VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

Análisis de las interacciones que ocurren en un grupo de estudiantes de pedagogía: el rol del conflicto sociocognitivo.

Guerra, Paula.

Cita:

Guerra, Paula (2014). *Análisis de las interacciones que ocurren en un grupo de estudiantes de pedagogía: el rol del conflicto sociocognitivo. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-035/390

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/e7X

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

ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES QUE OCURREN EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA: EL ROL DEL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO

Guerra, Paula
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN
La formación de profesores es un aspecto crucial en mejorar la calidad de la educación, sin embargo la discusión se ha centrado en aspectos globales como los curriculares, financieros o estructurales, ignorando aspectos claves del aprendizaje docente (Darling Hammond, 2006). Por lo anterior es relevante profundizar en los mecanismos que explican este proceso en específico en el contexto de la formación inicial. Un espacio en donde se pone en juego el conocimiento pedagógico es en los intercambios interpsicológicos en que se interactúa reflexivamente respecto a un tema. Existe evidencia que muestra el impacto de actividades de reflexión (Guerra, 2013), basadas por ejemplo en el conflicto sociocognitivo. Sin embargo poco se sabe sobre los mecanismos que propiciarían este cambio. Usando un diseño de casos múltiples (Stake, 2005) con procedimientos de recogida de datos cualitativos, la muestra está compuesta por 10 estudiantes de pedagogía básica que participaron en un dispositivo diseñado para promover el conflicto sociocognitivo. Además 5 de ellos fueron entrevistados. Las interacciones se analizan de forma cualitativa. Los resultados muestran diversos tipos de interacciones y en general una valoración positiva del dispositivo. Se discuten los resultados en términos de las implicancias prácticas del uso de dispositivos de esta naturaleza.

Palabras clave
Aprendizaje docente, Creencias pedagógicas, Aprendizaje entre pares, Trabajo colaborativo

ABSTRACT
ANALYSIS OF INTERACTIONS IN A GROUP OF STUDENTS TEACHERS: THE ROLE OF SOCIOCOGNITIVE CONFLICT
Teacher education is crucial to improve the quality of education, however the discussion has been focused on global issues such as curriculum, financial or structural aspects, ignoring key aspects of teacher learning (Darling Hammond , 2006). Therefore it is important to analyze the mechanisms that explain this process specifically in the context of teacher education. For this reason is important to analyse the interactions that occurs in the interpsychological space. There is evidence that shows the impact of reflection activities (Guerra, 2013), such as those based on socio-conflict. However, little is known about the mechanisms that would foster this change. Using a multiple case design (Stake, 2005) qualitative data was collected. The sample was composed of 10 students of primary education who participated in a device designed to promote the socio-cognitive conflict. In addition, 5 of them were interviewed. The interactions were analyzed qualitatively. The results show various types of interactions and an overall positive evaluation of the device. Results are discussed in terms of the practical implications of the use of devices of this nature.

Key words
Teacher learning, Pedagogical beliefs, Peers learning, Colaborative activities

Planteamiento del problema y marco teórico.

Las reformas educativas que se han desarrollado en Chile y el mundo han puesto el foco en una nueva mirada respecto al aprendizaje de los estudiantes. Este nuevo foco supone una transformación en el rol de los docentes, quienes deben asumir un rol de mediadores que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este cambio significa un enorme desafío para las instituciones formadoras, quienes deben hacerse cargo de estudiantes formados en un modelo pedagógico alejado de estas miradas innovadoras respecto al aprendizaje. Al parecer, el alcance de este proceso formativo es limitado y diversas publicaciones nacionales e internacionales hacen un urgente llamado a mejorar la formación de los estudiantes de pedagogía que en un futuro se desempeñaran en las salas de clases (Ávalos, 2001; Cochran-Smith, y Fries, 2005; Korthagen *et. al* 2006).

En general, la discusión sobre formación docente en Chile se ha centrado en aspectos globales como los curriculares, financieros o estructurales, tendiendo a dejar en un segundo plano lo que sucede en las salas de clases universitarias y a ignorar aspectos claves del proceso de aprender a enseñar (Darling Hammond, 2006).

Un elemento que la literatura internacional ha mostrado que juega un rol clave en este proceso es la consideración de las ideas y concepciones ingenuas que los estudiantes y profesores ponen en juego en su proceso educativo (Darling Hammond, 2006).

Una amplia literatura muestra que los estudiantes inician su formación profesional con un conjunto de creencias claramente estructurado (Holt-Reynolds, 1992; Lortie, 1975; Pajares, 1992), que se ha formado principalmente desde su experiencia como aprendices en al menos 12 años de escolaridad. Lortie (1975) indica que estos estudiantes han sido aprendices por observación (apprenticeship of observation) durante gran parte de su vida, al participar de procesos de educativos en donde implícita o explícitamente se promovían ciertas ideas respecto a lo que es la educación. De esta forma, los futuros profesores desarrollan ideas sobre la enseñanza, el rol del profesor, el aprendizaje, la evaluación, etc., a partir de ese prolongado periodo de observación que experimentan como estudiantes. Este conjunto de creencias, que se ha desarrollado sin reflexión alguna, se transforma en el principal marco interpretativo con que estos se enfrentan a un escenario educativo. ¿Qué sucede cuando el estudiante de pedagogía -cargado con ideas preferentemente tradicionales y conservadoras- ingresa a un programa de formación en donde se presentan modelos innovadores, basados en los principios pedagógicos que sustenta la reforma? Lo más probable es que cuando se enfrente a información que entra en contradicción

con sus creencias tienda a ajustar o asimilar superficialmente esa información a sus ideas, en vez de reestructurarlas y cambiarlas.
Wilson & Berne (1999) sostienen en el proceso de aprendizaje docente espacios formativos formales, pero también informales se conjugan con fuerzas diferenciales que complejizan la naturaleza y calidad de la formación de los profesores. Este proceso, caracterizado en estos términos, ha sido escasamente estudiado y dado el significativo impacto de los espacios educativos informales en el aprendizaje de los profesores, es necesario indagar en una mirada del aprendizaje docente que destaque la naturaleza implícita de muchas de las ideas y representaciones que lo conforman. Un aspecto clave que permitiría hacer emerger este conjunto de ideas y creencias que son parte del estudiante de pedagogía es desde la instalación de procesos de reflexión sistemáticos dentro de su formación inicial (Korthagen, 2001).
Desde esta mirada se debe destacar que el aprendizaje del profesor requiere un soporte social, no se da en el vacío, y por tanto, debiera entenderse como un proceso de construcción conjunta, en donde una herramienta fundamental es el dialogo que se produce entre los participantes de estas comunidades, en tanto se involucran (dialogando) en tareas que requieren una aproximación colectiva para resolverla.
Desde lo anterior es que surge la iniciativa de instalar procesos de colaboración reflexiva en grupos de estudiantes de pedagogía, que se materializaría en grupos colaborativos. Las investigaciones, principalmente situadas en el contexto escolar, muestran que el establecimiento de relaciones de tipo cooperativa en situaciones de aprendizaje impacta positivamente en las relaciones sociales, por ejemplo con sentimientos recíprocos de ayuda y respeto mutuo. Su impacto en el rendimiento académico, es menos claro, aunque se observan mayores avances cognitivos en comparación a situaciones en donde predomina la competencia o el trabajo individual (Coll, 1999).
La investigación vinculada al trabajo colaborativo con profesores ha estado principalmente enfocada en los resultados que genera o a la forma en que los profesores lo implementan en actividades pedagógicas. Doppenberg *et. al* (2012) mencionan que dependiendo de los diferentes focos de trabajo y de lo que ocurre al interior de cada grupo de trabajo, diferentes oportunidades de aprendizaje podrían emerger. De lo anterior se desprende, la relevancia de ir más allá de la constatación de los resultados de este tipo de dispositivos y avanzar hacia el estudio de las interacciones que ocurren en este tipo de contextos.
Dentro de un enfoque del aprendizaje como co-construcción, un aspecto clave que permitiría generar reflexión y cambio entre los aprendices es el conflicto sociocognitivo. Esta situación promovería, mediante procesos de desequilibrio y reequilibrio la transformación de las estructuras cognitivas del sujeto y por tanto un avance en las forma en que comprende el mundo (Colomina & Onrubia, 2002). En específico se sostiene que la confrontación de puntos de vistas moderadamente divergentes y la existencia de centraciones diferentes, se traduce -gracias a una actividad grupal común- en un conflicto sociocognitivo que moviliza el progreso intelectual (Coll, 1999).
En esta investigación se opta por abordar el conflicto sociocognitivo desde un enfoque lúdico, en donde la actividad que promueve el conflicto emerge desde un dispositivo que utiliza el juego como elemento central. Esta opción se sostiene desde la necesidad de cuidar la seguridad psicológica de los aprendices (Van Gennip *et. al* 2009), instalando un espacio formativo que tiene características de lo que Bourgeois & Nizet (1997) denominan espacio protegido. Dentro de esta conceptualización se plantea que es más probable que el aprendiz se involucre cognitivamente en situaciones en donde "puede permitirse experimentar visiones de mundo, nuevos modos de pensar y de actuar, sin (demasiados) riesgos para su identidad y su trayectoria" (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 24). Considerando lo anterior, se plantea que los juegos pueden resultar una estrategia pertinente, dado que resguarda los factores afectivos y motivacionales vinculados al aprendizaje (Martinic *et. al*, 2007).
La evidencia disponible muestra el impacto en la calidad del aprendizaje, de cierto tipo de actividades pedagógicas que se enmarcan el proceso de formación inicial y continua de los profesores, en donde se destaca fundamentalmente el uso de la reflexión y del conflicto sociocognitivo (Gómez *et. al* 2012; Guerra, 2013). Sin embargo, es escaso el conocimiento respecto a los mecanismos que propiciarían este cambio.
En base a lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿qué características tienen los procesos de interacción que se observan en un grupo de estudiantes de pedagogía que participan en una actividad diseñada para promover el conflicto sociocognitivo?

Metodología

Para responder a esta pregunta, se diseñó un dispositivo de reflexión que fue aplicado a un grupo de 10 estudiantes de pedagogía general básica de una universidad privada de la región metropolitana. La actividad involucraba la discusión de una serie de afirmaciones que complejizaban diversos aspectos del aprendizaje docente, como por ejemplo el rol del profesor y del estudiante, los procesos de evaluación, el diseño y planificación de una clase, entre otros. La actividad tuvo una duración de 45 minutos y fue videograbada con autorización de los participantes. Las interacciones se analizaran mediante el análisis de discurso sociocultural (Mercer, 2004) y el análisis de interacciones desarrollada por Cubero *et. al* (2008). Dentro de este enfoque se enfatiza en la búsqueda de patrones sistemáticos dentro las interacciones que se observan, lo que requiere de sucesivas y múltiples revisiones de los datos. Una vez establecida las categorías, se realiza el análisis propiamente tal, describiendo en profundidad el tipo de interacciones que se observan.

Resultados y discusión

Los resultados preliminares de las interacciones ocurridas en el contexto de la actividad muestran la presencia de resoluciones epistémicas del conflicto, en donde el foco está puesto en la discusión del contenido a abordar. Sin embargo no todas las afirmaciones discutidas lograban la generación de un conflicto propiamente tal, ya que el acuerdo era rápidamente alcanzando por los miembros del grupo. En estos casos, los estudiantes compartían una visión similar respecto al tema y sólo se producían interacciones que complementaban lo que un miembro ya sostenía.
Se presentaron también interacciones que, aun cuando no podrían calificarse como de resolución epistémica, significaban un aporte al resto de los integrantes en cuanto a la comprensión de algunos conceptos.
También se observó la presencia de interacciones que reflejaban una resolución relacional del conflicto, en donde el foco estaba en mantener la relación social del grupo, sin considerar una reestructuración a nivel cognitivo. Esta situación se observó principalmente en los casos en que la mayoría de los integrantes sostenía una postura y era sólo uno o dos quienes divergían. En esos casos, pareciera ser que la "presión social" implícita, llevaba a una resolución superficial del conflicto.
Los resultados iniciales de las entrevistas indican una evaluación positiva de la actividad, calificándola como entretenida e intere-

sante. Los estudiantes destacan su utilidad, en tanto les permitía reflexionar respecto a cómo el profesor debe implicarse en la enseñanza y a cuál era la mejor manera de abordar a los estudiantes en la sala de clases. Mencionan también que el juego permitía diferentes interpretaciones sobre los temas, señalando que "No había una respuesta correcta", sino que diversidad de opiniones y argumentos que permitían profundizar, dudar y complementar lo que inicialmente se pensaba. Los participantes valoran la participación que se promovía, la cual permitía profundizar más la discusión, pero además mencionaban que no era una participación impuesta, sino que era naturalmente estimulada por el dispositivo.

Respecto a la dinámica de conflicto que se generaba reconocen el desacuerdo frecuente que se generaba entre los participantes, que incluso llegaba a posiciones muy extremas. En ese sentido, destacaban la existencia de diversidad de opiniones, lo cual evidentemente, generaba múltiples dificultades para llegar a algún tipo de consenso. En esos casos, reconocen la utilización del "acuerdo por mayoría", tal como se apreció en la observación de las interacciones.

En relación al efecto que el dispositivo pudo tener sobre el aprendizaje, los estudiantes reconocen que, al menos, les generó múltiples cuestionamientos, e incluso algunos de ellos reconocen un cambio más profundo. Otros participantes mencionan que el juego les permitió reafirmar ciertas ideas que ya tenían.

Los temas e ideas sobre los cuales reconocen algún tipo de impacto se refieren a la enseñanza, por ejemplo la existencia de un método único de enseñar y a la estructura que debe tener una clase; al rol del profesor y de los estudiantes, en donde pasan de considerar al profesor como el centro de la clase, a reconocer la importancia de la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza -aprendizaje; el uso del juego como una herramienta pedagógica; y el manejo conductual y disciplinario necesario en una sala de clases.

La reflexión y el cuestionamiento en cada uno de los participantes se generaron no sólo por la interacción propiciada por el dispositivo, sino que las frases en sí mismas promovían estos procesos en los estudiantes. La participación en la actividad, según los entrevistados no exigía un conocimiento tan profundo sobre los temas e incluso en ocasiones se podía intervenir desde la duda y la poca claridad respecto a algún concepto. En esa lógica, los estudiantes utilizaban su propia experiencia como aprendices, en el contexto escolar y universitario, como las principales fuentes de donde discutir y reflexionar.

En relación a la interacción que se generó en los grupos, en general fue calificada en términos positivos. Los estudiantes valoraban el ambiente agradable que se generó, pese a las diferentes opiniones que se pudieran tener. También destacan la alta participación, propiciada por el dispositivo que invitaba a interactuar, ya sea mediante opiniones o para plantear o aclarar dudas. Por último destacan que existía mucha confianza entre los integrantes del grupo, lo cual a juicio de los estudiantes se debía a que los grupos se constituyeron de acuerdo al interés de los propios participantes.

Los resultados preliminares muestran que el dispositivo propuesto sería una herramienta útil para promover la reflexión entre los estudiantes, en tanto se presenta como un favorecedor del dialogo y la discusión desde diversos puntos de vista. El análisis de las interacciones revela procesos de diferente naturaleza, con consecuencias igualmente diversas, las cuales debieran ser estudiadas en mayor profundidad para fortalecer este dispositivo

Además se observa una positiva recepción de la actividad por parte de los estudiantes, destacando el carácter lúdico de esta, lo cual al parecer actuaría como un "espacio protegido" que resguardaría la seguridad personal. Esto es especialmente importante cuando se pretende promover el conflicto, ya que podría generar una sensación de incomodidad en los participantes. Al parecer el dispositivo resguarda este aspecto, en parte por su énfasis lúdico, pero también pudiera ser por la manera en que se formaron los grupos. Este último punto, debiera ser puesto en discusión ya que existe literatura que plantea la importancia de la conformación de grupos con diferencias interindividuales (Sebastián, 2007), sin embargo pudiera ser que en este tipo de grupo no se genere la confianza que mencionaban los participantes de este estudio.

BIBLIOGRAFIA

Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Santiago: UNESCO.

Bourgeois, E. y Nizet, J. (1997). Apprentissageet formation des adultes. Paris: PUF. Traducción Christian Sebastián.

Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Coll, C. (1999). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar (pp.105-130). En: C. Coll. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.

Coll, C. (1999). Acción, Interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas (pp.132-151). En: C. Coll. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.

Colomina, R. & Onrubia, J. (2002). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En: C. Coll, A. Marchesi& J. Palacios (Comps.) Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar (pp.415-435). Madrid: Alianza Editorial.

Cubero, Cubero, Santamaría, de la Mata Benítez, Ignacio-Carmona & Prados (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Revista de Educación, 364, 71-104.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. Journal of Teacher Education, 57(3), 300-314.

Doppenberg, J.J. den Brok, P.J. & Bakx, A. (2012). Collaborative teacher learning across foci of collaboration: perceived activities and outcomes. Teaching and Teacher Education, 28(6), 899-910.

Gómez, Guerra, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez y Beas (2012). Díadas Reflexivas Colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. Electronic Journal of Research in Educational Psychology 10(1), 271-310.

Guerra, P. (2013). Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial. Tesis de Doctorado presentada para optar al grado de Doctor en ciencias de la educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. American educational research journal, 29(2), 325.

Korthagen, F. (2001). A broader view of reflection. En: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, B. Y T. Wubbels (Eds.), Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education (pp. 231-238). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. (2009). Professional learning from within. Studying Teacher Education, 5(2), 195-199.

Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. Teaching and Teacher Education, 22(8), 1020-1041.

Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A sociological study. Chicago: The University of Chicago Press.

Martinic, S., Sebastián, C., Cortés, F., Santelices, V. & Moreno, T. (2007). Estrategia de comunicación y análisis de los resultados SIMCE para la acción (19-45). En Pontificia Universidad Católica de Chile, Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. Journal of Applied Linguistics, 1(2), 137-168.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62, 307-332.

Sebastián, C. (2007) La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de Educación Superior. Calidad en la Educación, 26, 83-101.

Stake, R. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Van Gennip, N., Segers, M. & Tillema, H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. Educational Research Review, 4, 41-54.

Wilson, S & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. Review of Research in Education, 24, 173-209.