

Reconfiguración del objeto de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre 2000-2020. Una investigación desde la perspectiva de los sujetos

Reconfiguration of the object of Psychopedagogy in Ibero-America 2000-2020. An investigation from the perspective of the subjects

Autora

- ❖ Cristina Rafaela Ricci (Buenos Aires, Argentina). Doctora, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Posdoctora en Psicología con Orientación en Metodología de la Investigación Científica de Revisión. Magíster y Especialista en Metodología de la Investigación Científica. Licenciada en Psicopedagogía, Psicopedagoga y Doctoranda en Psicopedagogía. Profesora Especializada Educación Especial. Maestra Normal. Coordinadora del Centro de investigación en Psicopedagogía e investigaciones psicopedagógicas [CIPsp].

Correo: crcristinaricci@yahoo.com.ar

Resumen

Introducción: El estatus epistemológico de la Psicopedagogía hoy en Iberoamérica se presenta como un sistema complejo, relacional y abierto. La polisemia epistémica y semántica junto con la hibridez epistémica en la variedad de experticias son algunos de sus rasgos identitarios. Esta investigación asume que las disciplinas, las profesiones y sus objetos son construcciones epistemológicas, culturales, sociales, políticas vinculadas a cierta episteme epocal. Entonces, describir la condición epistemológica del objeto de una disciplina y/o de una profesión significa comprenderlo como producto de un proceso histórico-institucional.

Objetivo: Presentar los resultados preliminares de una investigación sobre la condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica focalizando el análisis en su objeto.

Método: Estudio cualitativo con triangulación de estrategias y metodologías: encuesta *online*, Revisión Sistemática y Revisión de Metasíntesis. El procedimiento de construcción, tratamiento y análisis de datos se realizó según los supuestos teóricos y metodológicos de la Teoría Fundamentada y del Método Comparativo Constante.

Resultados: El objeto de la Psicopedagogía en Iberoamérica está atravesando por un proceso de reconfiguración. Esto implica el pasaje de las dificultades de aprendizaje



escolar, al sujeto que aprende en variedad de contextos en todo el ciclo vital. La diversidad de sentidos, perspectivas, enfoques y posicionamientos en Iberoamérica convergen en considerar al sujeto que aprende y los aprendizajes como núcleo del objeto, interés y quehacer de la Psicopedagogía.

Discusión: Se centró en considerar que la matriz escolar de la Modernidad, con prácticas de enseñanza disciplinadoras, normalizadoras, homogéneas y homogenizantes, generó una nueva patología: las dificultades de aprendizaje. Para atender esta patología epocal surge la Psicopedagogía. La construcción de nuevos paradigmas en el campo de las Ciencias Sociales, de las Ciencias de la Salud y de las Humanidades tiene como correlato en el campo psicopedagógico la re-configuración del objeto de la Psicopedagogía centrado en las subjetividades y sus procesos de aprendizajes.

Palabras Clave: Psicopedagogía, objeto psicopedagógico, sujeto que aprende.

Abstract

Introduction: *The epistemological status of Psychopedagogy today in Ibero-America is present as a complex, relational and open system. Epistemic and semantic polysemy together with epistemic hybridity in the variety of expertise are some of its identifying features. This research assumes that disciplines, professions and their objects are epistemological, cultural, social and political constructions linked to a certain epochal episteme. Therefore, describing the epistemological condition of the object of a discipline and/or a profession means understanding it as a product of a historical-institutional process.*

Objective: *To present the preliminary results of an investigation on the epistemological condition of Psychopedagogy in Ibero-America, focusing the analysis on its object.*

Method: *Qualitative study with triangulation of strategies and methodologies: online survey, Systematic Review and Metasynthesis Review. The data construction, treatment and analysis procedure was carry out according to the theoretical and methodological assumptions of the Grounded Theory and the Constant Comparative Method.*

Results: *The object of Psychopedagogy in Ibero-America is going through a process of reconfiguration. This implies the passage from school learning difficulties, to the subject who learns in a variety of contexts throughout the life cycle. The diversity of meanings, perspectives, approaches and positions in Ibero-America converge in considering the subject who learns and learning as the core of the object, interest and task of Psychopedagogy.*

Discussion: *It focused on considering that the school matrix of Modernity, with disciplinary, normalizing, homogeneous and homogenizing teaching practices, generated a new pathology: learning difficulties. Psychopedagogy arises to attend to this epochal pathology. The construction of new paradigms in the field of Social Sciences, Health Sciences and Humanities has as a correlate in*



the psychopedagogical field the re-configuration of the object of Psychopedagogy centered on subjectivities and their learning processes.

Keywords: Psychopedagogy, psychopedagogical object, learning subject.

Introducción

El estatus epistemológico de la Psicopedagogía hoy en Iberoamérica se presenta como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones heterogéneas, globales y holísticas. El conocimiento, el saber y el quehacer psicopedagógico son concebidos como disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Los términos Psicopedagogía y psicopedagógico/a, en tanto sustantivo y adjetivo, condensan un amplio abanico de posiciones y definiciones epistemológicas. Sus principales características son ser, al mismo tiempo, ciencia, ciencia compartida, ciencia interdisciplinar, ciencias psicopedagógicas; disciplina, disciplina emergente, disciplina de naturaleza difusa; saber, perspectiva emergente, reflexión epistemológica, discurso, dominio, ámbito, profesión, área de conocimiento, área de desempeño profesional, área interdisciplinar, área formativa; práctica, prácticas del conocimiento, comunidad de prácticas, acción, actividad, quehacer; territorio, campo, campo disciplinar, campo profesional, campo de formación profesional, campo de prácticas de intervención, campo de investigación y campo de ejercicio de la docencia. Todas estas clasificaciones centradas y vinculadas al aprendizaje.

Esta amplia descripción pone de manifiesto que la tendencia es concebirla como un abanico epistémico. Por lo que, uno de los principales rasgos de la Psicopedagogía es la polisemia epistémica y semántica junto con la hibridez epistémica que refleja el reconocimiento de la variedad de experticias disponibles, tanto dentro de la ciencia certificada, como fuera de ella, en las comunidades locales de práctica (Vessuri, 2004).

El objetivo de este artículo es presentar los resultados preliminares de la investigación sobre la condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica focalizando el análisis su objeto. El principal hallazgo, hasta el presente, es que este objeto en Iberoamérica en las primeras décadas del siglo XXI, está en un proceso de reconfiguración diacrónica que implica el pasaje de los problemas, dificultades, trastornos en el aprendizaje, al sujeto que aprende en contextos a lo largo de toda su vida. Esto implica, considerar al aprendizaje como procesos situados,



desbordando los límites del ámbito escolar y de las edades de la escolarización obligatoria.

Sin embargo, la diversidad de perspectivas, enfoques y posicionamientos presentes en Iberoamérica, que reflejan tradiciones epistémicas, metodológicas, profesionales, formativas propias dan consistencia a los distintos sentidos presentes sobre qué es el aprendizaje. Así, el aprendizaje como categoría, fenómeno y realidad también asume una condición polisémica, epistémica y semántica en el campo psicopedagógico, de las Ciencias Sociales, de las Humanidades y de la Salud.

La pluralidad de sentidos, bien puede interpretarse desde una epistemología ampliada a lo histórico, contextual, institucional que va más allá de la racionalidad lógico-formal heredada de la Modernidad. Comprender esta variedad de sentidos implica epistemológicamente que los conceptos y los objetos científicos interactúan con sujetos epocales, no con un sujeto ahistórico. Los sujetos, las instituciones, las problemáticas, los objetos de conocimiento y de actuación, los conocimientos y los saberes forman parte del calidoscopio del devenir, pueden variar y, de hecho, varían (Díaz, 2010). Por lo tanto, los límites y fronteras de los conceptos, de las ciencias, de las disciplinas, de las profesiones son variables, flexibles, porosos, porque los sentidos son históricos, no pertenecen a las cosas ni a las palabras, sino a la complejidad de la realidad y a lo complejo de los fenómenos.

Conceptualmente esta investigación, asume que las disciplinas, las profesiones y sus objetos son construcciones epistemológicas, culturales, sociales, políticas vinculadas a cierta episteme, entendida como condición de posibilidad histórica por la que las distintas épocas establecen qué conocimientos y saberes son considerados sólidos, legítimos, relevantes, necesarios (Díaz, 2000). Por lo tanto, describir la condición epistemológica del objeto de una disciplina y/o de una profesión, como es el caso de la Psicopedagogía, significa comprenderlo como producto de un proceso histórico desarrollado en el marco de determinadas condiciones histórico-institucionales que lo configuran y reconfiguran.

Método

El enfoque de este estudio es cualitativo, con triangulación de estrategias y metodologías: Revisión Sistemática (RS), Revisión de Metasíntesis (RM) y encuesta *online*. Esta triangulación permite una aproximación exhaustiva, profunda, comprensiva, multirreferencial y multidimensional de los discursos, prácticas,



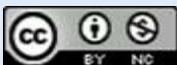
sentidos, representaciones, perspectivas que los sujetos presentes en el campo psicopedagógico en distintos países construyen.

El recorte empírico de esta investigación es Iberoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), entre los años 2000 y 2020. Se incluyen publicaciones y encuestas que tuvieron lugar en el año 2021 por considerar que son la materialización de conceptualizaciones e investigaciones producto de la década anterior. La investigación de Revisión tuvo dos etapas. La primera se realizó en entre junio y septiembre del año 2020 en una base de datos. La segunda en julio de 2021 en 10 bases de datos.

Los criterios de inclusión fueron: (1) Artículos (investigación o ensayo) que en su título, resumen y/o palabras clave incluya por lo menos uno de los siguientes términos de búsqueda: psicopedagogía, psicopedagógico, disciplina, ciencia, epistemología (o derivado de familia de palabras o categorías conceptuales afines, tales como: episteme, epistémico, condición epistemológica, perspectivas/ desarrollos científicos, carácter científico, otros); profesión/profesional/es, campo de prácticas, intervención, área formativa, aprendizaje/s (o derivado de familia de palabras o constructo, tales como: aprendiente, modalidades de aprendizaje, estilos de aprendizajes, matrices de aprendizaje, otros). (2) Artículos (investigación o ensayo) referidos a Iberoamérica o por lo menos a uno de los 22 países incluidos categoría geo-política Iberoamérica. (3) Artículos (investigación o ensayo) publicados entre el 2 de enero de 2000 y recibidos y/o aprobados hasta el 31 de diciembre del año 2020, por lo que se incluyen aquellos publicados durante el año 2021 que reúnan estas condiciones.

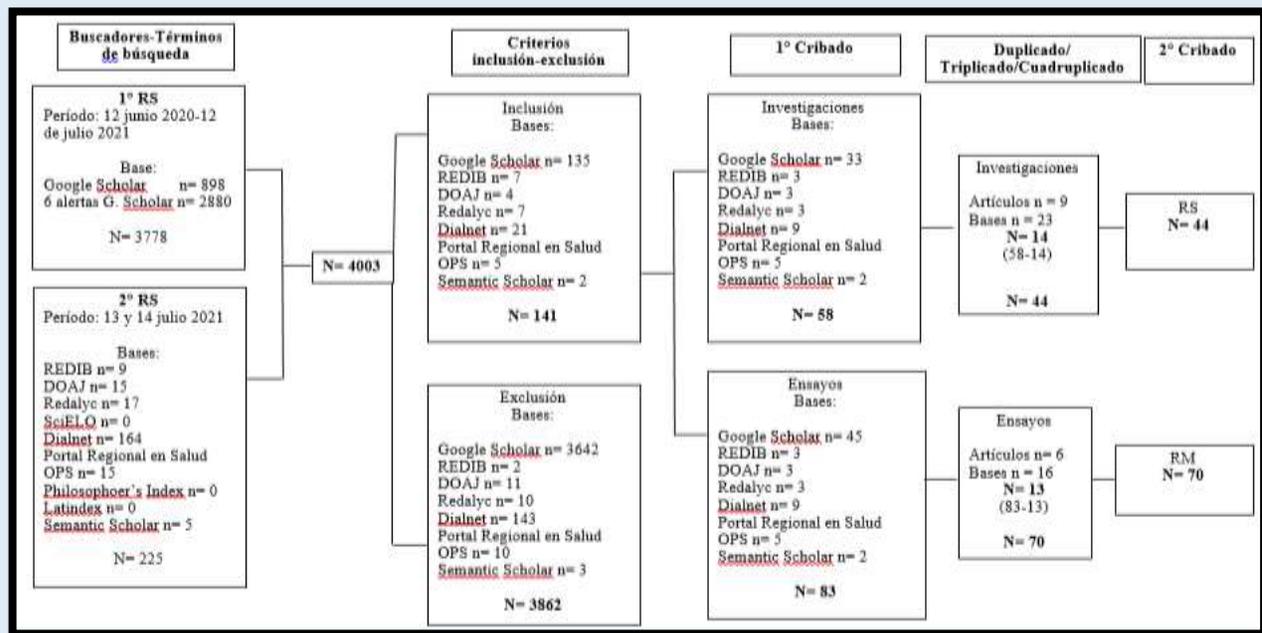
Los criterios de exclusión fueron: (1) Artículos (investigación o ensayo) que en su título, resumen y/o palabras clave incluyan términos relacionados con: psicología, psicología educacional, psicología de la educación, psicología escolar, psicología del aprendizaje y términos afines, orientador/es, orientador/es escolares/educacionales/profesionales y términos afines, pedagogía, pedagogía social y términos afines. (2) Textos tales como ponencias, entrevistas, reglamentaciones, legislación, libros, planes de estudios, otros.

La muestra obtenida fue sometida a un 1° cribado separando artículos científicos (investigaciones) de artículos de reflexión (ensayos), el primer grupo para



realizar una RS y el segundo grupo para la RM. En ambos grupos se identifican textos duplicados y triplicados retirándolos de la muestra. Los artículos fueron sometidos a un 2º cribado utilizando como criterio la expertiz de la investigadora en el campo de la Psicopedagogía.

Figura 1: Diagrama de flujo de la Revisión Sistemática y de Metasíntesis.



Fuente: elaboración propia

La sistematización de las 44 unidades de análisis (UA) de la RS se realizó teniendo en cuenta: Autor/es y País/es, título del artículo y buscador, tipo de estudio, muestra y resultados. La tabla con los artículos confeccionó agrupándolos por año de publicación y al interior de cada grupo-año se los ubicó por orden alfabético por autor/es. Esto permite una lectura diacrónica de los resultados y analizar longitudinalmente las conceptualizaciones. La sistematización de las 70 UA de la RM (Ricci, 2021a) se realizó aplicando los mismos criterios que para la RS (Ricci, 2022).

La encuesta online fue anónima, sobre los siguientes tópicos: Titulaciones e instituciones habilitantes para desempeñarse en el campo psicopedagógico. Concepción de la Psicopedagogía en su país y a nivel personal. Descripción de las actividades y lugares del quehacer psicopedagógico. Descripción del campo y objeto de la Psicopedagogía. El total de respuestas fue de 107 (ciento siete). Los países representados son 13: Argentina (5). Brasil (9). Chile (4). Costa Rica (2). Cuba (30). España (5). Guatemala (16). Honduras (4). México (3). Nicaragua (3). Panamá (15).

Perú (2). Portugal (8). La muestra quedó conformada por 4 grupos: G1. Argentina. Brasil. Costa Rica. Cuba. España. Portugal (25). G2. Costa Rica. Cuba. Guatemala. Honduras. Nicaragua. Panamá. Perú (67). G3. Argentina (1). G4. Argentina. Chile. Cuba. España. México. Panamá (14). El G1 (25) y G3 (1) son respuestas recibidas de miembros de dos agrupaciones que congregan a profesionales de la Psicopedagogía y en el G2 (67) y G4 (14), por participantes de eventos internacionales vinculados con la Psicopedagogía.

El procedimiento para la construcción, tratamiento y análisis de datos se realizó según los supuestos teóricos y metodológicos de la Teoría Fundamentada y del Método Comparativo Constante. Para el análisis de los artículos se combinaron dos estrategias: PICO (Problema, Intervención, Comparación, Resultados) y SQUIRE 2.0 (*Standards for Quality Improvement Reporting Excellence*). Esto permitió recuperar la complejidad inherente a ellos e inscribirlos históricamente para poder describir la condición epistemológica de la Psicopedagogía en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Resultados

La Revisión Sistemática

La Psicopedagogía en sus inicios en el siglo XX, en la mayoría de los países de Iberoamérica asumió como objeto la atención a grupos de niños en edad escolar con algún tipo de dificultad en la adquisición de contenidos curriculares. Así el el fracaso escolar comenzó a ser considerado como uno de los ejes de la atención psicopedagógica. Asimismo, la Psicopedagogía se va estructurando ligada a la Educación Especial y a Psicología educacional o educativa (Godoy et al., 2004; Bravo et al., 2009 y Navarro-Guillén, 2021).

Sin embargo, algunos autores a fines del siglo XX y comienzo del siglo XXI empiezan a plantear que el objeto psicopedagógico es el ser humano en situación de aprendizaje contextualizado, es decir, al sujeto, sus aprendizajes y sus patrones evolutivos normales y patológicos. Esto es lo que daría identidad a la Psicopedagogía en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. No obstante, también se considera que este objeto desborda los límites de la propia disciplina y profesión enriquecida por otras miradas profesionales y disciplinares. Por lo tanto, hay una multi-dimensión del objeto y del quehacer psicopedagógico que permiten concebir a la Psicopedagogía como una interdisciplina e, incluso, como Ciencias psicopedagógicas (Siqueira de



Andrade, 2001; 2004; Peña-Rodríguez 2006; Godoy do Nascimento, 2006; Ramos, 2007; Bossa, 2008; Ventura et al., 2012; Iuri, 2013; Ricci, 2021b).

Pese a ello, la representación de la mayoría de los docentes sobre el objeto de intervención psicopedagógica continúa vinculada a la reeducación de dificultades de aprender de los alumnos (Messi *et al.*, 2016). Esto parece validarse cuando Ramos (2019) pone en evidencia que el proceso de psicologización de la Psicopedagogía en el sistema escolar favorece procesos de patologización de los aprendizajes.

En todo caso, el aprendizaje es visualizado como el objeto de la Psicopedagogía y caracterizado como multidimensional, individual, subjetivo, de construcción colectiva, social, dinámica y consciente desplazando así las prenociones tradicionales de que el aprendizaje debe cumplir con parámetros normativos y que necesariamente se da dentro de contextos institucionalizados. Por lo tanto, la persona que aprende bien puede ser denominada como ser humano psicopedagógico, el cual se constituye a partir de su propia naturaleza para aprender durante todo su ciclo vital (Carrasco-Cursach, 2018, 2021).

En este mismo sentido, Heffes *et al.* (2019) plantean que las representaciones sociales de los profesionales de este campo asocian este objeto con el término aprendizaje, si bien, el sujeto que aprende para algunos profesionales sigue apareciendo como ahistórico, descontextualizado y aislado, en contraposición con otros que hacen hincapié en el sujeto en contexto. Por lo tanto, las tendencias son considerar al aprendizaje como eje vertebrador de la práctica psicopedagógica y constructor de las representaciones sociales que construyen identidades profesionales.

La conciencia de la complejidad del objeto psicopedagógico es un común denominador en las investigaciones analizadas. En ellas, la tendencia es también a resaltar su carácter multidimensional y situacional, al mismo tiempo que revelan la variación epocal y contextual en su definición. Si bien los investigadores acuerdan en que es el aprendizaje el objeto de la Psicopedagogía hay una marcada orientación en desplazar y reconfigurar la concepción de aprendizaje de visiones conductistas y neo-conductistas a visiones constructivistas, neurológicas y culturales.

El aprendizaje como realidad eminentemente humana cada vez más se aleja de algunos determinantes como problema, dificultades, trastornos, síntoma y se acerca más a la categoría vicisitudes por las que atraviesa el sujeto en el proceso de construcción de aprendizajes (Godoy et al., 2004; Siqueira de Andrade, 2004; Godoy



do Nascimento, 2006; Ramos, 2007; Bossa, 2008; Bravo et al., 2009; Carrasco-Cursach, 2018; Espinoza-Vásquez, 2018 y Ricci, 2003, 2020a, 2020b).

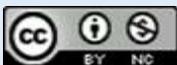
Este desplazamiento de categorías es producto de un mayor conocimiento y una mejor comprensión de la naturaleza de los procesos de los aprendizajes y de la diversidad psicopedagógica propia de los sujetos, tales como matrices, modalidades y estilos de aprendizajes. Esto permite poner en tensión al objeto inicial de la Psicopedagoga asociado con patologías en los sujetos y sus aprendizajes, con concepciones más ligadas a la diferencia, diversidad, alteridad (Ricci, 2004, 2020b).

Los hallazgos de esta RS son consistentes con los resultados presentados por García-Álvarez (2003), Godoy et al. (2004), Godoy do Nascimento (2006), Peña-Rodríguez (2006), Ramos (2007), Ventura et al. (2012), Carrasco-Cursach, 2018; Espinoza-Vásquez, 2018. Sin embargo, no pueden explicar adecuadamente la persistencia de representaciones sociales en gran parte de los docentes que continúan percibiendo a las dificultades en el aprender de los estudiantes como el objeto la intervención psicopedagógica (Messi et al., 2016).

La Revisión de Metasíntesis

La RM aporta al igual que la RS que el objeto de la Psicopedagogía puede ser definido como el sujeto en proceso de aprendizaje en sentido amplio, es decir, el sujeto en situación de aprendizaje tanto en contextos escolares como por fuera del sistema educativo. En tanto sujeto de conocimiento, el sujeto que aprende es un sujeto social constituido en una historia y por cierto entramado de aprendizajes, formales y no formales. Al mismo tiempo, este sujeto y sus procesos de aprendizajes incluyen los avatares por los que esos procesos atraviesan e, incluso sus alteraciones.

Para algunos autores un aspecto central del objeto psicopedagógico es el aprender a aprender y el desarrollo de capacidades para aprender. El aprendizaje es presentado también en términos del desarrollo de competencias por parte del sujeto. Al mismo tiempo, señalan el carácter complejo y multi-determinado del mismo. Hay coincidencia en considerar que este objeto que tiene una doble condición: es objeto de conocimiento (de estudio para algunos) y objeto de intervención (o de actuación) (Cohen, 2000; Müller, 2000; Caldera Robles, 2001; Moreno-Valdés, 2003; Póveda, 2003; Neves et al., 2005; Castro-Gasparian, 2006; Sobral-Griz, 2006; Godoy do Nascimento, 2006; Henao-López, 2006; Aznar-Díaz, 2007; Passano, 2007; Carrara-Lelis, 2008; Azar, 2009; Risquez, 2009; Careaga-Medina, 2010; Artacho et al., 2011;



Peña-Rodríguez et al., 2011; Baeza, 2012, 2015; Ventura et al., 2012; Díaz, et al., 2013; Mariño et al., 2014; Castorina, 2016; Espinoza-Vásquez, 2016; Siqueira-Castanho, 2018; Dhers, 2020; Quevedo-Álava et al., 2020, Ricci, 2020c y Rojas-Valladares et al., 2020).

El proceso educativo también es incluido como una dimensión del objeto de la Psicopedagogía, al menos desde dos ejes: (1) los diferentes contextos sociales y, (2) las diferentes edades de la vida o ciclos vitales de los sujetos. Los estilos de aprendizaje y las modalidades de aprendizajes planteados por Zambrano-Leal (2007a, 2007b), Quevedo-Álava et al. (2020) y Ricci (2020b), se vislumbran también como dimensiones de este objeto junto con la orientación educativa, vocacional y ocupacional a los estudiantes en el sistema educativo (Risque, 2009; Fernández-Calderón, 2018).

Algunos autores continúan vinculando al objeto psicopedagógico con dificultades problemas y trastornos del aprendizaje escolar, problemas conducta, fracaso escolar y con las barreras en los aprendizajes (Sobral-Griz, 2006; Hoehne-Mendes, 2006; Passano, 2007; Bravo, 2009; Careaga-Medina, 2010; Peña-Rodríguez et al., 2011; Ventura et al., 2012; Yépez-Moreno et al., 2017; da Silveira, 2019). Y, otros autores lo hacen con la integración de alumnos con discapacidad a la escuela común y con la inclusión integral (Fontán, 2012; Zambrano-Pincay et al., 2019). Sin embargo, en este punto hay autores plantean que la investigación científica muestra un camino hacia la des-patologización del aprendizaje poniendo en tensión las categorías dificultades, problemas, trastornos de aprendizaje (Monte Serrat Barbosa, 2007; Ventura et al., 2012; Ricci, 2003; 2020c), como también surgió en la RS.

Queda planteada la cuestión de si la Psicopedagogía tiene un objeto configurado por distintas dimensiones (Ricci, 2020a; 2020c). O, si por el contrario, tiene objetos distintos (Peña-Rodríguez et al., 2011). O bien, si tiene escasa claridad en cuanto a su objeto. En este último sentido, Ocampo-González describe al objeto psicopedagógico en términos de un cruzador de fronteras entre los dominios fundacionales de la Pedagogía y la Psicología.

También, acuerda con que, el aprendizaje es parte medular de la red objetual de la Psicopedagogía. Por lo que es caracterizado como un objeto en fuga, un objeto interdisciplinario que opera bajo la lógica del pastiche epistémico, atribuido por este autor a la Psicopedagogía (Ocampo-González, 2019; 2020a, 2020b, 2020c). Es importante señalar que Careaga-Medina (2010) habla de hecho psicopedagógico en



lugar de objeto, considerando que el hecho psicopedagógico tiene tres pilares: la investigación evaluativa de la naturaleza y los procesos del aprendizaje y sus alteraciones; la intervención en dichos procesos y, la generación de teoría psicopedagógica.

La encuesta online

Hay una marcada convergencia en considerar que el objeto de la Psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje teniendo en cuenta los diferentes aspectos o dimensiones constitutivas de la persona humana (biológicos, cognitivos, sociales, culturales y emocionales). Algunos de los encuestados, conceptualizan este objeto como el fenómeno del aprendizaje o, simplemente el aprendizaje o el aprendizaje humano que manifiestan los sujetos en sus procesos evolutivos.

En esta misma línea, surgen distintas expresiones para denominar este objeto: el sujeto en aprendizaje y los sistemas que lo rodean; los seres humanos en situaciones de aprendizaje; la naturaleza del aprendizaje humano; aprendizaje de cada uno de los individuos; el comportamiento de las personas en situación del proceso de enseñanza y aprendizaje; el sujeto en el entorno educativo vinculado a la enseñanza y el aprendizaje; los procesos y factores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje en contextos formales, no formales e informales sólo por mencionar algunas de esas expresiones.

Otros lo visualizan como: los seres humanos (niños, jóvenes, adultos), la comunidad, la escuela, los sistemas educativos, las estrategias de educación; la educación en su sentido amplio; el proceso de formación, los procesos de desarrollo cognitivo, los procesos educativos; la persona y sus capacidades; los fenómenos psicológicos para aplicar métodos pedagógicos; el comportamiento de los estudiantes, el comportamiento psicológico de los educandos con la intervención de la pedagogía, la conducta humana, la humanidad, el ser y quehacer del ser humano, las personas.

Sin embargo, algunas respuestas sitúan al objeto de la Psicopedagogía vinculado a sujetos con alteraciones o dificultades de los aprendizajes siendo la finalidad del quehacer psicopedagógico entender, comprender y ayudar a solucionar problemas psicológicos y pedagógicos de los estudiantes. Algunas respuestas plantean que las dificultades y trastornos en el aprendizaje son dimensiones constitutivas del objeto sin ser ellos el objeto completo. Finalmente, resulta relevante señalar que hay



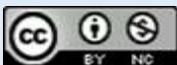
encuestados que señalan que no logran identificar cuál es el objeto de la Psicopedagogía.

En síntesis, tomados en su conjunto los resultados obtenidos de la RS, de la RM y de las encuestas revelan al objeto de la Psicopedagogía u objeto psicopedagógico como caleidoscópico, es decir, un objeto con distintas caras o aristas, sin ser por ellos varios objetos. Por lo tanto, podemos inferir que en las dos décadas analizadas el objeto psicopedagógico está en Iberoamérica atravesando un proceso de reconfiguración. Este proceso no es uniforme en los países de Iberoamérica y no está exento de luchas de poder en el campo de las Ciencias Sociales, de las Ciencias de la Salud y de las Profesiones.

Discusiones

La Psicopedagogía y lo psicopedagógico en occidente se van configurando en torno a los sistemas escolares modernos. Estos sistemas son una de las respuestas que los Estados nacionales dan a la necesidad de formar ciudadanos e incorporarlos al mundo laboral mediante la adquisición de conocimientos específicos, conocimientos que asumen la condición de contenidos curriculares o escolares. Estos sistemas escolares o educativos durante los siglos XIX y XX fueron eficaces en el logro de esta doble finalidad. Una de las razones de su eficacia fue la estructura organizacional que se les dio, organización que se conoce como matriz escolar moderna.

Las principales características de esta matriz son: a) homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) matriz eclesial, c) regulación artificial, d) uso específico del espacio y el tiempo, e) pertenencia a un sistema mayor, f) condición de fenómeno colectivo, g) constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) ordenamiento de los contenidos, ñ) descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) generación de una oferta y demanda impresa específica: manuales, libros de lectura, cuadernos, láminas, leccionarios, entre otros (Pineau, 2005).



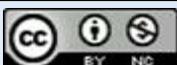
La matriz escolar moderna queda así organizada sobre la base de cuatro grandes dimensiones: 1) el para qué del sistema, sus fines, el currículum en sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos; 2) la organización del sistema; 3) las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes; 4) los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos (Rivas, 2017).

Esta matriz escolar tradicional tuvo su correlato en pedagogías conductistas que enseñaron de forma homogénea, directiva, expositiva y repetitiva. Se trataba de un modelo bancario: los docentes eran dueños del saber y los alumnos se sentaban a recibirlo, copiarlo y memorizarlo. Por lo que, se configuró un sujeto pedagógico centrado en interrelaciones donde el saber-poder era el rasgo distintivo del maestro (Puiggros, 1990). La mayoría de lo aprendido, con el tiempo, se convertía en un conocimiento inerte, que permite aprobar exámenes pero que ocasionalmente se vuelve a ver en la vida real (Perkins, 2010). Así, la institucionalización del aprendizaje separó lo aprendido de sus posibles usos prácticos (Fernández Enguita, 2016).

Por lo tanto, la escuela moderna nació como una ‘máquina de educar’, como una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, afirma Pineau (2005). La idea del acceso a la cultura o la educación para todos es propia de la Modernidad, idea que se apoya en la concepción de un saber del hombre, de unas ciencias humanas que suponen una esencia humana cognoscible, como plantea Lewkowicz (2004).

Así, la escuela moderna impuso nuevas reglas de juego y reordenó el campo pedagógico ensamblando distintas piezas que la configuraron como organización cultural, social y política. La escolarización masiva como empresa moderna a cargo de la escuela comenzó a generar lo que denominamos una nueva patología de época: las dificultades de aprendizajes y los problemas de conducta (Ricci, 2003, 2004, 2020a y 2021b). Esto significa que se fue naturalizando en los sistemas escolares y en las sociedades la presencia, en el ámbito de las escuelas, de algunos sujetos cuyos ritmos y modos de aprender no se adecuaban a la matriz escolar moderna.

Rápidamente, los sistemas escolares comienzan a estigmatizar y patologizar a estos sujetos por ser a-normales, es decir, por sustraerse a las normas pedagógicas y didácticas homogenizantes. La Psicopedagogía, con distintas denominaciones y, el quehacer psicopedagógico a cargo de distintos profesionales y/o actores



institucionales, se configura a la sombra y al interior de los sistemas escolares (Ricci, 2020b y 2021b).

La Psicopedagogía surge primero como la profesión de la ‘dificultad de aprendizaje’ y del ‘problema de conducta’ en el ámbito escolar. Esta profesión interviene cuando un sujeto no puede establecer un vínculo con un objeto de conocimiento institucionalizado (contenidos escolares, conocimientos escolarizados) o tiene dificultades para hacerlo, según los cánones institucionales y son etiquetados como ‘normales’. Hoy en perspectiva histórica, la Psicopedagogía define esas manifestaciones de inadecuación por parte de algunos estudiantes a la matriz escolar moderna como síntomas o formaciones reactivas a la matriz escolar moderna.

En la génesis de estas ‘nuevas patologías’ encontramos el disciplinamiento a tiempos, espacios, ritos y rutinas artificiales y ajenas a las necesidades y posibilidades de los sujetos y, a la distribución homogénea de conocimientos y saberes mediante métodos también homogéneos, a-históricos y descontextualizados. Así, la relación instrucción/disciplina establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado y disciplinado (Pineau, 2005). Por lo tanto, se instituyen en las representaciones sociales que el sujeto que fracasa en la escuela, es un sujeto que fracasa en la vida (Ricci, 2004; 2021).

No obstante, como anticipamos las profesiones, las disciplinas, los objetos de conocimiento y de intervención son construcciones históricas, sociales, culturales. A finales del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI, en el campo de las Ciencias de la Educación (área de las Ciencias Sociales), de las Humanidades y de las Ciencias de la Salud, se revisan categorías y otras se ponen en cuestión y en tensión, sobre todo aquellas vinculada con paradigmas esencialistas, entre ellas: las subjetividades, la alteridad, lo normal y lo patológico, el aprendizaje, el sentido de los sistemas escolares y de la institución escuela en particular.

En cuanto al sujeto que aprende y al aprendizaje, comienza a plantearse que cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje en tanto molde relacional que irá utilizando en las diferentes situaciones del aprendizaje (Fernández, 2000). Por lo tanto, como sostiene Reaño (2011), el sujeto mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse con el objeto a conocer, consigo mismo como autor y con el otro como enseñante.



Esta modalidad de aprendizaje se va estructurando en la interacción del sujeto con el medio y de esta manera se va conformando una matriz de aprendizaje: un modelo interno con el que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente condicionada e incluye aspectos conceptuales, afectivos, emocionales y esquemas de acción.

Este modelo, construido en las trayectorias de aprendizajes, sintetiza y contiene cada aquí y ahora de las potencialidades y obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestalt*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo casos de extrema patología. Es decir que a partir de estas matrices la persona va constituyendo su identidad en un proceso de relaciones en el que aprende a aprender. Esta matriz subyacente consiste en una forma de relación que incluye un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro (Reaño 2011).

En estas relaciones que tienen las personas entre sí y con los objetos de conocimiento se observa algo que se repite, que se mantiene constante y algo que cambia, que se modifica a lo largo de toda la vida. Aquello que se modifica, Fernández (2000) lo llama ‘modalidad de aprendizaje’ en tanto molde relacional que el sujeto va utilizando en las diferentes situaciones del aprendizaje.

La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola. Sin embargo, la matriz sigue quedando estructural, si bien en su construcción participa el modo como los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al niño como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante, y la significación que en el grupo familiar de origen se le haya dado al conocer (Reaño, 2011).

Otro enfoque teórico que comienza a estructurarse complementario al de las modalidades y matrices de aprendizajes, es el basado en los estilos cognitivos es el de los estilos de aprendizajes (Ventura, 2015). En el término estilo de aprendizaje confluyen una variedad de diferencias que distinguen a una persona de otra. Cuatro serían las dimensiones de los estilos de aprendizaje: 1. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo. 2. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico. 3. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas



preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendices: estilo planificado y estilo espontáneo. 4. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual. En suma, la estilística educativa desde sus orígenes se propone diseñar procesos de aprendizaje y enseñanza ajustables y tratamientos orientados a incrementar el desempeño de los alumnos, por una parte y la efectividad de los esfuerzos de los docentes, por otra (Ventura, 2015).

En el campo de la enseñanza y de los aprendizajes escolares, comienzan a instituirse categorías como, clases heterogéneas, aulas heterogéneas, ambientes de enseñanza y de aprendizajes, ecología de saberes: no hay una única forma ni un único tiempo para aprender, ni para enseñar. Se cuestiona, en el ámbito escolar, el método didáctico único y universal y se comienza a planificar en términos de alcance de los contenidos y de estrategias didácticas donde las configuraciones didácticas son vistas como una ecología de los conocimientos y de las interacciones.

También la evaluación comienza a pasar de la punición a una doble dimensión: una formativa con retroalimentación positiva al sujeto en sus procesos de aprendizajes y, otra sumativa vinculada con la calificación y acreditación de contenidos. Al mismo tiempo que se registra, desde las políticas educativas, el pasaje del paradigma de la normalización e integración, al paradigma de la inclusión junto con el desarrollo de políticas vinculadas con los socio-educativo. Estas rupturas paradigmáticas tienen su correlato en el campo psicopedagógico vinculándose específicamente con la redefinición de identidad epistemológica de la Psicopedagogía y la reconfiguración de su objeto y quehacer: pone en el centro al sujeto que aprende.

En síntesis, la polisemia e hibridez epistémica, los procesos situados de aprendizajes, las vicisitudes presentes en los procesos de construcción de aprendizajes, las formas de subjetividad producidas en el acontecer de estos procesos, los distintos ámbitos en los que se puede aprender y a todas las edades de la vida como tiempos para los aprendizajes según las modalidades, estilos, matrices, aptitudes y capacidades personales y subjetivos desplazan a las dificultades y problemas de aprendizaje. La Psicopedagogía amplía sus ámbitos de conocimiento e intervención y, el propio quehacer psicopedagógico que se visualiza en Iberoamérica en términos de diversidad psicopedagógica, de prácticas del conocimiento en comunidades de prácticas (Guyot, 2011; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2007).



Por tanto, describir el objeto de la Psicopedagogía como resultado de transformaciones sociales, históricas, culturales e institucionales es central para poder precisar el cuerpo de conocimientos específicos que hacen a su identidad y legitimidad. De ahí que, clarificar la realidad que busca conocer y sobre la cual aspira a intervenir, tiene también repercusiones cognitivas, sociales, subjetivas, institucionales, entre otras en Iberoamérica. Si se acuerda que esta realidad fenoménica es el aprendizaje humano y sus dimensiones constitutivas y, que las dificultades y problemas de aprendizajes son formaciones reactivas a la matriz escolar moderna, las modalidades y estilos de aprendizajes cobran valor y dan otro sentido epistemológico y ético a la Psicopedagogía y al profesional psicopedagógico. Desde estos hallazgos, podemos inferir que en las dos décadas analizadas el objeto psicopedagógico en Iberoamérica está adquiriendo otra consistencia y densidad en su propia especificidad y complejidad.

Conclusiones

La complejidad y la polisemia epistémica y semántica forman parte del ethos de la Psicopedagogía y de su objeto. Esta complejidad reclama, por lo tanto, un abordaje sinérgico que articule la especificidad de la Psicopedagogía como disciplina y profesión, con el diálogo inter, multi, inter y transdisciplinar entre profesiones y disciplinas. En este sentido, coincidimos con Méndez (2000) cuando plantea que el pensamiento postmoderno señala que no es posible abordar desde las disciplinas particulares la complejidad de la realidad porque, ya no se concibe que existan problemas particulares que no tengan su inserción en la totalidad, porque lo complejo necesita un abordaje holístico e integral. Por lo tanto, la complejidad ha implicado revisar las fronteras de la ciencia, por lo que se ha presentado un tránsito que va desde la disciplinaridad a la interdisciplinaridad y de ésta a la transdisciplinaridad (Méndez, 2000). Sin embargo, esto no implica desde nuestra perspectiva la desaparición o inhibición de la construcción de las disciplinas y profesiones estructuradas en torno a un objeto específico.

En el caso de la Psicopedagogía su objeto de conocimiento y de intervención es en sí mismo complejo y multidimensional. Por lo tanto, un mirar epistemológico sobre la Psicopedagogía, lo psicopedagógico, sobre su objeto y quehacer, significa poseer conciencia histórica y reflexiva del mundo por más que se lo quiera objetivar desde los propios argumentos racionales. Entonces, la epistemología ampliada a lo



histórico-institucional que pone en el centro al sujeto y sus prácticas, es el lugar donde se alberga el ser y quehacer de esta disciplina y profesión rodeada de otras tantas disciplinas y profesiones que pueden complementarla, sin que por ello pierda su identidad. La complejidad del objeto psicopedagógico que requiere para su abordaje y conocimiento que se asocien distintos saberes, conocimientos y prácticas hace de la Psicopedagogía un híbrido epistémico. La hibridez epistémica refleja el reconocimiento de la variedad de experticias disponibles tanto dentro de la ciencia certificada como fuera de ella en las comunidades locales de práctica (Vessuri, 2004). Por lo tanto, de las crecientes hibridaciones es que surgen todo el tiempo nuevas ciencias (Mombrú-Ruggiero, 2019) y también se consolidan las existentes en sus identidades.

Los resultados preliminares reseñados, dan consistencia a la hipótesis de que el quehacer de la Psicopedagogía hoy en Iberoamérica transpone los límites restringidos de lo escolar en cuanto contexto y edades y que se ha ampliado a todos los ámbitos y edades de la vida en que los sujetos construyen aprendizajes. Asimismo, proporcionan soporte para conceptualizar al objeto psicopedagógico como conformado por los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales y las vicisitudes o avatares, que esos procesos de construcción conllevan y las subjetividades que se construyen en su acontecer: la diferencia es fuente de riqueza y, no hay verdadera Psicopedagogía más que en el conocimiento de la alteridad y en su comprensión.



Referencias

- Artacho, J. y Ventura A. (2011). Psicopedagogía e interdisciplina: reflexiones desde una perspectiva epistemológica. *Aprendizaje Hoy*, 80, 7-16. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14096>
- Azar, E. (2009). Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica. *Diálogos Pedagógicos*. V II (14), 29-41. <https://shortest.link/2LMY>
- Aznar-Díaz, I., Hinojo Lucena, F. y Fernández-Martín, F. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: retrato del perfil del psicopedagogo. *Publicaciones*, 37, 109-116. <https://bit.ly/3uPFZ5t>



- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... 'hacia las mejores prácticas del mañana'. Revista Contextos de Educación. 12, 1-7. <https://shortest.link/2U15>
- Baeza, S. (2015). La psicopedagogía en diálogo con el futuro. Encuentros desencuentros- co construcciones. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 12 (2), 1-11. <https://bit.ly/3Jr4hGP>
- Bossa, N. (2008). El surgimiento de la Psicopedagogía como ciencia. Revista de Psicopedagogía. 25 (76), 43-48. <https://bit.ly/3rNrHA6>
- Bravo, L, Milicic-Müller, N., Mejía, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América. Ciencias Psicológicas. III (2), 203-218. <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545420009.pdf>
- Caldera-Robles, M. (2001). Orígenes de la psicopedagogía y sus inicios en México y Jalisco. Educar, 18, 23-41. <https://shortest.link/2MIX>
- Careaga-Medina, R. (2010). Hacia un concepto de Psicopedagogía. Dirección Nacional de Bibliotecas, 1-26. <https://shortest.link/2jv1>
- Carrara-Lelis, M. T. (2008). Cruzando las fronteras de la historia de la Psicopedagogía: una entrevista con Alicia Fernández. Revista de Psicopedagogía, 25(78), 23-35. <https://shortest.link/2jv5>
- Carrasco-Cursach, J. (2018). Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía. 15(2), 37-42. <https://bit.ly/3uQ7WK7>
- Carrasco-Cursach, J., Espinoza Vásquez, R., Villegas Gálvez, C. y Flores Silva, C. (2021). Competencias genéricas de/la profesional psicopedagogo/a. Análisis Transmetodológico para la actualización del perfil profesional por medio de una experiencia de Investigación Acción Participativa. Revista Psicopedagogía. 38(115), 121-132. <https://bit.ly/3sJZauR>
- Castorina, J. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, 13 (2), 48-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5889106.pdf>
- Castro-Gasparian, M. C. (2006). La psicopedagogía y los aspectos de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Revista de Psicopedagogía, 23(72), 260-268. <https://shortest.link/2jvd>



- Cohen, L. (2000). Necesidad, teórica y validación de la práctica psicopedagógica: algunos problemas. *Educação & Realidade*, 25(1), 215-227. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48697>
- da Silveira, R. (2019). Perspectivas à psicopedagogia da criança no Brasil. *Revista AMAzônica*, 12(XXIV, 2), 588-590. <https://bit.ly/3GU7Wet>
- Dhers, P. (2020). Psicopedagogía en la complejidad. *HOLOGRAMATICA*, 32(1), 101-131. <https://shortest.link/2MIU>
- Díaz, E. (2000). El conocimiento como tecnología de poder. En Díaz, E. (Editora). *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la Modernidad*. Biblos.
- Díaz, E. (2010). La construcción de una metodología ampliada. *Salud Colectiva*, 6 (3), 20-30. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73115348003.pdf>
- Díaz, G., Coicaud, C. y Pereyra, C. (2013). Algunas reflexiones sobre las prácticas en el campo psicopedagógico ante las interpelaciones de los actuales contextos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10 (1), 1-7. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2441>
- Espinoza-Vásquez, R. (2016). Entre la escolarización y el sentido de educar en Psicopedagogía: una reflexión. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 1-9. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/download/22717/22923/>
- Espinoza-Vásquez, R. (2018). Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. 15(1), 1-12. <https://bit.ly/3sF95ll>
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Editorial Nueva Visión.
- Fernández, Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fernández-Calderón, W. (2018). *Contexto y contextualización de la Psicopedagogía*. GRIN Verlag, 1-5. <https://www.grin.com/document/412057>
- Fontán, M. (2012). Lo imposible en la práctica psicopedagógica: experiencia y escritura. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, XIV (9), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7594147>
- García-Álvarez, A. (2003). Análisis bibliométrico de la producción científica relativa a la psicopedagogía en revista de ciencias de la educación: 1970-1992. *Revista de Ciencias de la Educación*. (196), 1-24. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35168>



- Godoy do Nascimento, C. (2006). A importância da Psicopedagogia na educação básica como paradigma de uma cidadania ativa. Roteiro, Joaçaba. 31 (1-2), 65-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2659849.pdf>
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). Inicios de la Psicopedagogía en Chile, en: P. Godoy, M. Meza L., A Salazar U. en Colaboración de O. Nieto, Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. 1-33. <https://shortest.link/2KDn>
- Guyot, V. (2011) Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad. Lugar Editorial.
- Heffes, A. y Surge, I. (2019). Representaciones sociales en torno a la práctica psicopedagógica: desplazamientos y reafirmaciones a lo largo de la trayectoria formativa. Revista de Epistemología y Ciencias Humanas. 11, 33-62. <https://shortest.link/2cYk>
- Henao-López, G., Ramírez-Nieto, L. y Ramírez-Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. AGORA, 6(2), 215-226. <https://shortest.link/2KDP>
- Hoehne-Mendes, M. (2006). Psicopedagogía: una identidad en construcción. Construcción psicopedagógica, 14(1), 25-33. <https://shortest.link/2c-I>
- Iuri, T. (2013). Proceso de institucionalización académica de la Psicopedagogía en Viedma. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. 10(1), 1-11. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2446>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) Aprendizaje situado. Participación periférica legítima, Cambridge: University of Cambridge Press. <https://shortest.link/27Nt>
- Lewkowicz, I. (2004) Escuela y ciudadanía. En C. Corea y Lewkowicz, I. Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós Educador.
- Mariño M. y Ortiz-Torres, E. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. Cinta Moebio, 49, 22-30. <https://bit.ly/3HPmEFd>
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. Espacio Abierto, 9,4, 505-534. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12290403.pdf>
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. Espacio Abierto, 9,4, 505-534. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12290403.pdf>
- Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. (2016). La Psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?



- Perspectiva Educativa, Formación de Profesores. 55 (2), 110- 128. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>
- Mombrú-Ruggiero, A. (2019). Metodologías y Herramientas Metodológicas / una decisión epistemológica, un fundamento filosófico. L.J.C. Ediciones.
- Monte Serrat Barbosa, L. (2007). Epistemología de la Psicopedagogía reconocimiento su fundamento, su valor social y su campo de acción. Revista de Psicopedagogía, 24(73), 90-100. <https://bit.ly/3HQWOk2>
- Moreno-Valdés, M. T. (2003). Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. Revista de Psicopedagogía, 20(62),136-142. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a06.pdf>
- Müller, M. (2000). Perspectivas de la psicopedagogía en el comienzo del milenio. Psicología y Psicopedagogía. Psicología y Psicopedagogía, 1(2), 1-4. <https://racimo.usal.edu.ar/4528/>
- Navarro-Guillén, M. (2021). Psicopedagogía en Costa Rica: antecedentes y práctica. Revista Espiga. 19(40), 191-209. <https://bit.ly/3uTIIQD>
- Neves, S. y Faria, L. (2005). Concepciones personales de competencia: de la integración conceptual a la intervención psicopedagógica. PSICOLOGIA, XVIII (2), 101-128. <https://psycnet.apa.org/record/2006-05786-005>
- Ocampo-González, A. (2020b). ¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles. Intersaberes, 15 (35), 1-45. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/45.pdf>
- Ocampo-González, A. (2020c). Abriendo la pregunta: cuestionamientos en torno a la base epistemológica de la Psicopedagogía. Revista Intersaberes, 15(35). 315-341. <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1874>
- Ocampo-González, A. (2019). Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración. Revista Inclusiones, 6, 8-51. <https://shortest.link/2d0i>
- Ocampo-González, A. (2020a). Psicopedagogía: genealogía de un objeto interdisciplinario y configuración de una zona analítica fronteriza. Revista Estudios en Educación, 3(4), 237-276. <https://shortest.link/2jwF>
- Passano, S. (2007). Cuestiones epistemológicas de la Psicopedagogía clínica. <https://shortest.link/2e7K>



- Peña-Rodríguez, F. (2006). Identidad profesional la problemática de la Psicopedagogía. *Pedagogía y Saberes*, 25, 109-120. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6818>
- Peña-Rodríguez, F. y Acevedo-Zapata, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 127-132. <https://bit.ly/3rO0ZHD>
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Pineau, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’. En P. Pineau, et al. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós Cuestiones de Educación.
- Póveda, D. (2003). La psicopedagogía como disciplina: una perspectiva contextualista y de ciclo vital. *REOP -Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 14(2), 105–119. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11615>
- Puigros. A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Quevedo-Álava, R., Corrales-Moreno, L., Palma-Delgado, G. y Mendoza-Suárez, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en período de COVID-19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *Episteme Koinonia*, 3(5), 202-222. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2581039013/html/index.html>
- Ramos, G. (2007). Psicopedagogia: aparando arestas pela história. *VIDYA*, 27(1), 9-20. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/346>
- Reaño, A. (2011). *El desarrollo de matrices de aprendizajes en contextos familiares violentos*. [Tesis de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Investigación y desarrollo educativo de la Universidad Abierta Interamericana]. <https://shortest.link/2MIL>
- Ricci, C. (2022). Condición epistemológica de la Psicopedagogía Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. Una Revisión Sistemática. En prensa: *Revista Psicología UNEMI*, 6 (11).
- Ricci, C. (2003). Psicopedagogía Aportes para una reflexión epistemológica. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 3(3), 1-10. <https://bit.ly/3Lza8vv>
- Ricci, C. (2004) El no-aprender, ¿patología de época o síntoma de la época del no deseo? *Revista Aprendizaje Hoy*, XXIV (58) ,59-63.



- Ricci, C. (2020a). Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y, la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía. *Revista Aprendizaje hoy*. XL (101/102), 75-116.
- Ricci, C. (2020b). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. 17(2), 1-18. <https://shortest.link/2edW>
- Ricci, C. (2020c). Los Colegios Profesionales de Psicopedagogía: ‘usinas’ de producción de conocimiento disciplinar y de saberes de la práctica profesional. *Revista del Colegio Nacional de Profesionales Psicopedagogos Chile*, 1(0), 15-17.
- Ricci, C. (2021a). Revisión de metasíntesis sobre el estatus epistemológico de la psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. *Revista Neuronum*, 7(3), 44-80. <https://bit.ly/33kSSsR>
- Ricci, C. (2021b). Innovar o fracasar. Claves para pensar una nueva institucionalización de los aprendizajes en la escuela del Siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 52-69. <https://bit.ly/34Vn4eC>
- Ricci, C. (2021b). La admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre. Una investigación psicopedagógica como configuración de saberes profesionales. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 10(2), 116-145. <https://shortest.link/2U0J>
- Risquez, A. (2009). Reseña de "Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales" de Santana Vega, L. E. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 20-22. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43691>
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico. XII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Rojas-Valladares, A. L., Domínguez-Urdanivia, Y., Torres-Zerquera, L. C. y Pérez-Egües, M. A. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45-51. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/264>



- Siqueira de Andrade, M. (2001). Bases epistemológicas da psicopedagogia: iniciando a discussao. Cuadernos de Psicopedagogia. 1(1), 4-13. <https://shortest.link/2cT->
- Siqueira de Andrade, M. (2004). Instrucciones y pautas para los cursos de psicopedagogia: análisis crítico del surgimiento de la psicopedagogia en América Latina. Cuadernos de Psicopedagogia. 3(6), 70-71. <https://shortest.link/2joO>
- Siqueira-Castanho, M. I. (2018). A Psicopedagogia em um Diálogo Multidisciplinar. Revista Psychopedagogia. 35(106), 34-45. <https://shortest.link/2c-u>
- Sobral-Griz, M. (2006). El camino a la transdisciplinariedad. Revista de Psicopedagogia. 23(70), 77-80. <https://shortest.link/2c-x>
- Ventura, A. (2015). Dificultades de aprendizaje y psicopedagogia: una perspectiva estilística. Revista Construção psicopedagógica, 23(24), 6-19. <https://shortest.link/2Mlp>
- Ventura, A., Borgobello, A. y Peralta, N. (2012). Carácter científico y profesional de la psicopedagogia. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogia en Rosario, Argentina. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines. 9, (3), 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016009.pdf>
- Vessuri, H. (2004). La hibridización del conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del Desarrollo Sustentable Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 11 (35), 171-191. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503507.pdf>
- Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica. Aprendizaje como sistema social. Systems Thinker. <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>.
- Wenger, E. (2007) 'Comunidades de práctica. Una breve introducción'. Comunidades de práctica. <http://www.ewenger.com/theory>.
- Yépez Moreno, A. y Castillo Bustos, M. (2017). Una mirada psicopedagógica en la atención a las dificultades de aprendizaje. Revista Científica Retos de la Ciencia, 1(1), 97-105. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/14927>
- Zambrano Leal, A. (2007b). Ciencias de la educación, psicopedagogia y didáctica. Paradigma, conceptos y objeto. Pensar la educación, 2, 71-95. <https://shortest.link/2e7M>



- Zambrano-Leal, A. (2007a). La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso? Cuadernos de Psicopedagogía, 4, 119-126. <https://shortest.link/2U0D>
- Zambrano-Pincay, G., Vallejo Valdivieso, P., Vallejo Pilligua, P. y Bravo Cedeño, G. (2019). Los profesionales de la Psicopedagogía en la atención a la diversidad como Agente Educativo. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida, 3 (6, 3), 41-57. <https://shortest.link/2c-U>

