar la intervención de la participación de los estudiantes en la construcción progresiva de saberes.
- Colaborar en la construcción de grupos de estudios activos que promueva instancias de aprendizaje flexible y significativo para el estudiante. (p. 1)

Al recapitular el marco referencial, se puede decir que hay diversas vivencias en torno al AA en algunos países de Latinoamérica dentro del ámbito de la universidad. La ES constituye uno de los actores que impulsan políticas formativas y da inicio a la actualización del sistema educativo. El docente es partícipe directo y posible factor de motivación al llamado a la docencia, y el papel central, lo tiene el estudiante sobresaliente durante el cursado de su carrera que opta por iniciar la Ayudantía. La realidad de Argentina, sumado al contexto local de la UNC, registra una escasa publicación acerca del papel que desempeña el Ayudante en las diferentes instituciones educativas, mostrando una difusa manera de encarar su rol y trayecto formativo.

4. Definición conceptual de la variable

A partir de este punto las autoras seleccionan al referente Erausquin donde profundizan el enfoque hacia la vivencia que desarrolla Vygotsky. Por consiguiente, la variable en estudio se define como: “*Vivencias del Ayudante Alumno/a*”.

Al hablar de un estudio cualitativo se sabe que la conceptualización de la variable tiene una aproximación e incluso incorpora subjetividad. Entonces, en esta investigación se realiza un acercamiento, expresándola como: “Proceso que vive el estudiante de pregrado o grado, donde va forjando identidad con aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos, asociados a la formación de enseñanza-aprendizaje, y a la interacción con el contexto de la universidad, la EE y las cátedras”.

A continuación se desarrollan las dimensiones y subdimensiones que emergen de los objetivos de los Programas de Ayudantía de las asignaturas de ESMYP y del CIEUE, y de la RHCD N°176/ 2014, luego de haberlos detallado en el marco referencial.

A. Dimensión: Formación académica específica en el área de Salud Mental y el Ciclo de Ingreso a los Estudios Universitarios de Enfermería, que incluye transformaciones de saberes y prácticas disciplinarias. Indaga las siguientes subdimensiones:

- Desarrollar y consolidar saber académico.
 - Competencia docente.
 - Nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje.
 - Actualizar bibliografía específica.
 - Participar y producir proyecto de investigación.
 - Colaborar y producir actividad de extensión.
 - Colaborar en actividades varias.
- B. Dimensión: Habilidades de enseñanza y aprendizaje específicas para apropiar y afianzar el conocimiento del estudiante, creando y recreando saberes desde la Ayudantía. Profundiza las siguientes subdimensiones:
- Acompañamiento a docentes.
 - Orientación a estudiantes.
 - Comunicación y vínculo docente-estudiante.
 - Planificar y organizar actividades (áulica-virtual).
 - Participar de actividades en la EE.
 - Diseñar y elaborar recurso didáctico-pedagógico.
 - Construcción y presentación de investigación.
 - Estimular el trabajo colaborativo en estudiantes.
 - Participar en organización y evaluación de cátedra.
 - Promover diferentes tipos de aprendizajes.

5. Objetivos

General: conocer las vivencias del Ayudante Alumno/a de las asignaturas de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría y del Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería de la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba, segundo semestre del 2022.

Específicos:

1. Describir las vivencias del AA en relación a la formación académica específica en el área de Salud Mental y el Ciclo de Ingreso a Enfermería.
2. Indagar las vivencias del AA en relación a las habilidades de enseñanza y aprendizaje específico para apropiar y afianzar el conocimiento del estudiante, posibilitando crear y recrear sus saberes desde el espacio de la Ayudantía.

CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO

1. Enfoque

Según el problema planteado y los objetivos propuestos, se propone encarar esta investigación desde la metodología cualitativa con enfoque fenomenológico para dar respuesta a las distintas vivencias del AA como proceso de su incorporación al ámbito de la docencia universitaria, dando lugar a que emerjan diferentes percepciones.

Cabe señalar que un estudio cualitativo, según Hernández Sampieri, Fernández Callado & Baptista Lucio (2014) se enfoca en explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación a su contexto. (p. 358)

Al profundizar sobre el diseño fenomenológico, según Hernández Sampieri et al. (2014) presenta dos instancias: la primera que se enfoca en conectar una sucesión de eventos dado de manera cronológica, y en la segunda manifestada por la esencia de la experiencia compartida (p. 493). En consonancia, en esta investigación se intenta explorar la vivencia del estudiante en el rol de Ayudante de las asignaturas de ESMYP y el CIEUE.

También el método fenomenológico, según Hernández Sampieri et al. (2014) tiene dos enfoques que giran en torno a la fenomenología hermenéutica y la fenomenología empírica, trascendental. Tomando esta última como base para esta investigación, reafirmada por las posturas de Moustakas (1994) y Creswell (2013) al dejar de lado las percepciones propias del observador participante para solamente visualizar la nueva perspectiva del fenómeno a estudiar, llámese las vivencias del AA. (p. 494)

2. Esquema de la variable

En esta instancia se procede a profundizar en sus dimensiones y subdimensiones para conseguir su operacionalización.

VARIABLE	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
VIVENCIAS DEL AYUDANTE ALUMNO/A	Formación académica específica en Salud Mental y Psiquiatría y el Ciclo de Ingreso a los Estudios Universitarios de Enfermería	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y consolidar saber académico. • Competencia docente. • Nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje. • Actualizar bibliografía específica. • Participar y producir proyecto de investigación. • Colaborar y producir actividad de extensión. • Colaborar en actividades varias.
	Habilidades de enseñanza y aprendizaje específicas para apropiar y afianzar el conocimiento del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento a docentes. • Orientación a estudiantes. • Comunicación y vínculo docente-estudiante. • Planificar y organizar actividades (áulica-virtual). • Participar de actividades en la EE. • Diseñar y elaborar recurso didáctico-pedagógico. • Construcción y presentación de investigación. • Estimular el trabajo colaborativo en estudiantes. • Participar en organización y evaluación de cátedra. • Promover diferentes tipos de aprendizajes.

3. Sujetos

Esta investigación estará representada por la muestra de 16 AA de las asignaturas ESMYP y del CIEUE, aprobados según la RHCD N° 1316/ 2018, RHCC N° 18/ 2019 y RHCD 182/ 2020, de los cuales 11 pertenecen a la cátedra de ESMYP, y 5 a la cátedra del CIEUE de la EE, comprendido entre los años 2018-2020, por constituirse el periodo que las autoras se desempeñaron en el rol de Ayudantes, y excluyéndose del muestreo.

4. Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica que se utilizará será focus group o entrevista grupal, que según Hernández Sampieri et al. (2014) es un método desarrollado en reuniones con grupos pequeños compuestos de 3 a 10 personas, haciendo que sus participantes dialoguen en profundidad (p. 408). A su vez, la fuente será primaria, debido que se desarrollará en una reunión con 5 AA de la asignatura de ESMYP, otra con 6 AA de la misma asignatura, y una tercera con 5 Ayudantes del CIEUE.

El instrumento de recolección, estará diseñado en base a una guía de preguntas abiertas y semiestructuradas, enfocadas en las vivencias del AA y sus dimensiones: la formación académica específica en el área de Salud Mental y en el Ciclo de Ingreso a Enfermería, y las habilidades de enseñanza y aprendizaje específicas para apropiar y afianzar el conocimiento del Ayudante.

5. Ingreso al campo de investigación

Se enfocará en recabar información de las vivencias de los estudiantes involucrados en esta investigación, detallando sus percepciones, experiencias, imágenes mentales, recuerdos, creencias, emociones, y todo lo relacionado a lo que atraviesan durante el periodo de formación como AA.

Primeramente, se solicitará mediante nota escrita, autorización a la Directora de la EE y a las profesoras a cargo de las cátedras de ESMYP y del CIEUE, enviada oportunamente por vía correo electrónico (Anexo 1).

Luego, se procederá a entregar el consentimiento informado a los/as AA de dichas cátedras, por el mismo medio de comunicación (Anexo 2).

Por otro lado, el entrevistador tendrá la libertad de incorporar otras perspectivas que surjan durante la sesión, e incluso alterar el orden de los interrogantes, como también, los participantes podrán interactuar y plantear debates entre ellos.

Dando forma a la reunión, se agendará en un día y horario consensuado, con una duración aproximada de 60 minutos. La entrevista grupal se organizará en un espacio confortable, fomentado por el entrevistador donde administrará el tiempo de debate creando un clima de confianza, orden e interacción entre todos. Durante la sesión los participantes podrán opinar, hacer preguntas, intercambiar vivencias y experiencias, y valorar otros aspectos. A su vez, deberán sentirse tranquilos y relajados.

Cada sesión se grabará en audio y video, después se analizará su contenido, como también se redactarán todos los detalles que surjan de la observación participante. Asimismo, el entrevistador deberá tener en claro la información y los datos recolectados, con el propósito de evitar desviaciones del objetivo planteado en esta investigación, sin dejar de mantener la flexibilidad que implica el diseño cualitativo.

6. Procesamiento y análisis de la información

Categorización:

Se procederá a tener en cuenta el planteo del problema, vivencias del AA de las asignaturas de ESMYP y del CIEUE; el objetivo de esta investigación; las dimensiones y subdimensiones; el enfoque fenomenológico; como también, el tipo y tamaño de la muestra, siendo de 16 Ayudantes; y por último, las técnicas de recopilación de información, sin dejar de lado los lineamientos del marco referencial.

Se irá constantemente integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material recolectado. De esta forma, va surgiendo el conocimiento sobre las vivencias que tiene cada Ayudante. Siendo necesario por parte del entrevistador, realizar un detenimiento intenso en esa realidad del estudiante.

Dicha información será el material principal, debiendo estar lo más completo y detallado posible. En consecuencia, se procederá a realizar una nueva revisión de los cuestionarios, de la audición de los diálogos y de las escenas filmadas de las entrevistas grupales. De esta forma, permitirá a las investigadoras captar nuevos aspectos y realidades, con detalles, acentos y matices, en el caso de que fuesen pasados por alto con anterioridad y que, en esta instancia resultan relevantes.

A su vez, se genera una revisión del material escrito surgido de las anotaciones de las autoras, permitiendo elaborar esquemas que puedan interpretar o rediseñar el concepto de las “*Vivencias del AA de las asignaturas de ESMYP y del CIEUE*”.

Estructuración:

Aquí se mostrará la manera cómo se produce la estructura teórica, se generará básicamente un movimiento en espiral. Esto significa que se transitará desde el todo, siendo las vivencias del AA, a las partes, conformadas por las dimensiones y subdimensiones, y viceversa; aumentando así, con cada revisión la profundidad y la comprensión del estudio.

Contrastación:

Relacionará los resultados de estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco referencial sobre las vivencias del AA en los diferentes países de América Latina, y contrastarlos con las respuestas del Ayudante de las cátedras de ESMYP y del CIEUE, para conocer diversas perspectivas que ayuden a profundizar este estudio.

Esta comparación y contrastación puede conducir a la reformulación, reestructuración, ampliación o corrección del marco referencial previo, logrando un avance significativo en las vivencias del AA en el área académica y de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas mencionadas.

Teorización:

Este punto permite llegar a una síntesis final, coherente y lógica, basada en los resultados de la investigación en curso, pudiendo mejorar los aportes de los autores citados en el marco referencial luego del proceso de contrastación.

7. Presentación de la información

A raíz del carácter cualitativo fenomenológico de esta investigación, se analizará la información por medio de cuadros de contenidos, que agrupa a cada una de las dimensiones, y las respuestas de los/as AA de las asignaturas de ESMYP y del CIEUE, surgidas de la entrevista grupal. Para eso, se mantendrá el criterio de asociación a las respuestas iguales, similares y distintivas, como también los aportes que deseen compartir.

Posteriormente, con los datos obtenidos, también se categorizarán sus vivencias, con el propósito de conseguir aportes que incrementarán en el conocimiento de los fenómenos estudiados, para que el procedimiento de revisión se constituya como un proceso cíclico.

Cuadro de Contenidos N°1: Vivencias del Ayudante Alumno/a en relación a la dimensión formación académica específica en la asignatura de Salud Mental y Psiquiatría y el Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería, 2022.

VIVENCIAS DEL AYUDANTE ALUMNO/A			
Subdimensión	Categoría	Respuestas textuales	Contrastación con Referencial Teórico
Desarrollo y consolidación del proceso del saber académico		“.....” (E1)	
Adquirir sentido de Competencia		“.....” (E1)	
Desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje		“.....” (E1)	
Desarrollar y producir un proyecto de investigación científica		“.....” (E1)	
Desarrollar y producir actividades de extensión universitaria		“.....” (E1)	

Fuente: Focus Group

8. Cronograma de actividades

Cronograma de actividades, correspondiente al segundo semestre del 2022, donde se desarrollará la ejecución de la investigación y los momentos posteriores, es decir, la elaboración del informe y divulgación de resultados. Para lo cual, se utilizará el diagrama de Gantt.

ACTIVIDAD	05/22	06/22	07/22	08/22	09/22	10/22	11/22
Revisión de proyecto	XX	XXX					
Recolección de los datos			XXX X				
Tratamiento de los datos				XXX X			
Análisis de los datos					XXX X	X	
Informe Final						XXX	
Divulgación							XX

X= 1 semana

9. Presupuesto

El presupuesto que se expone a continuación es de carácter estimativo, de tal modo que los valores asignados pueden ser modificados. Dicho presupuesto, indica los recursos económicos necesarios para realizar el proyecto de investigación.

Rubro		Cantidad	P. Unitario	Total
Recurso humano	Investigadoras	2	---	---
Recursos materiales	Movilidad	32	50	1600,00
	Fotocopias	20	10	200,00
	Lapiceras	16	9	144,00
	Carpetas	2	42	84,00
	Conectividad	1	100	100,00
Imprevistos (10% del total)				460,00
TOTAL				2588.00

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrate, J. P. (2013). *Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Superior: a 400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba*. [https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/3-2013-Jornadas-Latinoamericanas-de-Historia-de-la-Educacion-Superior -a-400-anos-de-la-fundacion-de-la-Universidad-Nacional-de-Cordoba.pdf](https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/3-2013-Jornadas-Latinoamericanas-de-Historia-de-la-Educacion-Superior-a-400-anos-de-la-fundacion-de-la-Universidad-Nacional-de-Cordoba.pdf)
- Alliaud, A. (2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Revista Itinerarios Educativos 2012–2013*, 6(6), 197-214. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/download/4240/6410/>
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2013). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134. http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf
- Arévalo S., J. y Simois, G. (2012). *Ayudantes Alumnos y Tics. Estrategias del mundo académico. Un estudio de caso en la FFYH*. Tesis de grado, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad de Córdoba, República Argentina. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/393>
- Biber, G., Bocco, A. y Reinoso, G. (2011). *Permanencia y docencia: el papel de las ayudantías de alumnos en el fortalecimiento de los primeros años*. (s.f.). Fuente.
- Cabrera-Murcia, P. (2017). ¿Cómo diseñar ayudantías que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes tutorados? La percepción del ayudante universitario. *Revista Estudios Pedagógicos 2017*, 43(3), 47-62. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173554750003.pdf>
- Cabrera-Murcia, E. P. (2020). ¿Cómo se conceptualizan las ayudantías? La voz de las personas tutoras universitarias. *Revista Educación 2020*, 44(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/33357>
- Caram, C., Los Santos, G., Negreira, E. y Pusineri, M. (2016). *Escritos en la Facultad 136: Reflexión Pedagógica - Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación*. Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=684

- Cayo Lema, L. E., Viera Zambrano, A. M., Cajas Cayo, I. E. y Hidalgo Guayaquil, R.S. (2017). La docencia y sus competencias en la educación superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento* 2018, 2(2), 419-450. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6796735>
- Chiecher, A. C. (2016). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Revista Innovación Educativa* 2017, 17(74), 61-90. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732017000200061&lng=es&nrm=iso
- Comisión Festejos de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba (2013). *Breve historia de la UNC*. Bitácora digital. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Bitacora/article/view/4508>
- Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. Trabajo presentado en Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2016. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862016000100009&lang=es
- Esquivel, M. (2014). *Docentes en potencia*. Diario La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/economia/ensenanzadocentes-en-potencia-nid1732541/>
- Fariñas León, G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Psicología* 16(3), 222-226. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-cubana-de-psicologia/articulo/acerca-del-concepto-de-vivencia-en-el-enfoque-historico-cultural>
- Friss de Kereki, I. y Adorjan, A. (2018). *Ayudantes de Cátedra en los primeros cursos de Programación: selección, formación, evaluación y reflexiones*. Trabajo presentado en las 47ª Jornadas Argentinas de Informática (JAIIO), Argentina. <http://47jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/SAESI03.pdf>
- González, L. (2019). La categoría de vivencia en la teoría histórico-cultural. Universidad Nacional de Luján, Argentina. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/446>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios - Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002

Hernández-Negrín, H., Negrín Jurajuria, A., Cabrera Bermúdez, Y., Zurbano Fernández, J. y Martínez Neira, X. (2016). Movimiento de alumnos ayudantes: experiencia de una institución cubana. *Revista de Educación Médica* 2018, 19(2), 115-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7128725>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Henríquez Guajardo, P. (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe - Córdoba, 2018 - Resúmenes ejecutivos*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-conferencia-regional-de-educacion-superior-de-america-latina-y-el-caribe-cordoba-2018-resumenes-ejecutivos/>

Irato Zea, E. C. (2015). La Formación del estudiante de Docencia en el área de Orientación: Una urgente necesidad. *Revista Universitaria de Investigación Sapiens*, 16(1), 103-119. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152015000100006

Lavooy, V. J. (2017). Necesidades y responsabilidades vinculadas al desarrollo profesional de profesores de educación superior. *Revista Internacional de Estudios en Educación* 2017, 17(1), 61-72. <https://riee.um.edu.mx/index.php/RIEE/issue/archive>

Ley de Educación Nacional N° 26.206. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Superior N° 24.501. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Buenos Aires, Argentina, 10 de agosto de 1995. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/texto>

Lucchese, M., Novella, M. L., Burrone, M. S., Enders, J. E. y Fernández, A. L. (2010). La investigación educativa como propuesta formativa del Departamento de Admisión de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. *Porta de Revistas bibdigital*, 21. <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3829>

- Malagón Plata, L. A., Rodríguez-Rodríguez, L. H., Machado Vega, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 2019, 21(32), 273-290. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/4999
- Marcelo García, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 2010, 3(1), 15-42. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A. y Castro-Jaque, C. (2017). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Revista de Educación e investigación de San Pablo*, 42(4), 937-952. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000400937&script=sci_abstract&tlng=es
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia RED*, 56(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499888>
- Olivares Paizan, G., Travieso Ramos, C. N., González García, C. T. y Solís Solís, C. S. (2019). La profesionalización en los docentes de Enfermería y Tecnología de la Salud. *Revista Medisan* 2020, 24(2), 312. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1029-30192020000200312
- Orellano, L. D. y Rosales, M. L. (2015). *Ser estudiante universitario, algo más que cursar materias*. Trabajo presentado en Segundas Jornadas Internas de Investigación en Bibliotecología Jornadas en Homenaje a la trayectoria de la Prof. Aurora “Tuti” Chiriello. <http://humadoc.mdp.edu.ar/jiib/actas/Orellano-Rosales-jiib2015.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (1994). *44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Conferencia Internacional de Educación*. <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/44a-reuni%C3%B3n-1994>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1996). *45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Conferencia Internacional de Educación*. <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/45a-reuni%C3%B3n-1996>

- Paulín, G., Horta, H. y Siade, G. (2009). La vivencia y su análisis: consideraciones breves sobre las nociones objeto-sujeto en el universo discursivo del mundo cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(205), 15-35. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182009000100002&lang=es
- Portuondo Tauler, M. y Méndez Hernández, G. M. (2017). La formación docente del Alumno Ayudante en la carrera de Periodismo: una guía didáctica para su perfeccionamiento. *Revista Didáctica y Educación*, 9(1), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595065>
- Programa de Ayudantía (2016). *Cátedra del Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería*. Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Programa de Ayudantía (2020). *Cátedra de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría*. Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Resolución del Honorable Consejo Directivo N° 75/2004. Digesto electrónico Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina. <http://www.digesto.unc.edu.ar/>
- Resolución del Honorable Consejo Directivo N° 543/ 2008. Digesto electrónico Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina. <http://www.digesto.unc.edu.ar/>
- Resolución del Honorable Consejo Directivo N° 356/2010. Digesto electrónico Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina. <http://www.digesto.unc.edu.ar/>
- Resolución del Honorable Consejo Directivo N°588/2011. Digesto electrónico Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina. <http://www.digesto.unc.edu.ar/>
- Resolución del Honorable Consejo Directivo N° 176/2014. Digesto electrónico Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina. <http://www.digesto.unc.edu.ar/>
- Resolución del Honorable Consejo Directivo N° 1316/2018. Digesto electrónico Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina. <http://www.digesto.unc.edu.ar/>
- Resolución del Honorable Consejo Consultivo N°18/2019. Digesto electrónico Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina. <http://www.digesto.unc.edu.ar/>
- Resolución del Honorable Consejo Directivo N°182/2020. Digesto electrónico Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina. <http://www.digesto.unc.edu.ar/>
- Ryder, G. & Bocoba, I. (2016). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966 y Recomendación de la UNESCO relativa a la*

condición del personal docente de la enseñanza superior de 1997.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf

Sánchez- Gómez, V., San Martín, A. N., Mardones-Segovia, C. y Fauré, J. (2017). La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características. *Revista de Sociología* 32(1), 71-86. <http://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/47886>

Sayago, M. N., Sahian de Chanta, H., Astudillo, A. M., Montaldo, S., Serrizuela, R. M., Vallejo, S. P., Santos, M., Jerez, A. y Labourdette, S. (2000). La vocación en la inserción del estudiante y egresado universitario. *Revista Orientación y Sociedad*, 2, 1-13. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8242>

Soria, V. y Leguizamón, V. (2020). *Metodología Cualitativa - Adaptación y síntesis de Cátedra (Actualización 2020)*. Cátedra de Taller de Trabajo Final, Escuela de Enfermería, Universidad Nacional de Córdoba. https://uncavim50.unc.edu.ar/pluginfile.php/93588/mod_resource/content/1/METODO%20CUALITATIVO%20Proyecto%20e%20Informe.pdf

Sucet Elias Armas, K., Armas López, M. y Elias Sierra, R. (2018). *Antecedentes históricos del tratamiento de la preparación docente del estudiante de medicina en su condición de alumno ayudante*. VII Jornada Científica de la Sociedad Cubana de Educadores en Ciencias de la Salud de Holguín (SOCECS). Edumed Holguín 2018, Cuba. <http://www.morfovirtual2018.sld.cu/index.php/morfovirtual/2018/paper/view/36/221>

Torres Escobar, G. A. & Ballesteros Sánchez, M. H. (2019). Fortalecimiento del compromiso académico universitario en Colombia: La necesidad de formar auxiliares en investigación y docencia. *Revista Sophia* 15(2), 18-27. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-89322019000200018&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 41(2), 207-222. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/424>

Vázquez Ramos, A., Miranda Álvarez, M. C. y Reyes González, A. (2019). *La construcción de la identidad docente en la universidad veracruzana-región veracruz-boca del río*. En Guerrero, en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019. Congreso llevado a cabo en Acapulco, México.

<https://www.researchgate.net/publication/340571361> La construcción de La identidad docente en La universidad veracruzana-region veracruz-boca deL rio

- Vera de Flachs, M. C. (2018). Contribución al estudio de la educación superior de la República Argentina. Un recorrido a través de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista de Historia de Educación Latinoamericana* 2019, 21(32), 85-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7005601>
- Villegas, G., Velásquez, C., Tejerina, R., Mazzoni, E., Colella, G. y Borgatta, M. C. (2019). *Eje: Ambientación Universitaria. Unidad N°3: Universidad Nacional de Córdoba. En Villegas, G., Velásquez, C., Tejerina, R., Mazzoni, E., Colella, G. y Borgatta, M. C. (2019). Módulo Ciclo Introductorio a los Estudios Universitarios en Enfermería (p.1-306). Córdoba, Argentina: Facultad de Ciencias Médicas.*
- Vives Varela, T. y Hamui Sutton, A. (2018). Concepciones de pedagogía y medicina en la construcción de la identidad profesional docente. *Revista Investigación en Educación Médica* 2019, 8(30), 76-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572019000200076&lang=es
- Zaldívar Almarales, D., Díaz Saavedra, D. y Polit Torres, K. (2017). Experiencias como ayudante de cátedra en el tecnológico de formación. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional* 2017, 5(2), 55-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7405684>

ANEXOS

I. Notas de ingreso al campo de investigación

Ciudad de Córdoba Capital, día... del mes de 2022

A la Directora de la Escuela de Enfermería

Universidad Nacional de Córdoba

Mgter. Juana Sigampa

S _____/____D:

Las que suscriben, CASTILLÓN, PATRICIA JUDITH y QUIÑONES, MARCELA NOEMÍ, estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba, tenemos el agrado de dirigirnos a UD. a los efectos de solicitarle autorización para recabar datos mediante la entrevista grupal, a los Ayudantes Alumnos/as de las cátedras de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría y del Ciclo Introducción a los Estudios Universitarios de Enfermería de la Escuela.

La información recolectada será empleada en el proyecto de investigación que tiene como objetivo conocer las vivencias del Ayudante Alumno/a de la Escuela de Enfermería durante el segundo semestre del año 2022.

Sin otro particular, y a la espera de su pronta respuesta.

Saludamos atte. a usted.

Castillón, Patricia Judith

Quiñones, Marcela Noemí

Esp. Lic. Valeria Soria

II. Consentimiento Informado

CÁTEDRA DE TALLER DE TRABAJO FINAL

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol como participante.

La presente investigación es conducida por estudiantes de la cátedra de Taller de Trabajo Final de la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba. Que tiene por objetivo conocer las vivencias del Ayudante Alumno/a de las asignaturas de ESMYP y del CIEUE de la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba durante el segundo semestre del año 2022.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas abiertas y algunas semiestructuradas mediante una cédula de entrevista. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Sus respuestas y la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que le perjudique de ninguna forma. Si alguna de las preguntas de la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora y no responder.

Desde ya le agradecemos su participación.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Revocación del Consentimiento Informado

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por estudiantes de la cátedra de Taller de Trabajo Final de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Córdoba. He sido informado/a de que el objetivo de este estudio es conocer las vivencias del Ayudante Alumno/a de la Escuela de Enfermería durante el periodo del segundo semestre del año 2022.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una encuesta abierta y/o semiestructurada, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto ocasione perjuicio alguno a mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

III. Instrumento de recolección de información

La siguiente Guía de Focus Group busca conocer sobre las vivencias del AA de las asignaturas de ESMYP y del CIEUE.

Fecha:

Hora:

Lugar (ciudad y sitio específico):

Entrevistador:

Entrevistados (nombre, edad, género, año ingreso como ayudante, cátedra):

Informar al grupo sobre las características del proyecto y la entrevista.

Describir en general el proyecto, propósito, participantes, motivo de selección.

Preguntas de apertura del tema:

¿Cuáles son los motivos por los que decidió postularse como AA?

Preguntas de desarrollo del tema:

1. ¿Cuáles son los motivos por los que decidiste postular como AA?
2. ¿Cómo es la vivencia que tiene como Ayudante, mientras transita el cursando la carrera de Enfermería?
3. ¿Cuáles han sido sus vivencias con respecto a los docentes, estudiantes que cursan la materia? ¿Qué sensaciones le genera eso? ¿Para qué le sirvió?
4. ¿Con qué dificultades se encontró cuando estuvo de ayudante? ¿Qué sensaciones le generó?
5. ¿Qué nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje adquirió durante la ayudantía? ¿Cuáles han sido sus vivencias con respecto a la adquisición de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje?
6. ¿Cómo podría describir, según su vivencia, este proceso de aprendizaje académico como Ayudante?
7. Durante su trayectoria como AA ¿Pudo desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje? ¿Podría mencionarlas?
8. Según su experiencia como Ayudante ¿Pudo desarrollar el sentido de la competencia en su rol como AA?

9. En este período como AA ¿Usted realizó algún trabajo sobre revisión o actualización bibliográfica? ¿Cómo se sintió al respecto?
10. ¿Usted pudo participar en la producción de un proyecto investigativo que desarrolla la cátedra donde se desempeña como Ayudante? ¿Cuál fue su vivencia al respecto, y en qué aspectos considera que le puede beneficiar?
11. ¿Usted pudo participar en la producción de una actividad de extensión que desarrolla la cátedra donde se desempeña como Ayudante? ¿Cuál fue su vivencia al respecto, y en qué aspectos considera que le puede beneficiar?
12. ¿Cuáles son las actitudes que considera que debe tener el AA en el ámbito académico para actuar comprometidamente con los docentes de la cátedra y la EE?
13. ¿Cuáles son las actividades administrativas le fueron delegadas por los docentes? ¿Qué sentimientos le surgieron al realizarlas?
14. ¿Cómo vive este tiempo desde su rol de AA junto al equipo docente y el estudiantado que cursa la materia?
15. ¿Cómo vive usted este tiempo en el ejercicio como guía a los estudiantes en su proceso de aprendizaje?
16. ¿Cuál es el tipo de vínculo y cercanía que tiene con los docentes de la cátedra y los demás AA?
17. ¿Cómo describe su experiencia en este tiempo como AA en la planificación y organización de actividades de aprendizaje en las modalidades áulica y virtual?
18. ¿Cuál fue su interés por participar en la organización de cursos, seminarios y actividades formativas propuestas por la EE? ¿Podría mencionar algunos de ellos?
19. ¿Por qué considera que es importante que el AA adquiera formación en el diseño de recursos didácticos y pedagógicos relacionados al contenido de la materia?
20. Si usted participó en los eventos científicos presentando investigaciones como AA ¿Cómo vivenció dichos momentos?
21. Pensando en armar una propuesta de trabajo para los grupos de estudio que forma el estudiantado ¿Cuáles estrategias de estimulación considera pertinente para que sea colaborativo?
22. ¿Cuáles son los motivos que despiertan su interés por participar en las reuniones de planeamiento, organización y evaluación que lleva adelante la cátedra?
23. ¿Cuáles son los diferentes tipos de aprendizaje que usted conoce y de qué manera los aplica durante las diferentes circunstancias de enseñanza?

24. ¿Usted considera que es relevante la formación del AA? Porque.
25. ¿Qué contenidos le interesaría que tuviera el programa de Ayudantía de la cátedra donde se desempeña?

Preguntas de cierre del tema:

1. ¿Cómo piensa su futuro como profesional dentro del contexto universitario?
2. ¿Qué contenidos le interesaría que tuviera el programa de Ayudantía?
3. ¿Tiene alguna recomendación para los demás Ayudantes Alumnos/as? ¿Cuáles?
4. ¿Tiene algún otro comentario que pueda aportar?

Se agradece su participación

IV. Tabla Matriz

Nº de pregunta	Respuestas de apertura	Respuestas de desarrollo		Respuestas de cierre
		Formación académica específica en el área de Salud Mental y Psiquiatría y del Ciclo de Ingreso a los Estudios Universitarios de Enfermería	Habilidades de enseñanza y aprendizaje específicas para apropiar y afianzar el conocimiento del estudiante	
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				