

Revisión de metasíntesis sobre el estatus epistemológico de la psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020

Review of metasynthesis on the epistemological status of psychopedagogy in Ibero-America between the years 2000 and 2020

Autora

- ❖ **Cristina Rafaela Ricci.** Doctora, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Pos Doctora 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, Especialista en Investigación Educativa, en Nuevas Infancias y Juventudes, en Educación Superior y TIC, en Programas y Proyectos Socio-educativos, en Educación Maternal. Profesora Especializada en Educación Especial. Asistente Educacional. Maestra Normal Superior.

Correo: crcristinaricci@yahoo.com.ar

Resumen

Introducción: Esta investigación aborda el estatus epistemológico de la psicopedagogía y pretende promover discusiones en el ámbito de la comunidad científica y profesional. El propósito, contribuir a la consolidación y legitimación de la psicopedagogía en el campo de las ciencias sociales, de las humanidades, de la salud y de las profesiones.

Objetivo: Identificar concepciones y teorizaciones sobre psicopedagogía sostenidas por referentes de la psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020.

Método: Revisión de metasíntesis encuadrada en método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), entre junio de 2020 y julio de 2021. Se consultaron diez bases de datos: Google Scholar, REDIB, DOAJ, Redalyc, SciELO, Dialnet, Portal Regional en Salud Organización Panamericana de Salud (OPS), Philosoph0er's Index, Latindex y Semantic Scholar. Una vez obtenida la totalidad de los artículos (4003) y aplicados los criterios de inclusión-exclusión y cribado quedaron setenta ensayos científicos (unidades de análisis).

Resultados: El término psicopedagogía condensa un amplio abanico de posiciones y definiciones epistemológicas. Sus principales rasgos identitarios son: ciencia, ciencia compartida, ciencia interdisciplinar, ciencias

psicopedagógicas, disciplina, disciplina de naturaleza difusa, saber, perspectiva emergente, reflexión epistemológica, discurso, dominio, ámbito, área, campo, territorio, práctica, prácticas de intervención, investigación y docencia, acción, actividad, quehacer, comunidad de prácticas y profesión. La consolidación y legitimación de la psicopedagogía en el campo de las ciencias sociales, de las humanidades, de la salud y profesiones depende de no encerrarla en una sola perspectiva. Por el contrario, considerar la diversidad de enfoques, perspectivas, encuadres epistemológicos manifiesta que lo complejo y la complejidad son constitutivos del *ethos* y de la actitud psicopedagógicas.

Discusión: El estatus epistemológico de la psicopedagogía se revela como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones globales y holísticas. El conocimiento, la praxis y el quehacer psicopedagógico son así concebidos como disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

Palabras Clave: Psicopedagogía, estatus epistemológico, revisión de metasíntesis.

Abstract

Introduction: *This research addresses the epistemological status of Psychopedagogy and aims to promote discussions in the field of the Scientific and Professional Community. The purpose of contributing to the consolidation and legitimation of Psychopedagogy in the field of Social Sciences, Humanities, Health and the Professions.*

Objective: *To identify conceptions and theorizations about Psychopedagogy held by referents of Psychopedagogy in Ibero-America between the years 2000 and 2020.*

Method: *Metasynthesis review framed in the PRISMA method (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyzes), between June 2020 and July 2021. Ten databases were consulted: Google Scholar, REDIB, DOAJ, Redalyc, SciELO, Dialnet, Portal Regional en Salud Pan American Health Organization (PAHO), Philosophical's Index, Latindex and Semantic Scholar. Once all the articles (4003) had been obtained and the inclusion-exclusion and screening criteria were applied, seventy scientific trials (analysis units) remained.*

Results: *The term Psychopedagogy condenses a wide range of epistemological positions and definitions. Its main identity features are: science, shared science, interdisciplinary science, psycho-pedagogical sciences, discipline, discipline of a diffuse nature, knowledge, emergent perspective, epistemological reflection, discourse, domain, scope, area, field, territory, practice, intervention practices, research and teaching, action, activity, work,*

community of practices and profession. The consolidation and legitimation of Psychopedagogy in the field of Social Sciences, Humanities, Health and Professions depends on not enclosing it in a single perspective. On the contrary, considering the diversity of approaches, perspectives, epistemological frames shows that the complex and the complexity are constitutive of the psychopedagogical ethos and attitude.

***Discussion:** The epistemological status of Psychopedagogy is revealed as a complex, relational and open system, defined by global and holistic visions. Knowledge, praxis and psychopedagogical work are thus conceived as disciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary.*

***Keywords:** Psychopedagogy, epistemological status, metasynthesis review.*

Introducción

Esta investigación de Revisión de Metasíntesis (RM) aborda el estatus epistemológico de la psicopedagogía asumiendo como finalidad, identificar concepciones y teorizaciones sobre esta disciplina sostenidas por referentes de la misma y del campo psicopedagogo en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. El objetivo del artículo es socializar los resultados de esta RM y ampliar las discusiones en el ámbito de la comunidad científica, con el propósito de contribuir a la consolidación y legitimación de la psicopedagogía en el campo de las ciencias sociales, de las humanidades y profesiones.

Este estudio adhiere a la clasificación realizada por Marín-Gallego (2009) del conocimiento en cuatro campos: vulgar, empírico, científico o filosófico. Campos del conocimiento que no pueden concebirse en forma pura y totalmente independientes uno del otro, sino que, frecuentemente, mantienen relaciones mutuas, por lo que, a veces, no se logra delimitar fácilmente hasta dónde llega uno y comienza el otro. Sin embargo, esta clasificación del conocimiento “en campos del saber, hecha arbitrariamente facilita, a la vez, el conocimiento de los mismos desde los diferentes modos, es decir, que un campo cualquiera del conocimiento puede ser conocido de una manera vulgar, empírica, científica o filosófica” (Marín-Gallego, 2009, p. 31).

Desde este enfoque, la pregunta por el estatus epistemológico de la psicopedagogía y de lo psicopedagógico, se inscribe también en los planteos de Mombrú-Ruggiero (2016) cuando sostiene que, mientras que la actividad científica, es concebida en general como investigación y producción de conocimiento; la reflexión sobre la actividad científica, sus modos de

producción, legitimación, validación y reproducción, suscitan polémicas y controversias en el ámbito de la epistemología, de las ciencias, disciplinas y profesiones. Las polémicas, prosigue el autor, no han sido superadas y a pesar de cierto dominio hegemónico del campo por quienes hoy siguen estableciendo los criterios de cientificidad desde una perspectiva de herencia positivista, sobre todo a nivel institucional, esas controversias se agudizan, principalmente frente a las demandas de conocimientos que licuan las líneas divisorias tradicionales entre las distintas disciplinas. La necesidad creciente de una producción de conocimiento interdisciplinaria, requerida tanto desde los ámbitos académicos como de aquellos que se benefician con el conocimiento científico, presenta la necesidad de incluir disciplinas provenientes de las ciencias sociales y de las humanidades, que habían sido descalificadas por los sectores del científicismo hegemónico (Mombrú-Ruggiero, 2016).

En este sentido, compartimos con Escamilla-Jiménez (2016) que la expresión estatus epistemológico, de una disciplina y/o profesión, ha de entenderse en primer lugar, como la búsqueda de aclarar la clase de racionalidad y el tipo de conocimiento que fundamenta un campo o disciplina en su constitución. En segundo lugar, que hace referencia a la clase, naturaleza y fundamento donde se asienta un conocimiento o disciplina dentro del marco del saber en general y de la ciencia, en particular. En tercer lugar, muestra el horizonte donde se revela el ser y saber de ese campo, en virtud de una serie de parámetros epistemológicos, describe los fundamentos ontológicos, metodológicos, investigativos, teóricos y sentidos de la disciplina de que se trate. En cuarto lugar, centra su atención en el concepto y alcance científico de una disciplina, así como en la rigurosidad en el tratamiento de sus problemas.

A su vez, describe el objeto de estudio, el cuerpo de conocimientos, el lenguaje preciso para comprender la realidad que se busca conocer y las repercusiones cognitivas, sociales o ambientales, entre otras. En esta medida, entender y conocer las bases sobre las que se asientan los conocimientos de una disciplina es fundamental, puesto que el estatus epistemológico revela y define “el ser del conocimiento de ese campo y la posición que ocupa respecto de otros saberes. Es también importante en cuanto ayuda a comprender la

estructura y funcionamiento de una disciplina, así como la interacción con otros campos del saber” (Escamilla-Jiménez, 2016, p. 10).

Por otra parte, como bien señala Follari (2013) en la formación de todo profesional, una buena base científica es un elemento importante. Pero el trabajo profesional no sólo “tiene que ver con lo que es ciencia, tiene que ver también con lo operativo, con promover ciertas habilidades [y] nociones prácticas (...) Entonces, en las profesiones, si [analizamos] el caso de Psicopedagogía, el trabajo de la profesión ¿es científico?” (Follari, 2013, p. 5). Por lo tanto, en el caso de disciplinas que surgen desde la práctica, ese objeto que surge de prácticas en lo real, obliga a pensar desde múltiples espacios teóricos; no hay “un” espacio teórico sino una conjunción de espacios teóricos lo que establece, luego, en relación con las prácticas, un antecedente disciplinar relativamente autónomo (Follari, 2013).

Finalmente, no hay que perder de vista que como recuerda García (2011), es práctica frecuente juntar el nombre de dos disciplinas -con guion intermedio o sin él- para establecer un dominio de estudio que exige el aporte de ambas y que este camino por sí mismo, tampoco conduce necesariamente a la interdisciplinariedad. Asimismo que, “las nuevas disciplinas -por muy compuestos que sean sus nombres- terminan también por definir temas de estudio tan superespecializados como las disciplinas originarias que aparecen ahora “unidas” por un guion o integradas en una sola palabra” (García, 2001, p. 70). Resumiendo, ¿qué es la psicopedagogía a nivel epistemológico? y, ¿qué es el quehacer profesional psicopedagógico? son las preguntas centrales y ordenadoras de esta metasíntesis.

Método

Este estudio documental cualitativo fue realizado con el método RM. Se abordó la información de manera inductiva, es decir, sin categorías de análisis predefinidas, salvo aquellas incluidas en la conceptualización ‘estatus epistemológico’. Para los fines de este estudio, es relevante precisar que la metasíntesis constituye una metodología que brinda elementos para construir, describir o explicar teorías en relación a algunos fenómenos de interés para las disciplinas, en nuestro caso los procesos de aprendizajes situados en las

distintas edades de la vida. La RM aporta evidencia científica de gran complejidad que implica rigor en la selección del conocimiento, es decir, el nivel más alto de complejidad de la investigación secundaria cualitativa. Por lo que, la RM es definida por Carrillo-González y otros (2007) como la integración y síntesis de hallazgos realizada a partir de varios meta-estudio cualitativos. Esta metodología permite incrementar el nivel de abstracción y de esta manera desarrollar teoría de mediano rango. Pretende la integración de datos, teorías, métodos, hallazgos y cualquier otro tipo de conocimiento para dar respuesta a problemas complejos y la clarificación de conceptos, patrones y resultados para el refinamiento de estados del conocimiento existentes y el surgimiento de nuevos modelos y teorías (Carrillo-González et al., 2007).

Al mismo tiempo, la metasíntesis como metodología permite validar resultados de manera deductiva, a partir de la revisión de estudios y ensayos científicos que buscan evidenciar la viabilidad de una teoría mediante un análisis general de una cuestión mediante una validación de datos específicos sobre el tema y se constituye en un método enmarcado en la Práctica Basada en la Evidencia (PBE), como afirman Wasbrum-Tinoco et al. (2017).

Considerando como plantean Amatriain et al. (2014) que el objetivo de la metasíntesis es que, mediante la recopilación de información de estudios relacionados, se pueda generar nueva evidencia científica que respalde una teoría o una situación específica con información relevante. Por lo tanto, la RM es apropiada para analizar posicionamientos y perspectivas epistémicas sobre la psicopedagógica en un recorte espacial y temporal tan vasto, como el abordado en esta investigación: ensayos científicos escritos en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020.

La Revisión se realizó utilizando el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), en tanto actualización y ampliación de método QUOROM (*Quality Of Reporting Of Meta-analysis*) centrado en la presentación de los metaanálisis de ensayos clínicos aleatorizados. Por lo tanto, se excluye ocho ítems del declaración PRISMA específicos para revisiones de meta-análisis: 5 (protocolo y registro), 12 (riesgo de sesgo en los estudios individuales), 13 (medidas de resumen), 14 (síntesis de resultados), 15 y 22 (riesgo de sesgo entre los estudios) 19 (riesgo de sesgo en los estudios), 27 (financiación). Así, esta revisión se desarrolló de

acuerdo con los estándares de la declaración PRISMA, siguiendo los pasos de calidad para la revisión sistemática considerando los ítems: 1 (título), 2 (resumen estructurado), 3 (justificación), 4 (objetivo), 6 (criterios de elegibilidad), 7 (fuentes de información), 8 (búsqueda), 9 (selección de los estudios), 10 (proceso de extracción de datos), 11 (lista de datos), 16 (análisis adicionales), 17 (selección de estudios), 18 (características de los estudios), 20 (resultados de los estudios individuales), 21 (síntesis de los resultados), 23 (análisis adicionales), 24 (resumen de la evidencia), 25 (limitaciones), y 26 (conclusiones) (Urrutia y Bonfill, 2010).

Las conceptualizaciones y teorizaciones presentes en los artículos de reflexión (ensayos científicos), en tanto unidades de análisis se trataron desde un punto de vista hermenéutico para construir categorías de análisis adecuadas al problema en cuestión: condición epistemológica de la psicopedagogía y del quehacer profesional psicopedagógico. Para el análisis de los artículos se combinan dos estrategias: PICO (Problema, Intervención, Comparación, Resultados) y SQUIRE 2.0 (*Standards for Quality Improvement Reporting Excellence*, Ogrinc, et al, 2015). El análisis de los resúmenes se realizó utilizando PICO mientras que, el análisis completo del artículo se realizó utilizando SQUIRE 2.0. De esta estrategia, a partir de la estructura IMYRD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión) del artículo, se analizó: Título y resumen: 1. Título. 2. Resumen. Introducción: 3. Problema. 4. Conocimientos disponibles. 15. Interpretación. 16. Limitaciones. 17. Conclusiones. Se excluyen los siguientes ítems: Introducción: 5. Justificación. 6. Especificaciones. Métodos: 8. Intervención (es) 9. Estudio de la (s) Intervención (es). 12. Consideraciones éticas. Métodos: 7. Contexto. 10. Medidas 11. Análisis. Resultados: 13. Resultados. Discusión: 14. Resumen. Otra información: 18. Financiamiento (da Costa Santos et al., 2007).

El recorte geo-referencial considerado para la selección de artículos es Iberoamérica. La palabra 'Iberoamérica' se compone de los vocablos 'Iberia', nombre de la península más occidental de Europa, donde se encuentran los países de España y Portugal, y 'América'. De América se consideran 20 países que tienen en común haber sido en el pasado colonias de España y Portugal y que en la actualidad guardan relación desde lo sociocultural o geopolítico entre sí y con España y Portugal. Así, el constructo 'Iberoamérica' queda

conformado por 22 países: 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.

El recorte temporal para la búsqueda de artículos se ubica entre los años 2000 y 2020. El criterio por el cual se establece este rango para la Revisión coincide con el registro del surgimiento de epistemologías y metodologías emergentes en la post-modernidad o modernidad tardía que manifiestan cierta ruptura epistemológica con concepción heredada de la modernidad (Pardo, 2000).

La revisión tuvo dos etapas: La primera se realizó en entre el 12 de junio y el 12 de septiembre del año 2020 utilizando el buscador Google Scholar, programando a partir del mes de septiembre de 2020 hasta el 12 de julio de 2021 seis alertas en el mismo buscador. La segunda los días 13 y 14 de julio de 2021, en 10 bases de datos: REDIB, DOAJ, Redalyc, SciELO, Dialnet, Portal Regional en Salud Organización Panamericana de Salud (OPS), Philosoph0er's Index, Latindex y Semantic Scholar.

Los términos de búsqueda utilizados en la 1° etapa son: “Psicopedagogía + ciencia + Iberoamérica”. “Psicopedagogía + profesión + Iberoamérica”. “Psicopedagogía + historia + Iberoamérica”. “Epistemología + Psicopedagogía + Iberoamérica”. Los mismos términos de búsqueda reemplazando el constructo ‘Iberoamérica’ por el nombre de cada uno de los 22 países (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). Los mismos términos de búsqueda adicionando “+ entre 2000-2020”.

En la 2° etapa, los términos de búsqueda empleados fueron: a. (psicopedagogía OR psicopedagógico) AND “condición epistemológica”. b. (condición epistemológica) AND “psicopedagogía OR psicopedagógico”. c. (condición epistemológica) AND “psicopedagogía”. d. (condición epistemológica) AND “psicopedagógico”. Al no obtener resultados, se siguió la indicación recibida del buscador REDIB reducir los términos de búsqueda: e. (psicopedagogía) AND “disciplina”. f. (psicopedagogía) AND “profesión”.

g. (psicopedagogía) AND “campo de prácticas”. h. (psicopedagogía) AND “área formativa”.

Una vez obtenida la totalidad de los artículos sumando los resultados de ambas etapas, se aplican los siguientes criterios de inclusión-exclusión. **Los criterios de inclusión** son: (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 geopolítica 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.

Los criterios de exclusión son: (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.

A partir de la aplicación de estos criterios, a la muestra obtenida se la somete a un 1° cribado, separando artículos científicos (investigaciones) de artículos de reflexión (ensayos), reservando el primer grupo para realizar una Revisión Sistemática (RS) y el segundo grupo para realizar esta RM. En ambos grupos de artículos, se identifican textos duplicados y triplicados retirándolos de la muestra. A los artículos de reflexión se los somete a un 2° cribado utilizando como criterio la expertiz de la investigadora en el campo de la psicopedagogía.

Resultados

La 1° revisión realizada en la base Google Scholar arrojó 898 artículos, mientras que las 6 alertas en la misma base un total de 2880 artículos, siendo la sumatoria total parcial de 3778 textos. La 2° revisión realizada en nueve buscadores, arrojó los siguientes resultados: REDIB (n= 9), DOAJ (n= 15), Redalyc (n= 17), SciELO (n= 0), Dialnet (n= 164), Portal Regional en Salud OPS (n= 15), Philosophoer's Index (n= 0), Latindex (n= 0) y Semantic Scholar (n= 5), siendo la sumatoria total parcial de N= 225. La sumatoria total es de 4003 artículos. A partir de esto, de los 11 buscadores quedan 7 bases de datos con textos disponibles.

Aplicados los criterios de inclusión-exclusión, los resultados obtenidos son: se incluyen de Google Scholar n= 135, REDIB n= 7, DOAJ n= 4, Redalyc n= 7, Dialnet n= 21, Portal Regional en Salud OPS n= 5, Semantic Scholar n= 2 arrojando un total de N= 141 textos; se excluyen de Google Scholar n= 3642, REDIB n= 2, DOAJ n= 11, Redalyc n= 10, Dialnet n= 143, Portal Regional en Salud OPS n= 10, Semantic Scholar n= 3, arrojando una sumatoria de N= 3862 textos.

A partir del 1° cribado al total de 181 textos, se separan artículos científicos (investigaciones) de artículos de reflexión (ensayos). Los resultados son, para las Investigaciones (I): Google Scholar n= 33, REDIB n= 3, DOAJ n= 3, Redalyc n= 3, Dialnet n= 9, Portal Regional en Salud OPS n= 5, Semantic Scholar n= 2, siendo la sumatoria total N= 58 artículos. Para los Ensayos (E): Google Scholar n= 45, REDIB n= 3, DOAJ n= 3, Redalyc n= 3, Dialnet n= 9, Portal Regional en Salud OPS n= 5, Semantic Scholar n= 2, sumatoria total N= 83 artículos.

Se detectaron, en el caso de las investigaciones 5 artículos duplicados, 3 artículos triplicados y 1 artículo cuadruplicado, arrojando una sumatoria de n = 9. Para el caso de los ensayos, 4 artículos duplicados, siendo que en un caso se triplica en el mismo buscador y 3 artículos triplicados, arrojando una sumatoria de n= 6. A partir de esto, quedan 44 Unidades de Análisis (UA) para la RS y 70 (UA) para esta RM aplicando un 2° cribado en función de la reconocida expertiz de la investigadora en el área de la Psicopedagogía.

La sistematización de las 70 UA se realiza teniendo en cuanto este criterio ordenador: se confeccionaron grupos de artículos por año y en cada grupo los artículos son ordenados por autores y por orden alfabético considerando el apellido del primer autor que figura en la referencia bibliográfica. Esto permite una lectura diacrónica y analizar longitudinalmente las conceptualizaciones y teorizaciones construidas sobre psicopedagogía y lo psicopedagógico en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020.

Una primera aproximación analítica permite establecer que los autores ponen de manifiesto un amplio abanico de posicionamientos epistemológicos en relación con condición de la psicopedagogía y del quehacer psicopedagógico. Al mismo tiempo permite distinguir puntos de encuentro y herencias teórico-prácticas comunes, si bien cada una de las producciones se sustenta en su propio bagaje epistémico, declarado o implícito.

El estatus epistemológico de la psicopedagogía se revela como un sistema complejo, relacional y abierto. Sistema que se define por visiones globales y holísticas. En este sistema los componentes conceptuales, teóricos y prácticos constituyen un todo sinérgico y autorreferente, orientado hacia determinados propósitos -conocer e intervenir- y en relación de interdependencia tanto, con el ambiente externo-social que lo rodea -ámbitos institucionales- como con otras disciplinas y profesiones. Si bien, este sistema complejo tiene la capacidad de adaptarse a los cambios requiere aún, en tanto sistema teleológico o finalístico, organizar sus funciones y delinear su identidad focalizándose en su objeto: el aprendizaje humano.

Por lo tanto, la praxis psicopedagógica es conceptualizada, al mismo tiempo, como ciencia, ciencia compartida, ciencia interdisciplinar, ciencias psicopedagógicas, disciplina, disciplina emergente, disciplina de naturaleza difusa, saber, perspectiva emergente, reflexión epistemológica, discurso, dominio, ámbito, área, campo, territorio, práctica, prácticas del conocimiento (intervención, investigación y docencia), acción, actividad, quehacer, comunidad de prácticas y profesión (Martínez-Otero-Pérez, 2000a; Müller, 2000; Moreu, 2002; Pastorino, 2002; Moreno-Valdés, 2003; Póveda, 2003; Ricci, 2003; Castro-Gasparian, 2006; Sobral-Griz, 2006; Godoy do Nascimento, 2006; Monte Serrat Barbosa, 2007; Passano, 2007; Zambrano-Leal, 2007a, 2007b; Azar, 2009; Careaga-Medina, 2010; Artacho et al., 2011;

Peña-Rodríguez et al., 2011; Zárate, 2011; Baeza, 2012, 2015; Juárez, 2012; Ventura, 2012; Ventura et al., 2012; Bertoldi, 2013, 2017, 2020; Díaz, 2013; Mariño et al. 2014; Lima, 2016; Fernández-Calderón, 2018; Siqueira-Castanho, 2018; Espinoza-Vásquez, 2016; Rubinstein, 2017; Filidoro, 2018; Condori-Nina, 2020; Ocampo-González, 2020c; Ricci, 2020a, 2020b).

El conocimiento y el quehacer psicopedagógico es presentado como disciplinar, interdisciplinario y transdisciplinar. Al mismo tiempo que como intervención y técnica de intervención en distintos ámbitos donde, el hacer psicopedagógico y el trabajo es percibido, básicamente, como multidisciplinar (Müller, 2000; Póveda, 2003; Ricci, 2003; Neves et al. 2005; Sobral-Griz, 2006; Godoy do Nascimento, 2006; Henao-López, 2006; Aznar-Díaz, 2007; Eléisida-Almonte, 2007; Bravo, 2009; Chiecher, 2010; Pérez-Solís, 2011; Artacho et al., 2011; Peña-Rodríguez et al., 2011; Díaz, 2013; Mariño et al. 2014; Siqueira-Castanho, 2018; Zambrano-Pincay et al., 2019; Ricci, 2020a, 2020b, 2020c y Rojas-Valladares et al., 2020).

Al dominio psicopedagógico y al territorio de lo psicopedagógico se los visualiza como una regionalización epistémica de carácter multilocalizados. La psicopedagogía en tanto dominio epistemológico es un campo híbrido, una totalidad dinámica inter-epistémica que posee una singular forma, contenido y contexto que son definidos por Ocampo-González (2020c) como *pastiche epistémico*, *parodia* y *family resemblance*. Esto, según la perspectiva de algunos autores como Monte Serrat Barbosa (2007), Fernández-Calderón (2018), Ocampo-González (2019), hace difícil descifrar el posible estatus científico del campo psicopedagógico, develando una estructura de precarización en cuanto a sus dimensiones epistémicas cruciales, es decir, no alcanza estatus de concepto, paradigma, teoría y metodología. Esto sería así, porque es considerado un conocimiento inconcluso (Sobral-Griz, 2006), porque sus fundamentos teóricos se encuentran en varias áreas del conocimiento: pedagogía, psicología, psicolingüística, neurología, logopedia, psicoanálisis, entre otros (Hoehne-Mendes, 2006).

Al entorno psicopedagógico también se lo ve como vertebrador de disciplinas y, por lo tanto, como disciplina transversal de pleno derecho epistemológico. Sin embargo, para algunos autores, es una disciplina en proceso de construcción y/o de consolidación, si bien es un multi-universo de

conocimiento, aún inconcluso, un campo de conocimiento, un saber cimentado en las prácticas y los usos de un conjunto de teorías y miradas científicas. También es presentada como un campo de discurso científico y profesional autónomo de la pedagogía y de la psicología. Sin embargo, se reconoce que la epistemología disciplinar de la psicopedagogía es de naturaleza difusa con implicancias deontológicas, legales y éticas, también difusas (Hoehne-Mendes, 2006; Zárate, 2011; Ocampo-González, 2020a, 2020b).

No obstante, hay cierto consenso generalizado que considera a la psicopedagogía como una joven disciplina con multipropósito y con múltiples campos de acción (pluriacción). Como campo de saberes y como campo profesional es visto como en construcción, híbrido y autónomo dentro del campo de la producción cultural y de las Ciencias de la Educación al interior de las cuales se visualiza un área que es denominada ad hoc, Ciencias psicopedagógicas (Martínez-Otero Pérez, 2000b; Cohen, 2000; Müller, 2000; Caldera-Robles, 2001; Pastorino, 2002; Moreno-Valdés, 2003; Castro-Gasparian, 2006; Hoehne-Mendes, 2006; Henao-López, 2006; Monte Serrat Barbosa, 2007; Zambrano-Leal, 2007a; Azar, 2009; Cabrera-Pérez, 2010; Chiecher, 2010; Zárate, 2011; Baeza, 2012; Fontán, 2012; Díaz, 2013; Mariño et al. 2014; Bertoldi et al., 2016; Ocampo-González, 2020a y Ricci, 2020a, 2020b, 2020c).

Como profesión, la psicopedagogía es conceptualizada como una práctica informada científicamente, sostenida por conceptos teóricos e instrumentales de otras disciplinas y también por conceptos producidos por los profesionales de psicopedagogía en el desarrollo de su actividad interdisciplinaria. El campo actual de la psicopedagogía es percibido como la multi-factorialidad de acciones, la ampliación de los contextos y la potenciación de las capacidades y competencias de los psicopedagogos entorno a su objeto de estudio (investigación psicopedagógica) y de intervención (acción psicopedagógica). Por lo tanto, la praxis psicopedagógica es definida como una praxis con diferentes estilos (Cohen, 2000; Póveda, 2003; Monte Serrat Barbosa, 2007; Bravo, 2009; Riquez, 2009; Cabrera-Pérez, 2010; Pérez-Solís, 2011; Artacho et al., 2011; Baeza, 2015; Espinoza-Vásquez, 2016; Rubinstein, 2017; Filidoro, 2018; Bertoldi, 2020; Ricci, 2020a, 2020b y Rojas-Valladares et al. 2020).

Finalmente, el objeto de la psicopedagogía es definido como el sujeto en proceso de aprendizaje en sentido amplio, es decir, el sujeto en situación de aprendizaje. En tanto el sujeto de conocimiento es un sujeto social constituido en una historia de aprendizajes, formal y no formal, contextualizados. Al mismo tiempo, se consideran las vicisitudes de esos procesos y sus alteraciones. Para otros autores, un aspecto central del objeto psicopedagógico es el aprender a aprender y el desarrollo de los aprendizajes, entendido en términos del desarrollo de competencias por parte del sujeto y por su carácter complejo y multideterminado. El proceso educativo también es incluido como dimensión del objeto desde dos ejes: los diferentes contextos sociales y las edades de la vida de los sujetos. Los nuevos estilos de aprendizaje y las modalidades de planteados por Zambrano-Leal (2007), Quevedo-Álava et al. (2020) y Ricci (2020c), se vislumbran también como parte del objeto psicopedagógico junto con la orientación educativa, vocacional y ocupacional y el aprendizaje significativo de los estudiantes del sistema educativo (Risquez, 2009; Fernández-Calderón, 2018).

En síntesis, el objeto psicopedagógico puede ser definido como los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales o edades de la vida. Al mismo tiempo que lo conforman las vicisitudes que esos procesos de construcción de aprendizajes conllevan. Finalmente, hay coincidencia en considerar que este objeto que tiene una doble condición: es objeto de conocimiento y objeto de intervención (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).

Algunos autores vinculan al objeto psicopedagógico con los trastornos del aprendizaje, problemas de aprendizaje y conducta, dificultades de aprendizaje escolar, fracaso escolar y con las barreras en los aprendizaje

(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, 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 algunos 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). Queda planteada la cuestión de si la psicopedagogía tiene un objeto configurado por distintas dimensiones (Ricci, 2019; 2020a) o, si por el contrario, la psicopedagogía tiene objetos distintos (Peña-Rodríguez et al., 2011) o, si la psicopedagogía tiene escasa claridad en cuanto a su objeto, el que puede ser descrito en términos de un ‘cruzador de fronteras’ entre sus dominios fundacionales (la pedagogía y la psicología). Si bien, se acuerda con que el aprendizaje es parte medular de la red objetual de la psicopedagogía. Por lo que, el objeto psicopedagógico es caracterizado como un objeto en fuga, un objeto interdisciplinario que opera bajo la lógica del pastiche epistémico (Ocampo-González, 2019; 2020a, 2020b, 2020c).

Es importante señalar que Careaga-Medina (2010) habla de hecho psicopedagógico en lugar de objeto, considerando que 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. Concluyendo, la psicopedagogía vincula el saber de ciencia, el saber discursivo y su propio saber a partir de la experiencia. En el recorrido epistemológico en la constitución de la psicopedagogía, los constructos en relación con el concepto de ciencia, a veces transitan desde una transición entre un concepto de ciencia al estilo positivista que intenta cambiar, hacia un enfoque actual e interdisciplinario más vinculado con epistemologías emergentes en la pos-modernidad (Passano, 2007; Zambrano-Leal, 2007a y Ricci, 2020a).

Discusiones

La interpretación de los resultados se realiza poniéndolos en diálogo con aquellas categorías conceptuales que permiten dar cuenta del estatus epistemológico de una disciplina y de una profesión. Porque, como ya se mencionó en la introducción, el estatus epistemológico revela y define el ser del conocimiento de ese campo y la posición que ocupa respecto de otros saberes y, ayuda a comprender la estructura y funcionamiento de una disciplina, así como la interacción con otros campos del saber (Escamilla-Jiménez, 2016).

En el caso de la psicopedagogía, describir su objeto como resultado de transformaciones sociales, históricas, culturales e institucionales es central para poder precisar el cuerpo de conocimientos específicos que hacen a su identidad como ciencia, disciplina, quehacer, comunidad de prácticas y profesión. La realidad que busca conocer y sobre la cual aspira a intervenir y las repercusiones cognitivas, sociales, subjetivas, institucionales, entre otras, que pretende realizar hoy en Iberoamérica es el aprendizaje humano y sus dimensiones constitutivas. Estas dimensiones incluyen, entre otras, las modalidades y estilos de aprendizajes, las dificultades y problemas de aprendizajes como síntomas y los trastornos de aprendizajes resultados, en algún caso de patologías estructurales del sujeto y, en otros, como formaciones reactivas a prácticas didácticas y/o institucionales des-subjetivantes.

En las dos décadas analizadas, el objeto psicopedagógico se ha reconfigurado, pasando de los problemas y dificultades del aprendizaje y de la conducta escolar, a los procesos situados de aprendizajes a lo largo del ciclo vital, en contextos y ámbitos diferentes al escolar, sin por ello excluirlo. Sorprendentemente, se encontró que algunos autores continúan sosteniendo el primer objeto de la psicopedagogía: los problemas y las dificultades en el aprendizaje y de conducta.

Los resultados ponen de manifiesto la complejidad de la categoría 'aprendizaje' y del aprendizaje como fenómeno, hecho y objeto psicopedagógico. Esta complejidad reclama un abordaje sinérgico que articule la especificidad de la psicopedagogía -disciplina-profesión- y el diálogo inter, multi y transdisciplinar y entre profesiones. En este sentido, Méndez (2000)

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: lo complejo necesita un abordaje “holístico, integral (...) 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, p. 522).

Sin embargo, esto no implica la desaparición o inhibición de la construcción de las disciplinas. En el caso de la psicopedagogía esto es claro porque, su objeto de conocimiento y de intervención es en sí mismo complejo y se presenta como multidimensional. Por lo tanto, un mirar epistemológico sobre la psicopedagogía, lo psicopedagógico y 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 donde se alberga el ser y quehacer de esta disciplina específica implica que esté rodeada de otras tantas disciplinas que la pueden complementar, sin que por ello, pierda su identidad.

Esto supone como proponen Díaz et al. (2013), abandonar intervenciones signadas por el aplicacionismo, la prescripción y la normativización de la psicología de matriz moderna. Comprender al aprendizaje en su complejidad requiere de investigación interdisciplinaria y específica psicopedagógica. Para ello, como indica Baeza (2014), la psicopedagogía debería reflexionar sobre el cambio paradigmático y los problemas epistemológicos asociados a la práctica investigativa y profesional en psicopedagogía no han sido abordados en la literatura científica, debido a su complejidad teórica, a una atención insuficiente por parte de los profesionales que investigan en esta disciplina y quizás a un menosprecio por los problemas teóricos generales de las ciencias, como sostiene Mariño et al. (2014).

Sobre este punto, García (2011), recuerda que las distintas disciplinas se han ido definiendo históricamente y han establecido fronteras arbitrarias, dejando de lado problemas que cubren dominios de dos o más disciplinas sin pertenecer íntegramente a ninguna de ellas. Esto ha conducido a establecer puentes entre las diversas disciplinas. Este estudio podría estimular el debate

en cuanto a que, como también refiere García (2011), un conjunto de especialistas puede ser denominado multidisciplinario o pluridisciplinario, pero no por el mero hecho de estar juntos se torna inter-disciplinario.

Los resultados de esta RM pueden ayudar a comprender la clase, naturaleza y fundamento donde se asienta el conocimiento, el saber y la praxis psicopedagógicos dentro del marco del saber en general y de la ciencia, en particular. En cuanto al saber general, hay cierto nivel de consenso en ubicar a la psicopedagogía como parte de las Ciencias de la Educación como lo señalan Martínez-Otero Pérez (2000b) y Ricci (2020a) que nació como un quehacer empírico (Passano, 2007) y se ocupa del aprendizaje, como actividad que incluye la enseñanza, en contextos sistemáticos y asistemáticos (Müller, 2000).

Al mismo tiempo, estos resultados permiten aclarar la clase de racionalidad y el tipo de conocimiento que fundamenta a la Psicopedagogía. En general, estos estudios ponen en relieve la necesidad de, sin abandonarla, ir más allá de la racionalidad propia de la Modernidad. Díaz (2007; 2010; 2013), sugiere que otra racionalidad distinta a la moderna es posible porque simplemente se trata de pensar desde otro lugar; no irracional sino racional pero histórico, encarnado, constituido desde las prácticas y los discursos, y no desde idealizaciones cuasi platónicas. Existen, por lo tanto, criterios distintos que pueden garantizar la validez y legitimidad de los discursos y de las prácticas a partir del plexo de sentidos, distintos y vigentes en cada comunidad histórica porque sus objetivos se construyen en el marco de las diferentes comunidades y no únicamente en el marco de la comunidad científica, comunidades diversas en las cuales se producen estrategias de poder relacionadas con la circulación de los discursos considerados verdaderos, o que producen efectos de verdad.

En esta misma línea de pensamiento, Guyot (2011) sostiene que hay una racionalidad que lucha por liberarse de la trama excluyente del logos científico-tecnológico e intentos de repensar el conocimiento en su doble dimensión teórica y práctica, donde una de las problemáticas epistemológica se centraría en el desplazamiento en las unidades de análisis de las teorías a las prácticas del conocimiento, donde las prácticas del conocimiento aluden algo más que el conocimiento aportado por las teorías. Las prácticas del

conocimiento son un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado, las academias. Esas prácticas sólo pueden ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país, poseen títulos o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio. Son prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permiten ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder vinculándose de una determinada manera con el conocimiento.

Entre las prácticas del conocimiento Guyot (2011) sitúa las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas que producen formas de subjetividad en el concreto hacer del acaecer de las praxis, en las que el conocimiento, por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos como un momento de la teoría en vistas a la acción, juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su realización. Estas consideraciones permiten sustentar teóricamente que hay ciertas formas no convencionales, pero políticas; artesanales, con aportes más locales que también cumplen con determinadas reglas, donde las formas y reglas de la investigación clásica se agotan o no terminan de explicar la producción de otras formas de saber, distintas pero no necesariamente contrarias al conocimiento en los términos planteados por el paradigma epistemológico y metodológico heredado de la modernidad. Por lo tanto, la categoría prácticas del conocimiento puede situarse como puente entre conocimiento y saber para considerar la praxis en el campo psicopedagógico.

Por lo tanto, si bien sobre el estatus científico de la psicopedagogía existen criterios divergentes entre los investigadores (Mariño et al., 2014), la divergencia no implicaría anulación del estatus epistemológico, sino apertura a otras formas, modos, sujetos, prácticas epistémicos. La propia existencia de la psicopedagogía como disciplina científica ha condicionado la aparición de principios interdisciplinarios que no se corresponden con los puramente psicológicos o didácticos, ya que los trascienden por ser más abarcadores, aunque sin excluirlos (Mariño et al., 2014). Sin embargo, como recuerdan

Bertoldi et al. (2016), la discusión epistemológica en el campo de la psicopedagogía es un espacio que está en construcción, resultando el desarrollo de una epistemología disciplinar un área de vacancia en ese campo de conocimiento.

En este mismo sentido, Lima (2016) advierte que, se hace necesaria para la psicopedagogía, como para toda otra disciplina donde haya algún tipo de intervención sobre pacientes/individuos, una reflexión epistemológica más o menos cuidadosa desde la que se realiza la intervención profesional. Las prácticas profesionales de los psicopedagogos también deberían contar con desarrollos epistemológicos que las respalden, ya que esto justificaría para la disciplina psicopedagógica un status que le permita tener un rol más o menos importante dentro de las instituciones que trabajen con ella, para evitar que su lugar sea reemplazado por otras disciplinas, como la de la psicología y el psicoanálisis.

Finalmente, Rubinstein (2017), plantea que la identidad del psicopedagogo es dinámica en el sentido de que se construye a partir de un conjunto de necesidades, creencias, teorías y prácticas. Este conjunto se manifiesta a través de un discurso que representa el enfoque psicopedagógico. La psicopedagogía, entonces, es una praxis con diferentes estilos. Por lo tanto, considera que ha llegado al momento en que es necesaria la construcción de un corpus lingüístico, que paradójicamente abrace los diferentes estilos - praxis-, pero que también exprese un denominador lingüístico común que contribuya a la identidad de la categoría profesional.

Tomados juntos estos resultados concuerdan en centrar su atención en el concepto y alcance científico de una disciplina, así como en la rigurosidad en el tratamiento de sus problemas desde una visión de lo complejo y de la complejidad. Morin (1997) considera que el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen. Sin embargo, entiende que lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, o retrotraerse a una ley de la complejidad, ya que esta no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad, efectivamente, es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que

constituyen el mundo fenoménico; por lo que la complejidad se presenta “con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 1997, p.32).

Es frente a la complejidad que la concepción de conocimiento heredada de la modernidad tiene “la necesidad de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar” (Morin, 1997, p.32). Es así que, las variantes al considerar qué es conocimiento son múltiples y posibles al mismo tiempo que permiten desmitificar la validez del pensamiento único y del método universal porque se constata una realidad cada vez más compleja y multidimensional, llena de eventos y acciones, interacciones y retroacciones que no admite racionalismos reductivos, donde se hace visible la coexistencia de múltiples enfoques, generalmente en tensión, para abordar problemas complejos.

El hallazgo más interesante que se puede extraer de esta RM es que, el estatus epistemológico de la psicopedagogía si bien está conformado por un abanico de enfoques epistémicos, es consistente y permite identificarla como disciplina y profesión con un objeto propio y específico. Como afirma Mariño et al. (2014), hay argumentos suficientes que permiten defender la existencia de una disciplina psicopedagógica con su objeto, con métodos y con un sistema de conocimientos abultado que no pueden ser restringidos a las ciencias de base porque no constituye una suma de ellas, sino una integración de nivel superior en lo teórico y metodológico, lo que ha estimulado la aparición y afianzamiento de la profesión.

La complejidad del objeto psicopedagógico, si bien requiere un abordaje en el que se asocien distintos saberes, conocimientos y prácticas, no hace de la psicopedagogía un pastiche epistémico. La diversidad de conocimientos, saberes y prácticas hace a la identidad de la psicopedagogía y de lo psicopedagógico. Este hallazgo tiene implicaciones importantes en el desarrollo y legitimación de la psicopedagogía en el campo de las Ciencias Sociales, de las Humanidades e, incluso, en el ámbito de las Ciencias de la Salud.

Resumiendo, la discusión se ha centrado en mostrar el horizonte y los sentidos construidos en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020, donde se

revela y devela el ser, el saber y el hacer de la Psicopedagogía en virtud de una serie de parámetros epistemológicos. Aún falta avanzar y profundizar en la descripción de los fundamentos ontológicos, metodológicos, investigativos y teóricos de la misma.

Conclusiones

Retomando las preguntas planteadas al comienzo de este estudio ¿qué es la psicopedagogía a nivel epistemológico? y, ¿qué es el quehacer profesional psicopedagógico?, es posible afirmar que son a la vez, un campo de conocimientos y saberes, una disciplina y una profesión y prácticas del conocimiento estructurados en torno al aprendizaje.

La evidencia sugiere que el estatus epistemológico de la psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020 puede reconocerse e identificarse como consistente y en construcción, donde la porosidad entre las fronteras disciplinares es un rasgo de época que caracteriza al conjunto de la ciencia. Al mismo tiempo que alerta que, la yuxtaposición de especialistas (multi, pluri, trans) no produce la interdisciplinariedad, que es una forma de trabajo, un cierto tipo de actividad. La experiencia histórica muestra que la interdisciplinariedad no emerge espontáneamente poniendo juntos a varios especialistas porque que cada disciplina tiene sus códigos, claves de lenguaje que operan como llaves que abren y clausuran, aunque muchas veces nombran distinto pero comprenden en forma similar. Es preciso buscar como afirma Muñoz (2011), el suelo común que puede permitir la intervención en lo social, porque esa intervención, no se define por el objeto o la unidad de intervención, si no por los sustratos epistemológicos que la sustentan explícita o implícitamente, lo que hace imprescindible propiciar la discusión epistemológica intra e inter disciplinas, desde la propia identidad de cada una de ellas.

En este trabajo se ha dado cuenta de que la consolidación y legitimación de la psicopedagogía en el campo de las Ciencias Sociales, de las Humanidades y de las profesiones, en cierto sentido, depende de no cerrarse en una sola perspectiva, sino por el contrario, la diversidad de enfoques, perspectivas, encuadres epistemológicos que ponen en valor que lo complejo y la complejidad como constitutivos del *ethos* y de la actitud psicopedagógicos.

Futuros estudios podrían asumir como líneas de investigación para ganar precisión en cuanto a los sentidos epistemológicos que asume lo multi, pluri, inter y trans disciplinar vinculados con la producción de conocimiento, con la configuración de saberes y con los modos de abordaje del aprendizaje en campo psicopedagógico y, en qué sentido y con qué límites puede asumirse el constructo ‘Ciencias psicopedagógicas’.

Referencias

- Acosta-Sanabria, R. (2001). Creática. Un modelo Psicopedagógico Venezolano. ANALES de la Universidad Metropolitana. 1, 22, 131-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004889>
- Amatriain, H., Dieste, O., Fernández, E. & García-Martínez, R. (2014). Evaluación de la aplicabilidad del meta-análisis de efectos aleatorios en ingeniería del software. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18733>
- 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://revistas-old.ucc.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/488>
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico La psicopedagogía escolar. Diálogos Pedagógicos, 10 (20), 74-98. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/205>
- Aznar-Díaz, I., Hinojo Lucena, F. & Fernández-Martín, F. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: retrato del perfil del psicopedagogo. Publicaciones, 37, 109-116. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2528489.pdf>
- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... ‘hacia las mejores prácticas del mañana’. Revista Contextos de Educación. 12, 1-7. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/pdfs/05-baeza.pdf>

- Baeza, S. (2014). La psicopedagogía del siglo XXI. *Signos Universitarios*, 28(44), 127-157.
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2155/2701>
- Baeza, S. (2015). La psicopedagogía en diálogo con el futuro. Encuentros desencuentros- co construcciones. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12 (2), 1-11.
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1520>
- Bertoldi, S. (2018). Epistemología en Psicopedagogía: su trayectoria en Argentina. *Aprendizaje Hoy*, XXXVIII (97/98), 1-11.
<http://www.aprendizajehoy.com/ce/libreriadigital.asp>
- Bertoldi, S. & Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, XV (10), 1-9.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690640.pdf>
- Bertoldi, S. & Vercellino, S. (2016). Formación psicopedagógica y epistemología. Reflexiones sobre la construcción de una asignatura de epistemología disciplinar. *Revista Contextos de Educación*, 16(20), 1-8.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/404>
- Bertoldi, S., Trovani, A. & Cayuqueo, V. (2020). ¿Es posible pensar a la psicopedagogía en términos de disciplina? *Contextos de Educación*, 28 (20), 24-34.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1068/1127>
- Bravo, L. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista IIPS*, 12(2), 217-225.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Psicologiaeducacionalpsicopedagogiaeducacionespecial.pdf>
- Cabrera-Pérez, L. & Bethencourt-Benítez, J. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 893-914.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002021.pdf>

- Caldera-Robles, M. (2001). Orígenes de la psicopedagogía y sus inicios en México y Jalisco. *Educar*, 18, 23-41. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_541/a_7572/7572.html
- Careaga-Medina, R. (2010). Hacia un concepto de Psicopedagogía. Dirección Nacional de Bibliotecas, 1-26. http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/hacia_un_concepto_de_psicopedagogia.pdf
- 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. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/281/cruzando-as-fronteiras-da-historia-da-psicopedagogia--uma-entrevista-com-alicia-fernandez>
- Carrillo-González, G., Gómez-Ramírez, O. y Vargas-Rosero, E. (2007). La Metasíntesis: una Metodología de Investigación. *Revista Salud pública*, 9 (4), 609-617.
- 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://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/381/a-psicopedagogia-e-as-questoes-da-interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade>
- Chiecher, A. (2010). El quehacer Psicopedagógico en el ámbito de la investigación. <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/investigacion.html>.
- 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>

- Condori-Nina, M. (2020). Psicopedagogía crítica para conceptos epistémicos y sociales en investigación universitaria. *RIDE, Revista Iberoamericana Investigación Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-20. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200774672020000100139&script=sci_arttext
- da Costa Santos, C., de Mattos-Pimenta, C. & Cuce-Nobre, R. (2007). Estrategia PICO para la construcción de la pregunta de investigación y la búsqueda de evidencias. *Revista Latinoam Enfermagem*, 15(3), 1-4.
- da Silveira, R. (2019). Perspectivas à psicopedagogia da criança no Brasil. *Revista AMAzônica*, 12(XXIV, 2), 588-590. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/6773>
- Dhers, P. (2020). Psicopedagogía en la complejidad. *HOLOGRAMATICA*, 32(1), 101-131. https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/1589/hologram32_v1_pp101_131.pdf
- Díaz, E. (2007). Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (2010). La construcción de una metodología ampliada. *Revista Salud Colectiva*, 6, (3), 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73115348003.pdf>
- Díaz, E. (2013). Hacia una multiplicidad metodológica. *Perspectivas metodológicas*, 1, 1-13.
- Díaz, G., Coicaud, C. & 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>
- Eléisida-Almonte, M. A. (2007). La evaluación psicopedagógica para la intervención oportuna en la deficiencia escolar. *Educación Superior*, VI (1 y 2), 43-50. <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/47>
- Escamilla-Jiménez, H. (2016). *Epistemología y disciplinas: El estatus Epistemológico de las disciplinas y profesiones*. Bogotá: Universidad

- Santo Tomás.
https://books.google.com/books/about/Epistemolog%C3%ADa_y_disciplinas.html?id=6Fy5swEACAAJ&source=kp_book_description
- 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/>
- Fernández-Calderón, W. (2018). Contexto y contextualización de la Psicopedagogía. GRIN Verlag, 1-5.
<https://www.grin.com/document/412057>
- Filiodoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 15 (1), 42-50.
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1916/58296>
- Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, XV, 10, 1-7.
- 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, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 1, 65-101.
- Godoy do Nascimento, C. (2006). A importância da Psicopedagogia na educação básica como paradigma de uma cidadania ativa.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2659849.pdf>
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Henao-López, G., Ramírez-Nieto, L. & Ramírez-Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGORA*, 6(2), 215-226.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/agora_diez_tema_4_que_es_la_intervencion.pdf

- Hoehne-Mendes, M. (2006). Psicopedagogía: una identidad en construcción. *Construcción psicopedagógica*, 14(1), 25-33. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1415-695420060001&lng=pt&nrm=iso
- Jaramillo-Echeverri, L. (2003). ¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. *Cinta de Moebio*, 18, 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101802.pdf>
- Juárez, M. (2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: Reflexiones, Aportes y Desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), 200-210. https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/revistalapip/Volume7_n2/Juarez,_Maria_Paula.pdf
- Lima, F. (2016). Preconstrucción del status de la Psicopedagogía en la carrera de grado: algunas consideraciones. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 13 (2), 29-38. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1503>
- Marín-Gallego, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario Educativo*, XXIII, 54, 23-48.
- Mariño M. & Ortiz-Torres, E. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio*, 49, 22-30. <https://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2000a). ¿Qué es la psicopedagogía? Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 2, 61-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043963>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2000b). Psicopedagogía: la búsqueda de la identidad. *Revista Comunidad Escolar*, 648, 1-3. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/648/tribuna.html>
- 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>

- Mombrú-Ruggiero, A. (2016). Del estatus epistemológico de la epistemología. *Perspectivas Metodológicas*, 17, I, 51-70.
- 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. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n73/v24n73a11.pdf>
- 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>
- Moreu, Á. (2002). La fundamentación contemporánea del discurso psicopedagógico. *Historia de la educación*, 21, 105-116. https://www.researchgate.net/publication/277276305_La_fundamentacion_contemporanea_del_discurso_psicopedagogico
- Moreu, Á. & Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 17-29. https://www.researchgate.net/publication/39152874_Los_origenes_de_la_psicopedagogia_El_concepto_y_el_termino
- Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- 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/>
- Muñoz, G. (2001). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo Impulsar un diálogo Interdisciplinar? *Cinta Moebio*, 40, 84-104. https://www.researchgate.net/publication/262717999_Contrapuntos_Epistemologicos_para_Intervenir_lo_Social_Como_impulsar_un_dialogo_interdisciplinar
- Neves, S. & 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://www.researchgate.net/publication/333985163_Sobre_el_deficit_epistemico_y_metodologico_de_la_Psicopedagogia_notas_para_su_reconfiguracion
- 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. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Psicopedagoga.Genealogadeunobjetointerdisciplinario..pdf>
- Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En E. Díaz, (Ed.) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Passano, S. (2007). Cuestiones epistemológicas de la Psicopedagogía clínica. http://www.xpsicopedagogia.com.ar/contenido/escritos/cuestiones_epistemologicas.html.
- Pastorino, C. (2002). Psicopedagogía y equidad social: el contexto como protagonista gonístico, la diversidad como un estándar. *Revista de Psicopedagogía*, 20(62), 173-178. <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v20n62a10.pdf>
- Peña-Rodríguez, F. & 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://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>

- Pérez-Solís, M. (2011). ¿Puede un psicopedagogo desempeñar el rol del psicólogo educativo? Profesionalización frente al intrusismo profesional. *Estudios de Psicología*, 28(1), 3-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335655001>
- 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>
- 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>
- Ricci, C. (2003). Psicopedagogía: aportes para la reflexión epistemológica. *Perspectivas Metodológicas*, 3(3), 81-89. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/589>
- 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. *Aprendizaje Hoy*, XL (101/102), 75-110. <https://www.aprendizajehoy.com/boletines/102VL/75/>
- Ricci, C. (2020b). 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. (2020c). 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. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2956/59814>

- 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>
- Rojas-Valladares, A. L., Domínguez-Urdanivia, Y., Torres-Zerquera, L. C. & 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>
- Rubinstein, E. (2017). Psicopedagogia, Psicopedagogo e a construção de sua identidade. Revista Psychopedagogia, 34(105), 310- 319. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862017000300008&lng=pt&nrm=iso
- Siqueira-Castanho, M. I. (2018). A Psicopedagogia em um Diálogo Multidisciplinar. Revista Psychopedagogia. 35(106), 34-45. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862018000100013
- Sobral-Griz, M. (2006). El camino a la transdisciplinariedad. Revista de Psicopedagogía. 23(70), 77-80. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862006000100010
- Urruía, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Medicina Clínica (Barc), 135(11), 507-511.
- Ventura, A. (2012). Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la Psicopedagogía en el contexto Iberoamericano. Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, XIV (9), 1-7. <http://170.210.83.53/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2632>
- Ventura, A., Gagliardi, R. & Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 12(2), 648-662. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/46179/CONICET_Digital_Nro.25404.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Wasbrum-Tinoco, W. , Vasquez, T., Mañay, H., Bonilla, V. & Valencia, G. (2017). El uso de la Metasíntesis en la investigación. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 70-74.
- Yépez Moreno, A. & 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. (2007a). La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 119-126. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/psicopedagogia/article/view/514/512>
- Zambrano Leal, A. (2007b). Ciencias de la educación, psicopedagogía y didáctica. Paradigma, conceptos y objeto. *Pensar la educación*, 2, 71-95. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3841>
- Zambrano-Pincay, G., Vallejo Valdivieso, P., Vallejo Pilligua, P. & 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. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosProfesionalesDeLaPsicopedagogiaEnLaAtencionALaD-7097544%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosProfesionalesDeLaPsicopedagogiaEnLaAtencionALaD-7097544%20(2).pdf)
- Zárate, M. (2011). La Psicopedagogía: interdisciplinaria, multipropósito y pluriacción. *Fundamentos de psicopedagogía*, 1-6. https://www.academia.edu/27331152/la_psicopedagogia_interdisciplinaria_multiprop%c3%93sito_y_pluriacci%c3%93n