

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la psicopedagogía.

Ventura, Ana Clara.

Cita:

Ventura, Ana Clara (2010). *Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la psicopedagogía. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/495>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/Yck>

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>.

REFLEXIONES EN TORNO AL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

Ventura, Ana Clara

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (dependiente de CONICET/UNR). Argentina

RESUMEN

Este trabajo pretende reflexionar acerca de la Psicopedagogía en tanto campo de conocimientos inserto en el ámbito académico argentino. Debido a que la Psicopedagogía es el resultado de la intersección entre la tradición psicológica y pedagógica, es posible pensar que conlleva diversas problemáticas epistemológicas. Estas problemáticas tendrían una doble vertiente, una externa y otra interna. Las problemáticas de vertiente externa resultan de las disputas epistemológicas de cada campo en particular. Las problemáticas de vertiente interna derivan de la confluencia de la cual surge la Psicopedagogía. En esta instancia, se analizan fundamentalmente las dimensiones históricas y socio-institucionales que dan forma al conocimiento de este campo. Se puso especial énfasis en estos aspectos ya que, entrelazados a los componentes conceptuales, permiten estudiar con mayor exhaustividad fenómenos sociales que por naturaleza son complejos. Se considera a estos antecedentes estarían demostrando la necesidad de estudios que profundicen y cuestionen estos supuestos de manera rigurosa. Asimismo, estarían dando cuenta del valor que revisiten las reflexiones epistemológicas en torno a este campo.

Palabras clave

Psicopedagogía Problemáticas epistemológicas Conocimientos

ABSTRACT

REFLECTIONS CONCERNING THE FIELD OF KNOWLEDGE PSYCHOPEDAGOGY

This paper aims to reflect the Psychopedagogy field of knowledge as embedded in the academic field of Argentina. Due to the fact that Psychopedagogy is the result of the intersection of psychological and pedagogical tradition, it is conceivable that it entails various epistemological problems. These problems have two aspects, one external and internal. The problems of the external component of the disputes are epistemological particular fields. The problems of internal dimension derived from the confluence of which arises Psychopedagogy. In this instance, the dimensions analyzed are the historical and socio-institutional that shape this knowledge field. Special emphasis was placed on these aspects because, intertwined to the conceptual components, they allow a more exhaustive study of phenomenon that are complex by nature. The background might demonstrate the obstacles that could be found in the field of knowledge of Psychopedagogy, as it is thought that the epistemological problems of different orders, which cross and form it since its foundation, have been solved. This would be the reason of why it is necessary to review these issues.

Key words

Psychopedagogy Epistemological problems Knowledge

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone analizar distintos aspectos de la Psicopedagogía en tanto campo de conocimientos. Dicha temática se constituye como un interesante objeto de reflexión, debido a los debates que se han generado en el ámbito académico desde el momento de su fundación en la Universidad del Salvador, el 2 de mayo de 1956.

Este análisis se elaboró a la luz de ciertos antecedentes recabados en la Tesina de grado titulada "*Representaciones sociales de la Psicopedagogía acerca de ciencia, investigación científica y científicidad de la Psicopedagogía por docentes y alumnos de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín -sede Rosario-*", dirigida por la Dra. Ana Borgobello y co-dirigida por la Ps. Nadia Peralta.

En la literatura académica, los planteos más clásicos remiten al cuestionamiento teórico sobre el estatuto científico de la Psicopedagogía. En términos generales, la Psicopedagogía es concebida como práctica por un lado, o como disciplina, por el otro.

La postura que considera a la **Psicopedagogía como práctica**, la ubica en el estatuto de intervención o quehacer profesional en el terreno del aprendizaje. Dado que este campo no posee tradiciones conceptuales y metodológicas propias, es que adquiere sentido pensar esta práctica implicada, necesariamente, en la interdisciplina (Castorina, 1989; Hernández y De los Santos, 1998; Di Scala y Pereira, 2001; Mialaret, 2001; Barilá y Fabbri, 2005; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Cantú y Diéguez, 2008).

Por otro lado, la posición que define a la **Psicopedagogía como disciplina**, supone que su objeto de estudio es el sujeto en proceso de aprendizaje (Atrio y Galaz, 1997; Müller, 2000; Ricci, 2004; Passano, 2007 y Nazutti, 2009). De este modo, la Psicopedagogía se define como una disciplina centrada en la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje escolares y del aprendizaje en sentido amplio.

En líneas generales, la mayor parte de estos antecedentes señalan las principales características de la fundación de la Psicopedagogía en el contexto académico y, *a posteriori*, describen el modo en que distintos sistemas teóricos influyeron sobre la práctica psicopedagógica. Estos sistemas teóricos serían el marco bio-médico, el psicológico (fundamentalmente, el psicogenético y psicoanalítico), y en ciertos casos, se incluye una propuesta integradora que contempla las dimensiones biológicas, psicológicas y socio-culturales.

En este sentido, la Psicopedagogía sería leída como un campo de confluencia, un quehacer, con un perfil académico que refleja un alto grado de practicidad debido a que articula de recortes teóricos de diversas disciplinas.

A los fines de un análisis crítico, una aproximación a la problemática de la Psicopedagogía como campo de conocimientos requiere una reflexión acerca de dimensiones teóricas, históricas, políticas, económicas, sociales, culturales, entre otras. A continuación, se presentan algunos de las problemáticas epistemológicas que presenta el campo de la Psicopedagogía en la actualidad.

DESARROLLO

El campo de la Psicopedagogía presenta diversas problemáticas epistemológicas. En principio, este campo es el resultado de la intersección entre la Psicología y la Pedagogía. Cabe destacar que ambos campos de conocimiento se encuentran conformados por corrientes heterogéneas, con delimitaciones difusas, dando lugar a una pluralidad de teorías, técnicas y prácticas.

Por ende, las problemáticas de la Psicopedagogía no vendrían dadas sólo por constituirse como un campo en configuración sino que a este panorama se añadirían las pugnas epistemológicas preexistentes específicas a cada campo de confluencia.

En este sentido, las problemáticas epistemológicas de la Psicopedagogía contienen una doble impronta, una de vertiente interna a su propio campo, derivada de la confluencia disciplinar que le dio origen y otra de vertiente externa, derivada de las pugnas epistemológicas preexistentes en cada campo. Es así que en el seno de la Psicopedagogía coexisten posiciones en conflicto y cooperación. En relación con las **problemáticas de vertiente externa**, existen antecedentes específicos que han abordado la problemática del

discurso psicológico (Canguilhem, 1956; Coll, 1988), así como del discurso educativo (Geneyro, 1990; Bartomeu *et al.*, 1992; Sanjurjo, 1993). Si bien estos estudios no son aportes recientes, la relevancia estaría dada por constituirse en clásicos que permiten visualizar fácilmente los aspectos centrales más debatidos que se prolongan hasta la actualidad.

Respecto a la Psicología, Canguilhem (1956) la describió como “una filosofía sin rigor, una ética sin exigencia y una medicina sin control (...) al no poder responder exactamente sobre lo que es, se le hace difícil responder por lo que hace” (p.2). En este sentido, el autor disolvió el supuesto de unidad de la Psicología dando a conocer, a través de un recorrido histórico, los distintos proyectos que constituyen este campo. Asimismo, relativizó la supremacía del método sobre el objeto, revalorizando la figura del sujeto.

Respecto a la Pedagogía, Bartomeu *et al.* (1992) sintetizan cuatro núcleos problemáticos: la diversidad de denominaciones coexistentes, el predominio del carácter práctico (naturaleza dual: explicativa-normativa), la pluralidad de modelos pedagógicos y la polémica acerca del estatuto científico del conocimiento pedagógico.

Ahora bien, estos aspectos controvertidos se revisten de nuevas dimensiones ante la intersección de la cual surge la Psicopedagogía. En relación con las **problemáticas de vertiente interna**, habría que pensar de qué modo estarían actuando los componentes históricos que promovieron la institucionalización de la Psicopedagogía como campo de conocimientos en base a la práctica de las maestras particulares legitimada por el saber médico y psicológico de la época (Baravalle, 1995).

Algunos elementos de este análisis podrían ser la intencionalidad del proyecto, el ámbito de emergencia y los actores sociales involucrados. Según Müller (2000), “al crearse la carrera de Psicología, en la recién fundada Universidad del Salvador, surgió la inquietud de abrir una rama de esta disciplina dedicada explícitamente al perfeccionamiento docente y al ámbito educativo. De ahí nació la Psicopedagogía como carrera universitaria de tres años” (p.1).

En esta frase se condensan notables argumentos que dan forma al campo de conocimiento de la Psicopedagogía, es decir, surge como una rama de la Psicología, de naturaleza aplicada, destinada específicamente a docentes y con un recorte explícitamente dirigido hacia la Educación Formal. Además, este nuevo campo emerge de un ámbito confesional, enmarcado en una doctrina que imposibilita concebir a la Psicopedagogía despojada de prejuicios y desembarazada del carácter dogmático de este tipo de discursos.

Desde este marco, resulta interesante explorar el trayecto que recorrió la carrera en el ámbito académico. En Argentina, tuvo una inserción más rápida en universidades privadas que en públicas (Di Scala y Pereira, 2001). En España, se configuró como una especialidad pudiendo acceder a ella “quienes estén en posesión del título de Maestro o Diplomado en Educación Social y aquellos que hayan superado el Primer Ciclo de Pedagogía o de Psicología” (Tello Díaz, 2009, p.217).

Otro punto en conflicto en torno a la historia de este campo sería el supuesto de que la Psicopedagogía surge como respuesta a una demanda del medio. La Psicopedagogía se funda con la premisa de recuperar a los alumnos que fracasaban en el nuevo Sistema Educativo (Passano, 2007). Este postulado debería ser analizado a la luz de algunos fenómenos sociales que precedieron a este proceso, como por ejemplo, los movimientos inmigratorios, la constitución moderna del Estado-Nación y el liderazgo pedagógico del Normalismo (de Miguel, 1999).

En aquel momento se encomendó al Sistema Educativo, de carácter obligatorio y gratuito, la inclusión de la población en un régimen de jerarquías preestablecidas, en vías a la construcción de una nación. El propósito consistió precisamente en “...disciplinar a las masas nativas e inmigrantes en los nuevos patrones políticos, ideológicos y culturales” (de Miguel, 1999, p.178) que el nuevo régimen social demandaba.

El modelo Normalista significó a nivel popular un giro sin precedentes. En la población nativa, exigió la inserción de grupos ágrafos en una lógica simbólica convencional inherente a la cultura letrada. En la población inmigrante, implicó aprender una lengua e integrarse a una nueva cultura. El objetivo de la educación estaba centrado en la civilización orientada a la consolidación de un

nuevo orden.

En este sentido, se da lugar a las condiciones para que el orden escolar, anulando las diferencias, se convierta en el equivalente del progreso popular. En consecuencia, se crean en las escuelas espacios regidos por principios de homogeneidad que ordenan el aprendizaje y, fundamentalmente, “encauzan” la conducta infantil. En este marco, la Educación Especial incorpora perspectivas que superan, en términos pedagógicos, el enfoque biomédico reducido a la patología. La perspectiva estadística, basada en los criterios de normalidad-anormalidad sobre la creación constructos como “Coeficiente Intelectual” y “Retraso Mental”, diferencia a los niños aptos para la escolarización común, de aquellos que requieren una pedagogía diferencial (Lus, 2005). Durante este periodo, el problema de aprendizaje, comienza a ser representado como el fracaso en la vida (Ricci, 2004).

Es en este contexto que se sistematiza algunos años más tarde la Psicopedagogía para ocuparse del fracaso escolar. En sentido amplio, pensar que la Psicopedagogía responde a una demanda social como una necesidad despojada de intereses de diverso orden resultaría un análisis simplista. Según Marcuse (1993) “... el universo establecido de necesidades y satisfacciones es un hecho que se debe poner en cuestión (...). Estos términos son enteramente históricos, y su objetividad es enteramente histórica” (p.36).

En síntesis, estas problemáticas no deberían ser pensadas como resueltas o superadas ya que este trasfondo podría estar operando, al menos, en las representaciones que se entretienen en torno a la carrera tanto en el ámbito universitario como por fuera de él. En la medida en que este entramado histórico se fragmente de la situación actual, se reduce la capacidad de entender que en toda institucionalización existen movimientos instituidos e instituyentes, es decir, fuerzas conservadoras y transformadoras en pugna. Al decir de Bachelard (1990), estos elementos podrían generar un obstáculo epistemológico en el desarrollo de la Psicopedagogía. Es decir, se estarían provocando en el acto de conocer “causas de estancamiento o hasta de retroceso” (p.15) que cristalizarían la posibilidad de construcción de sus propias tradiciones conceptuales.

En conclusión, en este escrito se han expuesto algunos de los puntos que son debatidos en relación a los problemas epistemológicos de la Psicopedagogía. Estos mismos ejes temáticos que al encontrarse en conflicto justifican que los autores se interesen por estudiar el campo psicopedagógico.

DISCUSIÓN

Este escrito tuvo como objeto de reflexión ciertos aspectos de la Psicopedagogía en tanto campo de conocimientos implicado en el ámbito académico argentino. A tales fines, se señalaron diversas problemáticas epistemológicas que resultarían constitutivas de este campo.

En principio, se presentó uno de los debates teóricos más clásicos en torno a la científicidad de la Psicopedagogía. En este marco, se distinguieron fundamentalmente dos posiciones, una que la concibe como práctica profesional y otra, como disciplina. Sin embargo, este trabajo intentó abordar otros componentes del conocimiento de este campo como son la dimensión histórica y socio-institucional.

Los antecedentes rastreados obstaculizarían sostener que la Psicopedagogía ha resuelto las problemáticas epistemológicas, de distinto orden, que la atraviesan y constituyen desde su fundación. Esta sería la razón por la cual resulta necesaria una revisión más sistemática de estas cuestiones.

En la medida en que los actores implicados puedan reconocerse como partícipes activos en la construcción tanto de una historización como en el desarrollo científico de la carrera de Psicopedagogía, la práctica profesional probablemente cambiará su significado, es decir, implicará un análisis social más exhaustivo, un conocimiento más crítico de los orígenes y una reflexión más rigurosa de la práctica. Del mismo modo, la práctica adoptará, muy posiblemente, una vertiente innovadora en pugna de una refundación constante, permitiendo la ampliación de las fronteras, hasta ahora enunciadas y conocidas.

Finalmente, es preciso enunciar que este trabajo requiere de ulteriores profundizaciones dado que se trata de una primera aproxi-

mación a una temática espinosa y con escasa bibliografía específica. Se sostiene que esta misma condición representa la apertura a nuevos debates científicos ya se postula que *“una definición rigurosa no es el punto de partida sino de llegada en la formación de una disciplina científica”* (Castorina y Kaplan, 2008, p.11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATRIO, N; GALAZ, M. (1997). Escuela que enseña... ¿Aprende la escuela? En N. Atrio, M. Galaz y A. Gatti (Comp.). Espacios psicopedagógicos (17-67). Buenos Aires: Psicoteca.
- BARAVALLE, L. (1995). La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar. Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Quilmes, Buenos Aires.
- CANGUILHEM, G. (1956). ¿Qué es la Psicología? Conferencia en el Collège Philosophique. Disponible en: http://caosmosis.acracia.net/wpcontent/uploads/2010/02/canguilhem_que_es_la_psicologia.pdf
Consultado el: 26.04.2010
- CANTÚ, G. y DIÉGUEZ, A. (2008). Acerca de las investigaciones en Psicopedagogía clínica: algunos supuestos filosóficos. Perspectivas en Psicología. 5 (1), 9-15.
- CASTORINA, J. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la Psicopedagogía. En J. Castorina, G. Palau, B. Aisenberg, C. Dibar Ucre y D. Colinvau. Problemas en Psicología Genética (215-232). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. y KAPLAN, C. (2008). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina (Comp.), Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles (9-27). Buenos Aires: Gedisa.
- COLL, C. (1988). Conocimiento psicológico y práctica educativa. Barcelona: Barcanova.
- DE MIGUEL, A. (1999). Hegemonía y clausura del discurso normalista. En A. Ascolani (Comp.). La educación en Argentina. Estudios de historia, pp.177-184. Rosario: Ediciones del Arca.
- DI SCALA, M. y PEREIRA, M. (2001). Psicopedagogía. Interrogantes sobre su estatuto como disciplina. Buenos Aires, Ficha del Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/085_psicopedagogia/fichas/psicop%20como%20disciplina.doc. Consultado: 22/11/2008.
- GENEYRO, J. (1990). Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: una polémica abierta y necesaria. En A. de Alba (Comp.). Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación (9-18). Méjico: CESU/UNAM.
- MARCUSE, H. (1993). El hombre unidimensional. Barcelona: Planeta.
- MIALARET, G. (2001). Psicología de la Educación. Méjico: Siglo XXI.
- MÜLLER, M. (2000). Perspectivas de la Psicopedagogía en el comienzo del milenio. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL Año I (2). Disponible en: www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/ua1-9pub01-2-01.html Consultado el: 28.03.2010
- NAZUTTI, M. (2009). El quehacer psicopedagógico en sus orígenes. Revista del Colegio de Psicopedagogos, 1(2), 3-4.
- PASSANO, S. (2007). Cuestiones epistemológicas de la Psicopedagogía clínica. Disponible en http://www.xpsicopedagogia.com.ar/contenido/escritos/cuestiones_epistemologicas.html. Consultado el: 20.03.2010
- RICCI, C. (2004). Psicopedagogía: Aportes para una reflexión epistemológica. Aprendizaje Hoy, 57, 7-20.
- SANJURJO, L. (1993). La práctica educativa: entrecruzamiento de múltiples paradigmas. Espacios, 4,33-47.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES E INGENIERÍAS

Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso
Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia

RESUMEN

La investigación busca identificar la relación entre Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de Ingeniería y Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. Participaron 150 estudiantes, a los que se les aplicó el CHAEA. Para encontrar el Rendimiento Académico se sacó el promedio de notas, obtenido este, se realizó la correlación entre las dos variables utilizando el r de Pearson. Para detectar la existencia de diferencias entre el Estilo de Aprendizaje y Rendimiento Académico entre estudiantes con alto y bajo rendimiento, se seleccionaron el 27% de cada grupo, con los datos encontrados se realizó una diferencia de medias, utilizando la t de Student. Los resultados mostraron el Estilo Reflexivo como predominante, no se encontró diferencia significativa entre el uso de Estilos y los grupos con notas altas y bajas, se observó que los estudiantes del grupo de notas altas tienden a ser más Reflexivos que Activos y los del grupo de notas bajas a ser más Reflexivos que Teóricos. Finalmente se resaltó la importancia de identificar los Estilos de Aprendizaje con el objetivo de crear metodologías encaminadas a estos estilos, que permitan el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave

Estilos Rendimiento CHAEA

ABSTRACT

LEARNING STYLES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF SOCIAL SCIENCE AND ENGINEERING

The investigation identifies the relation between Learning Styles and Academic Performance in students of Engineering and Social Sciences of the University Pontificia Bolivariana Bucaramanga. 150 students participated, to whom the CHAEA was applied. To find the Academic Performance the average of qualifications was extracted, obtained this, the correlation was realized between both variables using r of Pearson. To detect the existence of differences between the Learning Styles and Academic Performance among students with highly and under performance, 27% were selected from each group, with the data found a difference of averages was realized, using it t of Student. The results showed the Reflexive as predominant Style, one did not find significant difference between the use of Styles and the groups with high and low qualifications, was observed that the students of the group of high qualifications tend to be more Reflexive that Active and those of the group of low qualifications to be more reflexive than Theoretical. Finally there was highlighted the importance of identifying the Styles of Learning with the aim to create methodologies directed to these styles, which allow the strengthening of the process of education - learning.

Key words

Style Performance CHAEA