



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

---

**Alumna: Silvana Escobar**

**1. Dictamen final de aprobación del jurado evaluador**

**2. Trabajo Final Integrador (TFI)**

29 de Junio de 2012

Visto el Trabajo Final Integrador presentado por la Lic. y Prof. Silvana María Escobar correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria denominado: *"Una propuesta de articulación de Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, para la enseñanza de la psicopatología infantil."*, dirigido por la Prof. Esp. Elsa Compagnucci, y habiendo procedido a la evaluación del mismo, este jurado evaluador considera:

El Trabajo reúne los requerimientos correspondientes al campo profesional y académico de la Especialización en Docencia Universitaria.

La propuesta pedagógica de intervención radica en la incorporación a los trabajos prácticos clínicos de la materia Psicopatología II, de la carrera de Psicología de la UNLP, de actividades de Atención Temprana a desarrollar en un Programa de Extensión Universitaria. Este proyecto de innovación, con énfasis en el vínculo teoría / práctica, amplía las opciones que ofrece la cátedra en dichos trabajos prácticos. La presentación correctamente comunicada prevé constituirse en un aporte a la reflexión conjunta del equipo docente de manera que su implementación surja del intercambio fundamentado, entre sus miembros.

Con la intención de propiciar la construcción de prácticas docentes transformadoras se propone profundizar la articulación entre las funciones universitarias de Docencia, Investigación y Extensión Universitaria y recupera, a tales efectos, bases estatutarias e institucionales en las que se asientan los principios que inspiran sus decisiones.

El trabajo final presenta una muy completa y fundamentada argumentación acerca del objeto escogido. La matriz de significación desarrollada abarca distintas aristas respecto de la importancia del proyecto en las prácticas universitarias. Entre ellas: un claro y conciso encuadre de la Atención Temprana AT o Intervención Infantil Temprana, sus distintas perspectivas, el marco de programas históricos de la educación inclusiva, su impacto en la formación contextualizada de psicólogos como partícipes de equipos interdisciplinarios. Asimismo engarza sus consideraciones con

cuestiones relativas a las concepciones de la relación teoría /práctica muy bien consignadas. Releva informaciones emergentes de entrevista y encuestas a alumnos.

Evidencia un adecuado conocimiento curricular y de los documentos elaborados por las Unidades Académicas de Psicología de las Universidades Nacionales. Consigna los alcances de prácticas, contenidos de la asignatura y antecedentes de investigación y extensión en torno a su focalización.

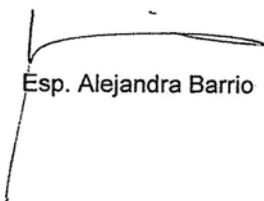
En lo que atañe al diseño proyectual, éste guarda la debida formulación y coherencia entre sus componentes. Refleja su experiencia profesional en el tema, en diálogo con conceptos y concepciones pertinentes. Da cuenta, además de los avances actuales de la intervención en esta práctica.

Es de destacar las referencias permanentes que efectúa la autora respecto de los aprendizajes obtenidos en la Carrera de Especialización. Los saberes que va entretrejiendo alrededor del tema escogido evidencian un alto nivel de apropiación y resignificación.

Teniendo en cuenta la relevancia de la propuesta, la adecuada resolución de su tratamiento y los criterios de intervención que enuncia, se asigna la calificación de sobresaliente 10 (diez).



Mg. María Raquel Coscarelli



Esp. Alejandra Barrio



Dr. Carlos Giordano



**Universidad Nacional de La Plata**

**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

---

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

MODALIDAD DEL TRABAJO FINAL INTEGRADOR ELEGIDA: Diseño de un Proyecto de Intervención (Según el Art.2. del reglamento de Trabajo Final Integrador)

LÍNEA TEMÁTICA PROPUESTA: Los Procesos de Formación en la Universidad desde una dimensión pedagógica-didáctica. (Según el Art. 3 del Reglamento del Trabajo Final Integrador)

**TÍTULO:** “Una propuesta de articulación de Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, para la enseñanza de la psicopatología infantil”

**ALUMNA:** Lic. y Prof. Silvana María Escobar

**DIRECTORA:** Prof. Elsa Compagnucci

**FECHA DE PRESENTACIÓN:** 2012

## INDICE

	<b>Pag.</b>
1-INTRODUCCIÓN .....	4
2-JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO.....	5
Relevancia de un proyecto de articulación de Docencia, Investigación y Extensión Universitaria.....	5
La Temática de la Atención Temprana en la formación de psicólogos.....	9
Dimensión ético- social en la formación de psicólogos.....	18
Participación en Programas en la formación del psicólogo.....	19
Las prácticas preprofesionales en la formación de grado.....	19
3- ANTECEDENTES Y VIABILIDAD DE LA PROPUESTA.....	22
4- MARCO REFERENCIAL.....	26
<b>Acerca de la innovación en el ámbito de la pedagogía.....</b>	<b>26</b>
<b>Articulación teoría/ práctica.....</b>	<b>28</b>
<b>El lugar de la reflexión en el accionar del docente.....</b>	<b>33</b>
<b>Algunos comentarios finales.....</b>	<b>36</b>
5- FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	36

Objetivos Generales.....	36
Objetivos Específicos.....	37
6- DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO. ....	38
7- DEFINICIÓN DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTOS O EXPERIENCIAS.....	39
8- RESOLUCIÓN METODOLÓGICA.....	39
<b>Destinatarios</b> .....	39
<b>Etapas y acciones que involucra el diseño</b> .....	40
<b>Cronograma</b> .....	42
9- ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN .....	44
10- RECURSOS.....	44
11.-AVANCES DE LA INTERVENCIÓN AL MOMENTO ACTUAL.....	45
12 - ALGUNAS REFLEXIONES FINALES.....	48
13- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
14- ANEXOS.....	56
A) Programa de la materia Psicopatología II.....	56
B) Protocolo de la encuesta realizada a los alumnos.....	111
C) Programas y Actividades de Extensión Universitaria.....	112

## 1-INTRODUCCIÓN

En primer lugar quiero contextualizar la Práctica de Intervención en la carrera de Especialización de la cual forma parte. La intervención que propongo desarrollar, intenta producir un cambio en la articulación teoría/práctica en el espacio de la asignatura en la que me desempeño como docente: Psicopatología II (niños y adolescentes), correspondiente a los planes de estudio de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Durante el recorrido propiciado en los seminarios y talleres de la Especialización en Docencia Universitaria, hemos reflexionado acerca de los distintos modos de concebir la articulación teoría/práctica, conmoviendo la concepción de dirección unívoca “de la Teoría a la Práctica”.

Considero de importancia en esta instancia, retomar los aportes vertidos en dichos seminarios y talleres en relación a esta temática. Así por ejemplo, en el trabajo final del seminario “Diseño y coordinación de procesos formativos” incorporé en el marco teórico aspectos vinculados a la articulación teoría-práctica en la asignatura antes mencionada. En el Seminario “Desarrollo e innovación curricular” trabajé acerca de una propuesta de modificación del programa de trabajos prácticos de la asignatura, en relación al eje: Articulación teoría/ práctica. En el seminario “Práctica de Intervención Académica”, elaboré una propuesta de intervención con miras a modificar la organización de los trabajos prácticos clínicos de la materia.

El presente proyecto del trabajo final Integrador apunta a una intervención de articulación en Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, en este caso sobre el área de la Atención Temprana. Ésta vincula un contenido específico del programa de la asignatura y la temática de

la investigación que se viene desarrollando en la cátedra, en el marco del programa de incentivos a los docentes investigadores de la UNLP., y de la que soy miembro integrante.

La creación de dicho espacio, permitiría el acceso del equipo docente y alumnos a una instancia de prácticas, en la que se integra docencia y extensión. Nos permite a su vez, reflexionar y actuar en dirección a subrayar la función social de la Universidad, la socialización y aplicación del conocimiento que en ella se produce y circula, considerando las necesidades sociales predominantes. Cabe señalar la pertinencia de la temática de la atención temprana, en tanto se trata de una forma de intervenir en dirección a la inclusión social de sectores históricamente segregados y en riesgo socio-cultural.

En relación a este punto varios de los seminarios de la Especialización, (Pedagogía y Universidad, Perspectiva Sociopolítica del Sistema Universitario, Políticas Educativas y Educación Superior Comparada) vienen a abonar la reflexión sobre el lugar de la Universidad en la sociedad, la socialización/democratización de los conocimientos que allí se generan.

Mi propósito es detenerme en la explicitación de la coherencia que pretendo encontrar y sostener a través de los distintos trabajos de los seminarios y talleres de la carrera, en dirección a la producción del trabajo final justamente llamado integrador.

## 2-JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

### Relevancia de un proyecto de articulación de Docencia, Investigación y Extensión Universitaria

La relevancia de la implementación de un proyecto de articulación - Docencia, Investigación y Extensión Universitaria- queda plasmada en los últimos documentos dados a conocer por

nuestra universidad. El Estatuto Universitario es el reglamento supremo que regula el funcionamiento de la UNLP y en cuyo marco se inscriben las políticas académicas, científicas y de extensión. En la última formulación, año 2008, dice en su preámbulo: “La Universidad Nacional de La Plata como institución pública y gratuita de educación superior, se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor”.

A partir de estos objetivos se establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente (Estatuto Universitario 2008, p. 1).

En la presente fundamentación, se desarrollarán los ejes de la propuesta, enmarcada en dicha dirección.

El mencionado Estatuto Universitario jerarquiza el lugar de la extensión universitaria junto con las funciones de la docencia e investigación, diciendo: “La Extensión Universitaria será el principal medio de la Universidad Nacional de La Plata para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural. (Ob Cit. p. 1).

En el mismo sentido, en los capítulos II y III se especifican las funciones de Investigación y Extensión respectivamente, en las que la Universidad como institución alienta la participación

de docentes y alumnos. Así en el artículo 15° del capítulo II: “La Investigación”, dice “La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales el desarrollo y fomento de la investigación sobre todas las formas generadoras de conocimiento. Acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de investigación que realicen los miembros de su personal docente, graduados y estudiantes”.

Y en el artículo 17 del capítulo III: “de la Extensión”, plantea “La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. Acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de extensión que realicen los miembros de su personal docente, no docente, graduados y estudiantes que suelen ser originados por la detección de necesidades específicas”.(Estatuto universitario. 2008. p. 3)

Del mismo modo, el Plan Estratégico de la UNLP 2010-2014 proyecta el lugar de la extensión y la transferencia. Con respecto a la extensión, promueve su realización en la formación de grado. Dice, “Buena parte de los estudiantes de las Universidades Argentinas transitan sus estudios universitarios sin conocer las actividades de extensión, privándose de esta manera del acercamiento que debe brindarle la Universidad para con la sociedad. Del mismo modo quedan relegadas las oportunidades de realizar prácticas profesionales durante el transcurso de su carrera y volcar el riquísimo trabajo de campo a la cursada de las materias que brinda la

extensión.” (Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata. Gestión junio 2010 – mayo 2014, p. 16)

Por su parte, la Red de Extensión Universitaria Nacional (REXUNI) dependiente del la Comisión de Extensión del CIN, trabaja en proyectos de obligatoriedad de la extensión en la formación de grado, iniciativa que se viene implementando en algunas Facultades de nuestra Universidad desde hace un tiempo, en tanto se está en proceso de planificación.

En el mismo documento se analizan las debilidades y fortalezas de la Extensión Universitaria en los momentos que nos tocan intervenir:

- Poca presencia de la extensión en la formación de grado y posgrado, aunque existe un crecimiento de la misma en los últimos años. Plantea: “Salvo excepciones, no existen contenidos curriculares en materia de extensión universitaria. Esto repercute negativamente no sólo en la conceptualización de la importancia de la extensión, sino también en la dificultad para formar recursos humanos comprometidos con la temática y en la elaboración de un perfil del docente extensionista. Además, en aquellas carreras de gran exigencia en términos de carga horaria, dificulta la participación estudiantil, limitando el aporte de esta actividad en la definición del perfil profesional.- En función de lo antedicho, resulta dificultoso integrar al sector estudiantil a las prácticas extensionistas, que contribuyan a su formación integral, compromiso social y como posibilidad de brindar servicios concretos a la comunidad.” (Ob. Cit.p.13)

- Entre sus fortalezas se destaca: “El actual desarrollo de la extensión en nuestra Universidad permite generar programas que tiendan a favorecer la interdisciplina y generar nexos entre diferentes grupos y proyectos para lograr una mejor capacidad de intervención.” (Ob. Cit p.12)

Al respecto los proyectos de Atención Temprana, tienen una significativa impronta interdisciplinaria y de compromiso con las necesidades de los sectores de mayor riesgo cultural y vulnerabilidad social.

De la lectura del Plan Estratégico de la UNLP surge que, “prioriza la transferencia como aporte de calidad interactuando con el sistema educativo en su totalidad, desarrollando la misión de “extensión” como una alternativa articuladora de las misiones de investigación y docencia. En este sentido, la Universidad avanza en el desarrollo de proyectos de innovación e investigación con seguimiento y validación y con impacto de potencial transferencia. (Ob. Cit. p.111). Hace referencia a tres proyectos:

1-Apropiación Social del Patrimonio en la Escuela.

2-Mejoramiento de la Inclusividad en la educación secundaria

3-Escuela Saludable con compromiso ciudadano en la educación primaria

Son tres programas de transferencia de la universidad a las instituciones educativas de nivel medio y primario. El proyecto que se presenta, consiste en una posibilidad de transferencia a la instancia de la Atención Temprana.

### La Temática de la Atención Temprana en la formación de psicólogos

**La importancia del contenido o temática de la Atención Temprana (AT) o Intervención Infantil Temprana** reside en la actualidad en varios aspectos. Las sociedades han dado progresivamente importancia a la edad de la infancia, en el reconocimiento de la relevancia que poseen los primeros años de vida tanto por sus consecuencias en la salud y bienestar en

9

términos de calidad de vida durante todo el ciclo vital, como por sus amplias posibilidades de intervención. Este interés se refleja en el esfuerzo de los distintos organismos por elaborar leyes, convenios y proyectos que atiendan a la misma, entendiendo el impacto que tiene en el conjunto de la sociedad, para lo cual existen justificaciones de diversa índole: humanitarias, sanitarias y económicas, entre otras.

La Atención Temprana es un tema de implicancia tanto a nivel político como profesional, ya que pretende apoyar y potenciar al niño, sus familias y los servicios involucrados para – concientes de sus derechos- construir una sociedad inclusiva. (European Agency for Development in Special Needs Education. 2005).

El Grupo de Atención Temprana, plantea que “la Atención Temprana se inscribe en el ámbito legislativo, como una actuación transversal, una expresión diferenciada del derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación de todos los niños” (GAT, 2005, p. 16).

El discurso de los derechos de los niños, fundamenta los programas de atención temprana, en la medida en que se establece que los niños con problemas en su desarrollo son sujetos de pleno derecho según la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (ONU, 1989), por ello los organismos públicos deben brindar los recursos para su salud, educación y desarrollo pleno. Se trata de garantizar el principio de igualdad de oportunidades de un sector de la población especialmente indefenso y sensible a los efectos de las discapacidades. (GAT, 2005)

La “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, realizada por la Organización de Naciones Unidas, del 14 al 25 de agosto de 2006, se plantea como propósito que las personas con discapacidad disfruten de todos los derechos humanos y sean respetadas como cualquier otra persona. Con respecto al derecho a la educación, tratado en el artículo 24,

menciona que: “Los países harán que las personas con discapacidad puedan aprender las habilidades que les permitan desarrollarse socialmente, aprender y vivir en comunidad” y “asegurarán la educación en todos los niveles a lo largo de toda la vida de las personas” y “tengan los apoyos necesarios para facilitar su formación real” (ONU 2007, p. 15). En el art. 25 trata el derecho a la salud, en el que contempla “proporcionar a las personas con discapacidad programas y atención de salud gratuitos o a precios asequibles” que realicen una “pronta detección e intervención y servicios destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades” (ONU, ob.cit, p.16).

La Observación General N° 7 a la CDN (ONU, 2005), trata sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia. En ella se sostiene la idea de que los niños pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un período esencial para la realización de estos derechos. Dentro de sus objetivos se destaca el reconocimiento de los niños pequeños como agentes sociales desde el inicio de su existencia, dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, así como de sus necesidades en materia de protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos.

A medida que la Atención Temprana se ha afianzado como estrategia de abordaje, se han ido desarrollando diferentes iniciativas a nivel internacional en relación a la organización de los servicios asistenciales, así como en lo que hace a la formación de los profesionales, subrayando en la mayoría de los casos, la necesidad de mejorar la formación de los profesionales en este ámbito. (Gútiez y Ruiz (2004), Veerman, E. (2009))

En nuestro país, y específicamente en la provincia de Buenos Aires, la ley 13.298 de “Promoción y protección integral de los derechos de los niños”, aprobada en 2005, dice en su

artículo 1º: “La presente Ley tiene por objeto la promoción y protección integral de los derechos de los niños, garantizando el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento legal vigente, y demás Leyes que en su consecuencia se dicten”. En el artículo 3º: “La política respecto de todos los niños tendrá como objetivo principal su contención en el núcleo familiar, a través de la implementación de planes y programas de prevención, asistencia e inserción social.” Y en el Artículo 16º, inciso 3: “Implementar estudios e investigaciones que permitan contar con información actualizada acerca de la problemática de la niñez y familia de la provincia de Buenos Aires. Con ese fin estará autorizado a suscribir convenios y ejecutar actividades con otros organismos e instituciones públicas y privadas en el orden municipal, provincial, nacional e internacional, para el conocimiento de los indicadores sociales de los que surjan urgencias y prioridades para la concreción de soluciones adecuadas. En particular, podrá coordinar con Universidades e instituciones académicas acciones de investigación, planificación y capacitación, y centralizará la información acerca de la niñez y su familia de la provincia de Buenos Aires”.

Todos estos documentos plantean la necesidad de crear planes y programas de atención entre los cuales contemplamos a los programas de Atención Temprana. Cabe señalar que las convenciones tienen carácter vinculante para los países firmantes, haciéndose responsable el Estado del cumplimiento en su territorio. La Argentina firmó la Convención de los Derechos del Niño mediante la Ley N° 23.849/90 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2006 y la ratificó en el 2007.

La provincia de Buenos Aires a través de la Dirección de Educación Especial, en el instructivo de “Orientación en Atención Temprana del desarrollo Infantil”, dirigido a Inspectores y Directores, señala que, “las situaciones de preocupación y ansiedad que el conjunto de la

población vive actualmente provocan importantes efectos en el psiquismo individual, en particular en los niños pequeños, que transitan etapas críticas tanto en la constitución y afirmación de la subjetividad como en las matrices de aprendizaje. Este planteo exige la elaboración de **estrategias preventivas, socioeducativas**, de apoyo y de sostén para preservar el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto (el niño, la familia y los docentes)” (Documento de apoyo N° 2/2010. p. 1)

### **Atención Temprana. Definición y objetivos**

Como se puntualiza en el Libro Blanco de la Atención Temprana (Madrid, 2000), “La atención temprana, desde los principios científicos sobre los que se fundamenta: pediatría, neurología, psicología, psiquiatría, pedagogía, fisioterapia, lingüística, etc., tiene como finalidad ofrecer a los niños con déficits o con riesgos de padecerlos un conjunto de acciones optimizadoras y compensadoras que faciliten su adecuada maduración en todos los ámbitos y que les permita alcanzar el máximo nivel de desarrollo personal y de integración social”; para ello define diferentes tipos de acciones en los distintos niveles de prevención: primaria, secundaria y terciaria. (G.A.T, 2005),

El modelo teórico de mayor vigencia en la actualidad en el campo de la AT, en consonancia con la Organización Mundial de la Salud (OMS, CIF, 2001), es el ecológico, que se propone intervenir no sólo a nivel del niño, sino en las interacciones con su entorno, familiar y social, principalmente su comunidad inmediata.

La población a la que se dirige son principalmente niños de 0 a 6 años con trastornos del desarrollo o riesgo de padecerlos y sus familias. Hay programas orientados al niño, al niño y su familia o a la comunidad en general. Se intenta la detección temprana y la intervención,

haciendo hincapié, cada vez mas, en la importancia de la promoción del desarrollo por sobre la intervención, apuntando a evitar que la patología se instale.

Las acciones están dirigidas a: asegurar y mejorar la evolución personal del niño; reforzar las propias competencias de la familia y fomentar la inclusión social de la familia y el niño.

Las actividades que se realizan en AT son básicamente: actividades de habilitación, orientadas al niño; de guía, “capacitación”, dirigidas a los padres o adultos responsables y de concientización y sensibilización, orientadas a la comunidad en donde se desarrollan (sus integrantes e instituciones).

Los cambios de concepciones de las últimas décadas apuntan a plantear que el proceso educativo se lleva a cabo en diversos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad. “La educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (ONU, Documento de Referencia. 2008)

Entre las Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, se sugiere que “se desarrollen programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) que promuevan la inclusión, así como detecciones e intervenciones precoces relacionadas con todo el desarrollo del niño” (ONU, 2008 p. 5).

Michael, J. Guralnick en su carácter de Presidente de la Sociedad Internacional de Atención Temprana, subraya la importancia de tener en cuenta la diversidad de los niños y sus familias,

así como la diversidad cultural, política, comunitaria y de recursos disponibles. (Guralnick, 2008). Asimismo a fin de promover la igualdad de oportunidades, se requiere la adaptación de productos y servicios; diseñar abordajes específicos, adaptados a cada colectivo que permita el ajuste según la particularidad de las comunidades, familias y sujetos, es decir, programas flexibles.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con necesidades Educativas Especiales, produjo en el año 2005 las “Recomendaciones Técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana”, en las que especifica áreas y ámbitos de actuación, el desarrollo de la asistencia y la gestión, así como identifican cuestiones relacionadas con el nuevo concepto de AT, en torno a, Disponibilidad, Proximidad, Asequibilidad y Diversidad. (GAT 2005). En el año 2010, este organismo elaboró un documento referido a los progresos registrados en los últimos años en las prácticas de AT en distintas comunidades, así como los aspectos en los que persisten dificultades. Señalan la diversidad existente en diferentes regiones, observando limitaciones principalmente en relación a la coordinación de servicios; en muchos casos son los padres quienes realizan esa función, con las dificultades que esto conlleva. Por este motivo, se han implementado en toda Europa diferentes programas de coordinación con el propósito de recopilar toda la información y los servicios más importantes.

El objetivo de estos programas es el de organizar la AT. El coordinador trabaja junto con la familia actuando como un punto de referencia crucial para dichas familias, teniendo a cargo la coordinación horizontal como vertical de los servicios. Se recomienda realizar acciones en dirección a mejorar la coordinación intersectorial y alcanzar a toda la población que necesite Atención Temprana, en el marco de la consideración de los derechos y necesidades de los

niños y sus familias. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2010)

En las últimas décadas se subraya el lugar de los dispositivos de evaluación en función de asegurar la calidad e igualdad de los estándares en la oferta y la distribución de la Atención o Intervención Temprana. (Pretis, M. 2010)

### **Abordaje interdisciplinario- multidisciplinario en el campo de la AT.**

En el ámbito de la AT se suele sostener la importancia del abordaje interdisciplinario, lo cual implica tener en cuenta la complejidad de la problemática, sus diversas dimensiones y la necesidad de referenciar el trabajo en función de distintas disciplinas y teorías. (GAT, 2005; European Agency for Development in Special Needs Education, 2005). Por este motivo, se considera de suma utilidad la participación del equipo docente y los alumnos en un programa que permita la experiencia de una práctica interdisciplinaria de importante valoración en la formación profesional y académica. (Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata, p. 12).

La formación de los psicólogos para el trabajo en equipos multiprofesionales, es uno de los aspectos subrayados en los últimos tiempos, tanto en los Encuentros de Psicólogos del Mercosur, a partir de 1999, como por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología, (AUAPsi). Esta Asociación nace en 1991 para “promover la interrelación entre las distintas unidades académicas de psicología del país, con el objetivo permanente de mejorar la

formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria” (Piacente, T, Compagnucci, E. Schwartz, L. Talou, C. 2000).

### **Lugar del psicólogo en los programas de Intervención Temprana**

Como se señala en el libro Blanco de la Atención Temprana (GAT, 2005), el lugar del psicólogo en los programas de Atención Temprana es central, lo cual refuerza nuestro compromiso de formación de profesionales en esta temática desde las universidades, más aún teniendo en cuenta que uno de los ejes fundamentales en la evaluación de los programas, consiste en la calidad de la formación de los graduados. A su vez, la formación de calidad en esta temática, va en dirección a la inserción laboral de los mismos, en un contexto local e internacional de fuerte crecimiento del área.

### **Los programas de Atención Temprana en el escenario Internacional**

Los programas de atención o intervención temprana como los conocemos en la actualidad poseen una larga historia en nuestra disciplina, en la que Argentina ha tenido un lugar protagónico con los trabajos pioneros de la Dra. Coriat y el equipo del Hospital Gutiérrez de C.A. de Buenos Aires, contemporáneos a los surgimientos de los primeros programas específicos en otros países del mundo, fundamentalmente en los Estados Unidos en la década del 60'. Las sucesivas transformaciones históricas de los mismos solidarias de los cambios de paradigmas y perspectivas teóricas, nos ofrecen una temática rica en posibilidades de análisis de los cambios de modelos de las concepciones de salud y enfermedad y sus respectivos

abordajes. La importancia de la formación profesional de psicólogos en la temática es indiscutida a nivel internacional, destacándose la perspectiva local, situacional.

En el momento actual, en muchos países se realizan investigaciones acerca de la situación real de la atención temprana en cada región para obtener conclusiones que permitan mejorar la atención de todos los niños y sus familias (GAT, 2011). A su vez, especialistas en el tema, como Guralnick, M. J. nos advierten sobre la importancia de tener en cuenta, a la hora de diseñar proyectos de atención temprana la complejidad y diversidad de las problemáticas. Plantean que a partir de la extraordinaria diversidad, es necesario consensuar principios de la Atención Temprana, desde una perspectiva internacional, base para una agenda de cambio, que oriente su implementación. (Guralnick, ob cit)

### Dimensión ético- social en la formación de psicólogos

La Atención Temprana tiene un fuerte compromiso con las necesidades de los sectores más vulnerables y en riesgo social, por ende conlleva acciones tendientes a la inclusión de todos los sujetos en la red social con un criterio de equidad, para lo cual muchas veces se hace necesario acciones diferenciadas. “El principio de justicia distributiva, en el ámbito de la salud, significa que “todo individuo debe tener las mismas oportunidades de obtener atención médica y psicológica necesarias para su integridad” (Sanchez Vazquez,. M. J. 2007)

El Estatuto de la Universidad subraya la necesidad de tener un marco ético y compromiso social en la formación de profesionales. Al respecto, “establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las

transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente” (Estatuto Universitario 2008.p. 1)

### Participación en Programas en la formación del psicólogo

Es de destacar, la importancia que tiene la posibilidad de la participación de los alumnos en un Programa, en este caso de extensión universitaria, que les permita conocer desde la actividad, las diferentes instancias del mismo: diagnóstico, diseño, implementación, gestión, evaluación, etc. con sus componentes e instrumentos. (Flores, V.1993)

### Las prácticas preprofesionales en la formación de Grado

Este apartado explicita la importancia que se le reconoce a la participación en prácticas durante el recorrido del nivel de grado de la enseñanza universitaria, requerimientos a tener en cuenta a la hora de la organización- y reorganización permanente- de las prácticas de enseñanza. Estas deberán considerar entre otros aspectos los cambios inherentes a las instituciones y las distintas coyunturas por las que atraviesa, siendo la innovación pedagógica, una necesidad o consecuencia de las mismas en conjunción con los avances de las perspectivas teóricas.

Las prácticas docentes tienen un lugar relevante en la historia de nuestras universidades, lo cual se evidencia en la organización de la enseñanza a través de: Clases Teóricas y Trabajos Prácticos. La definición y relación entre estas instancias ha sido amplia y constantemente revisada por los profesionales de la pedagogía y la didáctica, muchas veces planteada como la relación teoría-práctica.

La presente propuesta apunta a una reorganización de las prácticas de enseñanza en la instancia de los trabajos prácticos de la materia Psicopatología II, acorde a los nuevos requerimientos de la dimensión de la práctica en su articulación con la teoría.

El título de Licenciado en Psicología o Psicólogo, en el año 2004, ha sido declarado e incluido en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521). Allí se establece que las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes requieren para su reglamentación la explicitación de: Contenidos Curriculares Básicos, Carga Horaria Mínima, Criterios de Intensidad de la Formación Práctica, Estándares para la Acreditación de la Carrera y Actividades Reservadas al Título. Publicado en el Boletín Oficial N° 30351 (AUAPsi).

En cumplimiento de este requerimiento, la AUAPs), produjo una serie de documentos elaborados en reuniones plenarias en la que participaron los Decanos y Directores de las Unidades Académicas de Psicología de Universidades Nacionales y sus colaboradores. (AUAPsi Resolución N° 136/04 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Año 2007). En los mismos se establecieron: los Criterios de Intensidad de la Formación Práctica conjuntamente con los Contenidos Curriculares Básicos, la Carga Horaria Mínima, las Actividades Reservadas al Título, los Títulos y el Perfil Profesional y los Estándares para la Acreditación de la Carrera de Psicología.

Con respecto a **los criterios de intensidad de la formación práctica para la carrera de psicología** el documento plantea: “La integración teórico-práctica, es necesaria para la formación de competencias para las distintas áreas de intervención profesional. Mediante la

articulación de los conocimientos teóricos y las prácticas se desarrollan las competencias necesarias acordes con esa intencionalidad formativa, de modo que teoría y práctica se aborden de manera interrelacionada para evitar interpretaciones fragmentarias o reduccionistas. Las prácticas se integran a los contenidos teóricos siguiendo criterios de gradualidad y complejidad.” (AUAPsi 2007 p. 10). Establece la secuencia de las Prácticas diferenciándolas en dos tipos:

La primera de ellas se desarrolla preferentemente en el transcurso de la formación básica. Las segundas son las Prácticas Psicológicas Tutoriadas, cuyos objetivos y características principales son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo.

Las actividades que se planifican en esta propuesta, pertenecen a la primera modalidad, y se define en dicho documento como: *Prácticas destinadas al desarrollo de las habilidades y conocimientos metodológicos y de dispositivos de evaluación e intervención psicológicas*. Se proponen garantizar el aprendizaje necesario para la comprensión, aplicación, adaptación y construcción de diferentes metodologías, procedimientos, técnicas e instrumentos psicológicos pertinentes a las diferentes áreas de competencia de la disciplina.

Las mismas ofrecen una base teórico- práctica para la segunda modalidad, las *Prácticas psicológicas tutoriadas*, que constituyen espacios curriculares diferenciados de las prácticas de asignaturas.

**Con respecto a los contenidos curriculares**, siguiendo el documento citado, la asignatura Psicopatología II aborda principalmente los procesos psicopatológicos ubicados dentro de los Contenidos curriculares básicos. Desde esta propuesta se intenta la articulación de los mismos con otros contenidos curriculares, como son los Dispositivos de Evaluación e

Intervenciones Psicológica, definidos en el documento como: el estudio y prácticas de los métodos y técnicas de exploración y evaluación psicológicas y de los procesos psicodiagnósticos, el estudio y prácticas de las intervenciones de promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, la prevención de sus alteraciones y la provisión de cuidados paliativos y el estudio y práctica de las intervenciones psicológicas en instituciones, organizaciones y comunidades.

Asimismo promueve la integración de los conocimientos básicos con algunas de las posibles áreas de Aplicación de la Psicología, también contemplados en los contenidos curriculares mínimos, entre las que detalla: Los instrumentos y dispositivos de evaluación e intervención psicológica, la investigación, la evaluación y la intervención, la evaluación de las intervenciones y el diseño, la administración y la evaluación de planes y programas. Contenidos que se encuentran atravesados por el eje de la ética y la deontología profesional, definidos como el estudio de los aspectos éticos-deontológicos que conlleva el ejercicio responsable de la práctica profesional. (AUAPsi, 2007).

### 3- ANTECEDENTES Y VIABILIDAD DE LA PROPUESTA

La Profesora Titular de la cátedra, Psic. Carmen L. Talou, tuvo a su cargo la dirección del programa de Extensión Universitaria: “Maternalito” desarrollado en el período 1998-1999, resultando un antecedente significativo en Intervención Temprana. Asimismo ha dirigido proyectos de investigación acreditados en nuestra universidad, en una línea temática afín con la presente propuesta.

El proyecto de investigación en curso, *“Relevamiento de los Programas de Atención Infantil Temprana en la ciudad de La Plata en los últimos 20 años, sector salud y educación, Primera Parte”*, (2011-2012), cuenta con la participación de varios integrantes de la cátedra junto a docentes de otras asignaturas. Dicho proyecto integra una línea de investigación que aborda la temática de “la Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de las Discapacidades”. Tiene entre sus antecedentes, los proyectos, *“Perspectivas docentes sobre la inclusión de niños con discapacidades en la escolaridad primaria básica”*. (2007-2008) y *“Concepciones de docentes de Nivel Inicial sobre su rol de mediador social en la inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades”* (2009-2010).

El desarrollo de estos proyectos ha permitido iniciar acciones de articulación entre Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, tendientes a la actualización permanente, la calidad y pertinencia de la temática ya evaluadas por el propio sistema universitario. Ello permite contar con personal capacitado que pueda llevar a cabo la propuesta, aspecto relevante en términos de su viabilidad. A ello se suma la experiencia profesional de los docentes de la cátedra y su participación en programas afines. La mayoría de ellos posee desempeño profesional en los ámbitos públicos y privados, en el abordaje de niños pequeños y sus familias.

La viabilidad de la propuesta, se sustenta también, en el lugar que se pretende dar al área de la Extensión Universitaria, jerarquizada en el Estatuto de la Universidad y las medidas que se vienen implementando entre las que se encuentra el aumento de presupuesto destinado a los Proyectos de Extensión y la divulgación de la temática a través de cursos para la elaboración de proyectos, que se vienen desarrollando en las distintas unidades académicas.

Con respecto a la Facultad de Psicología, es de subrayar el interés que existe en la comunidad académica en fomentar la actividad de Extensión Universitaria, la cual se ha vehiculizado en la creación del “Centro de Extensión de Servicios a la Comunidad”.

A su vez, en función de relevar los antecedentes y realizar el diagnóstico previo para diseñar la presente intervención, he realizado una entrevista informativa con la actual Secretaria de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología, Lic. María Cristina Piro, quien a su vez es la Profesora Adjunta de la cátedra de Psicopatología II. Ella sostiene y ratifica durante la entrevista realizada, la importancia de promover las actividades y programas de Extensión Universitaria acorde a los principios y objetivos presentes en el reglamento y demás documentos de la Universidad. Destaca estas acciones en dirección a enriquecer la formación de los alumnos en el nivel de grado a través de la participación en proyectos y programas de extensión universitaria, entendiendo que esto redundará en la calidad de la formación de los profesionales que luego se desempeñarán en distintos escenarios de la sociedad.

En función de la elaboración del diagnóstico previo, se ha administrado a los alumnos de la materia una encuesta, con el objeto de conocer su opinión acerca de la temática. (Ver protocolo en el Anexo B).

De los resultados recogidos se desprende la importancia que los alumnos le reconocen a los espacios de prácticas en el recorrido de su formación y la apreciación de que en la actualidad son pocas las oportunidades de acceso a las mismas. Con respecto a la asignatura Psicopatología II, valoran positivamente su participación en los Trabajos Prácticos Clínicos, pero consideran que son muy pocos, manifestando su interés en que existan más posibilidades de incluirse en instancias prácticas durante su formación de grado.

En síntesis, a partir de lo expuesto, considero que es un momento institucional y coyuntural propicio para la concreción de proyectos de este tipo.

### **Antecedentes académicos y profesionales en la Atención Temprana:**

A partir de mi trayectoria de formación profesional podría señalar en varias instancias los motivos que me llevan a elegir la temática de la Atención Temprana para el proyecto de Extensión Universitaria en el que participarían los alumnos. Al respecto, he puesto de manifiesto mi interés en el ámbito del desarrollo psicológico temprano y su intervención. Ya como alumna avanzada, trabajé como Practicante Rentada de Psicología en un Jardín Maternal dependiente del Ministerio de Obras y Servicios Públicos de La Plata, lo que me permitió familiarizarme con el desarrollo psicológico, el abordaje de los niños y sus familias desde mi formación inicial. A partir de mi graduación obtuve la Beca de Residencia Hospitalaria en Psicología, Mrio. de Salud de la provincia de Bs As., realizada en el Hospital de Niños “Sor María Ludovica”; allí profundicé mi experiencia con niños pequeños, adquiriendo conocimientos y herramientas teórico-prácticas para atención psicológica. La Residencia incluyó rotaciones y pasantías por programas de Intervención Temprana participando en Proyectos de Investigación en relación a la temática. .

Mas tarde como Jefa de Residentes, elaboré el proyecto de rotación de residentes en el Nivel Primario de Atención, con especificidad en la Atención Temprana. El mismo se realizó en un Centro de Salud de la periferia de la ciudad, siendo el primero implementado en el Hospital de Niños, teniendo a cargo la coordinación de las actividades. Dicha experiencia se extendió también en la práctica privada de Atención Psicológica de niños pequeños y sus familias.

En el transcurso de dicho recorrido ingresé a la Cátedra de Psicopatología II en el ámbito de los trabajos prácticos. Facultad de Psicología. U.N.L.P.

La trayectoria en la temática justifica mi interés en el proyecto a elaborar.

#### 4- MARCO REFERENCIAL

Como se señala en el Reglamento del Trabajo Final Integrador (TIF) de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, el diseño de un proyecto de intervención debe involucrar una propuesta de intervención concreta que surja de un sustento teórico que lo fundamente, partiendo de un diagnóstico y justificación en relación con el ámbito en el que se propone su implementación. El mismo se presenta como una innovación educativa que constituye un aporte original al desarrollo de la práctica docente (Reglamento TIF, UNLP)

#### Acerca de la innovación en el ámbito de la pedagogía

Me parece oportuno, en la dirección de integrar los distintos aportes de los seminarios desarrollados durante la carrera, citar parte del trabajo del seminario “Desarrollo e innovación curricular” que cursé con la profesora Susana Barco en el año 2008. Allí escribí: “...En el seminario hemos reflexionado sobre los usos del término “innovación”, lo cual introduce la interrogación tanto sobre el contexto y la historia en el que se pretende introducir alguna modificación, como del porqué se hace, el sentido de la misma.

El primer interrogante que mencioné, sitúa la presente propuesta como una reelaboración, una reformulación a partir, tanto del programa existente en la asignatura, como de mi propio pasaje por la misma, primero como alumna y luego como docente.

El segundo interrogante -el sentido de la misma- subraya la importancia de clarificar el porqué de la propuesta de “innovación”/reformulación.

En el Taller: “Diseño y Coordinación de Procesos Formativos”, a cargo de la profesora Mónica Ros, año 2008, reflexionamos sobre el concepto de innovación en el ámbito de la pedagogía.

En el trabajo final expresaba:

“Cuando se alude a la innovación se suele pensar en el “cómo” sin fundamento teórico o ocultándolo”. Ángel Díaz Barriga advierte sobre la problemática actual en que las nuevas propuestas de enseñanza invaden la literatura educativa, sin que siempre se realice el proceso de analizar sus supuestos e impacto, propone la reflexión de los docentes ante las propuestas llamadas “innovadoras” (Díaz Barriga, A. 2005)

Se hace necesario diferenciar entre pensar la innovación como novedad técnica, a pensarla como ruptura, lo cual supone ubicarla en su contexto.

Otro aspecto importante al hablar de innovación pedagógica, es el del protagonismo de los distintos actores: para que tenga efectos y exista una apropiación de la misma, es indispensable la participación de los mismos en el proceso de la innovación.

El Plan Estratégico de la Universidad 2010-2014, refiriéndose al programa de Prácticas Innovadoras en el Currículum y la Enseñanza, dice “Es necesario para la UNLP plantearse la dimensión de estos procesos (formación, actualización, revisión, creación y producción) como permanentes y no como instancias que tengan soluciones acotadas, puntuales o coyunturales. Al mismo tiempo que, es un desafío dada la complejidad institucional, el desarrollar mecanismos, estrategias y políticas que tiendan a consolidar procesos de innovación en el currículum y en las prácticas de enseñanza (Plan Estratégico de la UNLP 2010-2014 p. 77).

Por todo lo señalado, considero de importancia instalar en el interior de la cátedra las propuestas y reflexiones emanadas del recorrido de la Especialización en Docencia Universitaria, para que no se cierre como un momento de formación individual de los cursantes sino que se extienda y sostenga en el interior de la cátedra como instancia de formación docente continua y colectiva.

Siguiendo a Muñoz, M. E. en su trabajo “Las cátedras como espacio para aprender de la profesión docente”, la autora pone de relieve el espacio de las cátedras como instancia de formación privilegiada para el aprendizaje de la profesión docente en el ámbito universitario, como lugar donde se supone que está la función específica de la docencia. Y por el otro, como un espacio en el que se juega la filiación y la identificación a determinados modos de entender la actividad docente, se proponen reglas, valores, creencias, se plantea un vínculo particular con la disciplina, etc.; teniendo en cuenta que no se trata de mera reproducción de lo instituido, sino que existe un juego de fuerzas instituyentes e instituidas, produciéndose una negociación de significados de los diversos actores. (Muñoz, M. E. 2005). Por ello, la presente propuesta plantea en su metodología el trabajo de reflexión y producción conjunta en el interior de la cátedra y en interacción con los demás espacios institucionales a los que pertenece.

### **Articulación teoría/ práctica**

El tema fue trabajado en distintos seminarios de la carrera, retomando aquí varios de sus aportes.

La relevancia, en el sentido de la visibilidad que tiene en los contextos académicos, queda explicitada en el trabajo de Glenda Morandi: “El problema de la relación teoría-práctica en la

formación de profesionales se ha convertido en un lugar común en casi todos los diagnósticos acerca de las instituciones de educación superior. Ese problema, sin embargo, no es conceptualizado siempre de la misma manera, sino que se articula en torno a suposiciones y valoraciones diferentes sobre los aspectos que darían cuenta del mismo". (Morandi, G. 1997, pag.1).

En la misma dirección, lejos de pretender reducir el tema, intentaremos aportar al análisis de esta relación y advertir las múltiples dimensiones que lo atraviesan.

La pregunta ¿cómo se relaciona la teoría con la práctica en la enseñanza? Abre múltiples vías de reflexión, para mostrarnos que esta relación no es directa. La teoría no dirige la práctica, sino que en cada contexto se produce el conocimiento de cómo se enseña. Hay que tener en cuenta, las particularidades de las dimensiones específicas de los contextos de enseñanza.

José Gimeno Sacristán, se refiere a la relación teoría- práctica, como un modo de aproximarse a la complicada relación entre lo que sabemos sobre algo y las formas de hacer las cosas para que se acerquen a lo que consideramos aceptable o deseable y dice, "El problema de la relación entre conocer y actuar en educación quizás sea el tema central de todo el pensamiento para explicar por qué la educación se desarrolla tal como realmente lo hacemos y por qué ha sido así, entrando en el mundo de las relaciones entre contextos, instituciones, culturas, personas ideas y usos prácticos." (Gimeno Sacristán, 1998, p. 21)

Múltiples autores han abordado la temática de cómo los saberes intervienen en el modo de operar del pensamiento práctico. "Términos tales como "saberes en uso" (Malgivre 1991); "teorías en uso" (Schön, 1978); "conocimientos de sentido común" (Berger y Luckmann, 1973),

aluden al repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que intervienen en el modo de hacer” (Andreozzi, 1996, p. 21)

Gloria Edelstein plantea el “hacer” de las prácticas como una síntesis de diferentes dimensiones: teórica, ideológica, ética, etc., que configuran distintos modos de articular la teoría y la práctica. Las prácticas de enseñanza: se materializan en un conjunto de tareas que hacen los docentes y alumnos, en un espacio y tiempo en instituciones creadas y sostenidas para tales fines. Lo cual implica múltiples dimensiones. (Edelstein, 1995)

Marta Souto subraya también la complejidad del proceso educativo, en el que intervienen distintas dimensiones: psicológicas, sociales, políticas, institucionales, etc., lo cual requiere para su abordaje un planteo epistemológico que tenga en cuenta este carácter complejo. (Souto, 1995)

Dada la complejidad de las Prácticas de la Enseñanza, no podemos pretender “controlarlas” linealmente desde la teoría. Sin embargo, como señala Gimeno Sacristán: “Como en otros campos de la práctica social, también en la enseñanza ha surgido y se ha desarrollado con fuerza una perspectiva técnica que pretende proporcionar a esta actividad el *status* y rigor de una ciencia aplicada. El objetivo prioritario desde esta perspectiva es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica, que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico” (Gimeno Sacristán, 1993, p.96)

Del mismo modo, pretender “dar teoría sin práctica” como “práctica sin teoría” es un ocultamiento de la relación. Siempre hay un posicionamiento ideológico en juego: en el enfoque, en la selección de contenidos, etc.

Adriana Puigrós en “Volver a Educar” sostiene: “Ninguna metodología participativa puede sustituir, estimulando la expresión espontánea de los alumnos, la transmisión de información histórica mediante la palabra del maestro, el libro, el video, el hipertexto, etc..El reemplazo de la transmisión del saber por actividades en las cuales se combinan la expresión espontánea, la sobrevalorización de la práctica y el vaciamiento de los contenidos, genera una situación peligrosa” (Puigrós, A. 1995. p. 65). En esta línea, agrega: “La educación sería el proceso de transmisión/adquisición, el acto de enseñanza/aprendizaje de las formas de diferenciación/articulación culturalmente acumuladas, donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía, de encaje, de cierre entre el educador, saber y educando” (p. 74. Op, cit)

En la cultura actual suele primar una concepción utilitaria de las prácticas, en un contexto de mercantilización de los conocimientos. Es importante analizar cómo se promueven determinadas prácticas y no otras, su organización, su finalidad. A su vez, los términos utilizados tienen connotaciones específicas. Por ejemplo, el uso del término “Competencias”, “enseñanza por competencias” ha sido ampliamente analizado, discutido por los profesionales de la pedagogía. Al respecto, Ángel Díaz Barriga, señala que no existe una conceptualización clara del término y menos aún de su aplicación al campo de la enseñanza. Éste término retoma, en su opinión, “la dicotomía entre lo que Perrenaud denomina educación erudita y la educación para resolver problemas. De alguna forma, su planteamiento renueva la antigua discusión en el campo de la didáctica entre educar “para” la vida y educación “en” la vida (Snyders) o los planteamientos pragmatistas de principios de siglo XX en el surgimiento del campo del currículo, los cuales cuestionaron la educación enciclopédica frente a la necesidad de formar para utilizar los conocimientos en el mundo práctico (véase Bobbit, 1917)” (Diaz Barriga, A. 2005 p. 13).

Díaz Barriga, refiriéndose a la Didáctica, dice que “desde sus inicios aparece marcada con el signo de lo técnico frente a lo teórico. De ahí la importancia de reconocer la necesaria articulación teoría-técnica. Cada una es expresión de la otra. Tal es la necesidad de construir una didáctica en un reclamo de tal articulación” (Díaz Barriga, A. 1991.p. 20)

Abordar las prácticas de enseñanza, implica entrar en la lógica particular que delinean, en la que existe una intencionalidad de producir una transmisión de saber, lo que conlleva procesos, tiempos particulares.

Para Gimeno Sacristán el problema fundamental que se plantea a la perspectiva técnica de intervención en el aula, es su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos, ya que en el aula no se encuentran los problemas claramente definidos, para cuyo diagnóstico y tratamiento existan “recetas” previamente elaboradas por expertos. A su vez en el aula se quiebra la lógica de la homogeneidad, ya que el aprendizaje es en grupo, existiendo en su interior la diversidad que la complejiza y enriquece. Siendo las prácticas de enseñanza una práctica social, es necesario reconocer “espacios de indeterminación” dado el estado inacabado de la naturaleza humana que se construye en la interacción con otros. (Gimeno Sacristán, 1993)

En esta dirección Schon, apunta a que existen zonas de la práctica que escapan a la racionalidad técnica, la cual supone una epistemología de las prácticas derivada del positivismo, según la cual “los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos” (Schon, 1992, p. 17). Más adelante agrega “el caso único queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existente, el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema

instrumental” (Schon, ob. cit. p. 19), destacando que hay zonas indeterminadas de la práctica, que aluden a la singularidad, los valores, la incertidumbre. De este modo, pone el énfasis en el aprender “haciendo”, tomando como ejemplo el aprendizaje de los oficios y las artes, en el que, el que está en posición de “enseñar” lo que desarrolla es una acción tutorial. Para el autor, “no se puede *enseñar* al estudiante lo que necesita saber, pero puede *guiársele*” (Schon, ob, cit. p. 29). Según el autor, partiendo de que el conocimiento está en la acción y se aprende haciendo, la posibilidad de hacer esto explícito, es a través de la observación y la reflexión, las cuales siempre consisten en construcciones simbólicas de un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea, y en este proceso se transforman en “conocimiento en la acción”.

### **El lugar de la reflexión en el accionar del docente**

Como fue señalado, Schon, propone la *reflexión en la acción*, como vía en la construcción del conocimiento, que no anula la dimensión de la *sorpres*a. Lo que distingue a la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión, es su inmediata relevancia para la acción. A su vez, “nuestra reflexión sobre nuestra reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra acción futura” (Schon, ob, cit. p. 40). Al referirse a la reflexión considera distintos niveles que juegan papeles importantes en lo que llama la aprehensión del arte.

Siguiendo el planteo de Schön (1992), se pueden distinguir tres niveles en los que los saberes intervienen:

- 1) La acción profesional misma: en la que se ponen en juego un conjunto de conocimientos tácitos o implícitos en la ejecución espontánea y hábil de comportamientos profesionales específicos.

- 2) La reflexión en la acción: que consiste en un conjunto de saberes utilizados en el momento de pensar e interpretar los resultados derivados de la propia acción mientras ésta transcurre.
- 3) La reflexión sobre la acción: la cual consiste en el análisis post-facto de una secuencia de acciones ya realizadas, a partir de una reconstrucción diferida del fenómeno que analizamos. En esta instancia se produce la interrogación acerca de aquello que ha orientado la acción y su reflexión en la acción mientras ésta transcurría. La reflexión sobre la acción posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y la reflexión pasada”

Los saberes incorporados durante el proceso de socialización profesional representan una parte del legado cultural que cada campo profesional ha acumulado y elegido transmitir a lo largo de su historia. (Andreozzi, 1996)

Por su parte, Macchiarola, hablando del conocimiento de los profesores, dice que es un “conocimiento práctico que se construye en la experiencia, en la práctica profesional, en la acción cotidiana” (Macchiarola, 2006, p.4) que si bien es personal, su construcción es social y cultural, en tanto se construye en contacto con otros profesores, alumnos, en una cultura institucional, en un contexto general de cultura, etc. En dicha construcción interactúa también su experiencia como alumno y como docente (reflejada en su biografía escolar). Este conocimiento según el autor, es implícito, tácito, pero puede hacerse explícito a través de la reflexión.

Philippe Perrenoud, propone la construcción de la postura reflexiva a través del procedimiento clínico que articule la “formación teórica” a la “formación práctica”; escribe: “Defenderemos la

idea de que sólo se pueden formar practicantes reflexivos a través de un procedimiento clínico global que afecte al conjunto del programa de formación. Sin duda, lo mejor es proponer seminarios de análisis de prácticas o grupos de discusión de problemas profesionales. Pero la influencia de tales dispositivos será mínima si se convierten en “islas de prácticas reflexivas” en un centro de formación inicial que, en lo esencial, siga funcionando según una lógica de enseñanza que prime la transmisión de saberes constituidos.” (Perrenoud, 2004 p. 103)

Dicho autor destaca que el procedimiento clínico no rechaza la teoría y la adquisición de saberes constituidos, todo lo contrario. Lo que rechaza es que todo el conocimiento teórico se intente transmitir desvinculado de la práctica con la idea de luego aplicarse a ella. A su vez, subraya que el procedimiento clínico le permite al practicante no solo contextualizar los saberes previos y teorizar su propia práctica construyendo saberes nuevos a partir de lo singular de la práctica, sino también desarrollar capacidades de autoobservación, autodiagnóstico y autotransformación. (Perrenoud, ob.cit)

Algunos autores ponen de relieve la importancia de la reflexión en la formación de profesores, entre ellos, Edelstein y Coria (1995) llegan a decir que lo que hace falta no son “más prácticas”, sino “prácticas reflexionadas”. Subrayan los aportes provenientes del campo de la sociología, en particular las ideas de Pierre Bourdieu, quien señala la necesidad de una teoría de las prácticas de enseñanza entendiéndolas como prácticas sociales, reconociendo en las prácticas una lógica específica. El concepto de “habitus” acuñado por el autor, permite pensar la relación entre las dimensiones social e individual en dichas construcciones, de tal modo que “la trayectoria de un sujeto no sería entonces, una sucesión de determinados actos, sino una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente”. (Edelstein, y Coria, ob. cit)

## Algunos comentarios finales

Este recorrido nos permite pensar la dimensión de la práctica, no solo como ámbito de aplicación de la teoría, o “como ejemplo de la misma”, sino como espacio de producción del conocimiento. Posibilita entender el espacio de la Docencia Universitaria, como así también el de la Extensión, no solo como un ámbito de aplicación de los conocimientos surgidos en la Investigación, sino como un espacio específico de producción de conocimientos y de formación de los alumnos.

Siguiendo a Gvirtz y Palamidessi, “Aquí reside uno de los principales retos que enfrentan los docentes: convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas **experiencias de aprendizaje**” (1998 .p. 196)

## 5- FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

### Objetivos Generales

-Elaborar una propuesta de organización de las prácticas de enseñanza que amplíe y enriquezca las posibilidades de trabajos prácticos clínicos en “Psicopatología II”, a partir de la reflexión conjunta del equipo docente.

-Promover prácticas docentes transformadoras, que propicien la construcción de alternativas formativas innovadoras, fundamentadas desde su relevancia social.

-Elaborar una propuesta pedagógica de la asignatura que articule Docencia, Investigación y Extensión universitaria.

-Compartir con el equipo de la cátedra, los conocimientos, reflexiones y la propuesta del trabajo final, que surgiera de mi recorrido por la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

### Objetivos Específicos

-Ampliar las posibilidades de trabajos prácticos clínicos en Psicopatología II. Elaborar con el equipo docente una propuesta pedagógica sobre la temática de la Atención Temprana a desarrollar en un Programa de Extensión Universitaria.

- Propiciar la construcción de conocimientos específicos a partir de una experiencia participativa en un programa que aborda los problemas psicopatológicos de la primera infancia.

- Configurar situaciones de enseñanza a fin de que alumnos y docentes puedan observar y evaluar en contextos naturales cómo se presenta el desarrollo alterado en el niño y sus familias, en su variedad y diversidad.

- Promover el acceso de los alumnos a actividades de extensión universitaria con los objetivos de compromiso social que ésta implica.

- Propiciar la participación del equipo docente y alumnos en un programa específico atendiendo a sus distintas instancias: diagnóstico, gestión, evaluación, etc.

## 6- DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO:

El presente proyecto propone intervenir sobre los trabajos prácticos clínicos de la materia Psicopatología II de las carreras de Psicología de la UNLP, a partir de la reflexión conjunta del equipo docente con énfasis en la articulación teoría\ práctica.

En la actualidad, como parte de la cursada, los alumnos se inscriben en un trabajo práctico clínico, optando entre las siguientes posibilidades:

- Asistencia a una clase a cargo de un docente en la que se aborda una Historia o Material Clínico de un paciente niño.
- Realización de una observación áulica o institucional en una escuela de Educación Especial.
- Asistencia a una entrevista con un paciente, a cargo de un docente de la cátedra en una Institución de Salud.

La propuesta intenta ampliar estas posibilidades, ofreciendo la opción de participar en un programa de extensión universitaria, en alguno de los temas que atraviesa la asignatura. En esta propuesta en particular se sugiere la Atención Temprana por los motivos expuestos y entendiendo que este puede ser un primer paso hacia la creación-articulación con otros programas afines.

En primera instancia se trabajará la propuesta con el Equipo Docente a fin de poner en marcha el proyecto en forma consensuada.

## 7- DEFINICIÓN DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTOS O EXPERIENCIAS

- Desarrollo infantil temprano y sus alteraciones. Psicopatología del niño pequeño.
- Evaluación psicológica del niño y sus familias. Distintas modalidades de intervención.
- Conocimiento y participación en programas, con sus distintos componentes: Diagnóstico, gestión, evaluación, etc.
- Conocimientos y participación en programas de Extensión Universitaria.
- Conocimientos específicos y participación en programas de Atención Temprana. Definición, Herramientas conceptuales y prácticas. Rol de psicólogo en los programas de Intervención Temprana.

## 8- RESOLUCIÓN METODOLÓGICA

**Destinatarios inmediatos de la intervención:** Docentes de la cátedra.

**Otros destinatarios directos o indirectos:** Alumnos que cursan la asignatura. (Otros actores institucionales: docentes y alumnos de las Carreras de Psicología)

## **Etapas y acciones que involucra el diseño:**

### **A-Diagnóstico:**

- Trabajo con el Equipo de Cátedra sobre la temática de la articulación teoría\práctica en la enseñanza de la materia Psicopatología II.
- Análisis de la situación actual de los trabajos prácticos clínicos de la materia.
- Elaboración- síntesis de un diagnóstico provisorio para diseñar la intervención

### **B-Diseño de la estrategia:**

- Presentación al Equipo de Cátedra de la propuesta de participación en un programa de Extensión Universitaria en la Temática de la Atención Temprana como parte del proceso de enseñanza\aprendizaje de la asignatura.
- Delimitación de las actividades en que participarán los alumnos.
- Ajuste y elaboración de la propuesta final con el conjunto de la cátedra, del proyecto de intervención que articule docencia, investigación y extensión universitaria.

### **C- Implementación**

- Puesta en marcha de la participación de los alumnos y la cátedra en un programa de Extensión Universitaria de Atención Temprana, durante el dictado de la materia.

-Evaluación permanente del proyecto.

#### D- Evaluación:

- Encuestas a los alumnos con respecto a la nueva organización de las prácticas de enseñanza/aprendizaje.

- Análisis de los resultados

-Reflexión conjunta del equipo docente en relación a los efectos de la intervención.

- Relevamiento de ideas y debate sobre modificaciones pertinentes.

-Elaboración de un informe sobre la experiencia.

#### .E-Socialización de los resultados de la intervención.

-Elaboración y presentación de trabajos que comenten el proceso de intervención realizado en espacios de socialización del conocimiento pertinentes: Ateneos, Jornadas, Congresos, Publicaciones.

-Conexión con la REXUNI (Red Nacional de Extensión Universitaria), para articular el trabajo realizado con la comunidad que se dedica específicamente a la tarea de Extensión Universitaria.

**Cronograma de Etapas y Acciones que involucra el diseño.**

<b>ETAPAS</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>MES</b>
I. Diagnóstico	<p>-Trabajo con el Equipo de Cátedra sobre la temática de la articulación teoría\práctica en la enseñanza de la materia.</p> <p>- Análisis de la situación actual de los trabajos prácticos clínicos de la materia.</p> <p>-Elaboración de un diagnóstico provisorio para diseñar la intervención</p>	<b>1 y 2</b>
II. Diseño de la estrategia:	<p>-Presentación al Equipo de Cátedra de la propuesta de participación en un programa de Extensión Universitaria en la Temática de la Atención Temprana.</p> <p>- Delimitación de las actividades en que participarán los alumnos.</p> <p>-Ajuste y elaboración de la propuesta final, con el conjunto de la cátedra, de un proyecto de intervención que articule docencia, investigación y extensión universitaria</p>	<b>3 y 4</b>
III. Implementación	<p>-Puesta en marcha de la participación de alumnos y equipo docente en un programa de Intervención temprana, durante el dictado de la asignatura.</p>	<b>5, 6, 7 y 8</b>

	-Evaluación permanente del proyecto.	
IV Evaluación	<p>- Encuesta a los alumnos con respecto a la nueva organización de las prácticas de enseñanza/aprendizaje.</p> <p>- Análisis de los resultados</p> <p>-Reflexión conjunta del equipo docente en relación a los efectos de la intervención.</p> <p>-Relevamiento de ideas y debate sobre modificaciones pertinentes.</p> <p>-Elaboración de un informe sobre la experiencia.</p>	<b>9 y 10</b>
V Socialización de los resultados de la intervención	<p>Elaboración y presentación de trabajos que comenten el proceso de intervención realizado, en espacios de socialización del conocimiento: Ateneos, Jornadas, Congresos, Publicaciones.</p> <p>-Conexión con la REXUNI (Red Nacional de Extensión Universitaria)</p>	<b>11 y 12</b>

Nota: Las primeras dos etapas (Diagnóstico y diseño de la estrategia) están pensadas en los 4 primeros meses y la etapa de implementación en los cuatro siguientes, teniendo en cuenta que la materia es cuatrimestral y se dicta actualmente en el segundo cuatrimestre del año.

## 9- ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

A partir de la Evaluación permanente, señalada en la etapa III del cronograma, y de la Evaluación de la Intervención, señalada en la Etapa N° IV del cronograma.

Se plantea como estrategia de seguimiento y evaluación, la comparación año a año de los resultados de las mismas y el seguimiento de las transformaciones que se suceden a través de los cambios de las distintas dimensiones coyunturales que se suceden en las instituciones, teniendo en cuenta que estamos trabajando en un sistema abierto, sujeto a múltiples variables en constante cambio, entre la que podemos mencionar: la dimensión de los alumnos, la dimensión de los docentes y la organización de la cátedra, la dimensión institucional de la Facultad y de la Universidad y el contexto macro de la sociedad de la que forma parte.

## 10- RECURSOS

+ Tiempo y espacio de reuniones de cátedra.

+ Participación activa del Equipo docente de la cátedra.

+ Recursos para participar del programa de Atención Temprana. (La propuesta consiste en que los alumnos participen en un Programa de Extensión de la misma Facultad, de tal modo que los recursos internos al programa son vehiculizados por los mecanismos de la Extensión Universitaria y el Centro de Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología. Ver apartado Recursos, en el Proyecto del Programa Extensión Universitaria, Anexo 1, pag.132).

+ Colaboración de los docentes para administrar y analizar las encuestas a los alumnos.

+ Materiales para realizar las encuestas, entrevistas y procesamiento de los datos, como así también para realizar los trabajos para las Jornadas, Congresos: computadora, impresora, papel, etc.

## 11.- AVANCES DE LA INTERVENCIÓN AL MOMENTO ACTUAL. CONCLUSIONES PRELIMINARES

En este apartado se informa acerca del avance de la intervención al momento de la presentación del presente trabajo.

Teniendo en cuenta que las intervenciones en las instituciones tienen sus propios tiempos, lo que podemos hacer en esta instancia es un informe de los avances de la intervención puesta en marcha y algunas conclusiones preliminares.

A nivel institucional - entendiéndolo que nuestra intervención se inscribe en ella- en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, se ha avanzado en la dirección de la valorización del espacio de la Extensión Universitaria como instancia de producción y transmisión de conocimientos. En la actualidad, son varias las cátedras, docentes y alumnos que se encuentran elaborando y participando en proyectos de este tipo. Si bien existe una historia significativa en este tipo de actividades, actualmente esta área está tomando mayor visibilidad, valorización y se incrementan día a día los interesados e implicados en las mismas.

A nivel de la Cátedra en la que se realiza la presente intervención, también se registran estos cambios, la mayoría de los docentes está participando de actividades de Extensión Universitaria. En el corriente año se desarrolla el proyecto: "Detección de problemáticas

infantiles en la constitución del lazo paterno-filial: distintas estrategias de intervención” (ver anexo C, pag.123), en la cual participan docentes y alumnos de distintas cátedras, entre ellos me incluyo junto con varios docentes de la materia Psicopatología II. Dicho trabajo de detección/relevamiento de problemáticas infantiles, permitirá la elaboración de estrategias adecuadas para un segundo momento de intervención en la que pueden involucrarse los alumnos de la materia (teniendo en cuenta que la misma se desarrolla actualmente en el segundo cuatrimestre).

En el marco de este proyecto, estamos elaborando los trabajos-ponencias para ser presentados en el V Congreso Nacional de Extensión Universitaria: “La Extensión Universitaria: sus aportes a los derechos humanos y al desarrollo sustentable”, VI Foro de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y II Feria de Proyectos de Extensión, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba, a realizarse los días 10, 11y 12 de septiembre de 2012. Dicha participación en el Congreso, nos permite compartir nuestro trabajo y experiencias enriquecidas con el aporte de otros equipos. La elaboración de los mismos, nos propone un trabajo de formalización de la experiencia para su transmisión que es valioso en sí mismo.

Queda por delante, la delimitación de las actividades específicas en que participarán los alumnos, acompañados por docentes de la cátedra que orientarán el trabajo; el mismo consistirá, en continuidad con el programa en curso de “Detección de problemáticas infantiles en la constitución del lazo paterno-filial”, en dispositivos de taller de abordajes del niño y sus familias. Para la orientación de los alumnos se les proporcionará una guía que focaliza en los aspectos más relevantes de la experiencia (según los ejes temáticos de la materia). Estas cuestiones solo podrán concretarse cuando se culmine esta primera etapa de actividades de relevamiento en el campo, para que sean acordes a las particularidades del mismo.

Dicha guía orientará al alumno en la elaboración de un informe escrito de la experiencia realizada, teniendo en cuenta que la elaboración de informes psicológicos es parte del oficio de psicólogo tanto en el ámbito clínico, educacional, forense, etc. A su vez, nos encontramos trabajando con los docentes de la cátedra, en la incorporación de estas propuestas en el programa de la asignatura.

Como se señaló anteriormente, la temática de la Atención Temprana, es una entre otras posibles, que nos permiten diseñar actividades que articulen la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Es muy alentador que existan proyectos y actividades en distintas temáticas vinculadas con los contenidos de la asignatura que aumenten las posibilidades de participación de los alumnos en actividades de este tipo. Sin lugar a dudas, este hecho enriquece nuestra intervención.

En síntesis, la situación actual, de creciente participación de docentes de la cátedra y de la facultad, en actividades de Extensión Universitaria, da cuenta de una mayor valorización de la misma como espacio de producción y transmisión de conocimientos, y ofrece una coyuntura propicia para la realización de propuestas como la presente, de articulación entre Docencia, Investigación y Extensión Universitaria

## 12 - ALGUNAS REFLEXIONES FINALES.

En este apartado me permito reflexionar acerca de algunos efectos de mi pasaje por el espacio de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

Considero que en la carrera se hizo hincapié en la toma de conciencia de la dimensión institucional de nuestra realidad como docentes universitarios, del interjuego dialéctico entre la autonomía docente y su inscripción institucional y social.

Los docentes que participamos en ella, pudimos visualizar no solo la sobredeterminación de las múltiples dimensiones en juego en nuestro accionar docente, sino que nos apropiamos de herramientas conceptuales y técnicas que nos permitan elaborar nuestras propias propuestas docentes. Teniendo en cuenta que ellas también en mayor o menor medida inciden en el sistema en su totalidad.

Avanzamos en nuestra capacidad de formalizar los proyectos y propuestas docentes. Con sus múltiples elementos, clarificar nuestros objetivos, acciones, etc. Esto favorece no solo nuestro accionar docente particular, sino que por nuestra participación/inscripción en las respectivas cátedras de las Facultades, este aprendizaje enriquece a las mismas.

El compartir ese proceso con docentes de distintas disciplinas, nos permitió ver como los problemas de la docencia se materializan de distinta manera en ellas, y situar los puntos en común, objetivos, etc. El conocernos y compartir este proceso tiene como consecuencia establecer ciertas redes de trabajo que se concretan en proyectos en común, por ejemplo, en el campo de la Extensión Universitaria que el presente trabajo aborda, no es raro constatar que docentes que pasamos por este espacio de formación, estemos pensando, y trabajando en

dirección de elaborar proyectos que no involucren a cada disciplina y/o facultad aisladamente, sino en trabajar en conjunto, estableciendo redes de abordajes.

### 13- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreozzi, Marcela (1996) "El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional." Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. "Instituciones Educativas. Los actores. Las prácticas". Año V. N° 9, octubre de 1996. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología AUAPSI (2007) Resolución N° 136/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.(2010). Atención Temprana. Progresos y Desarrollo 2005–2010. Editoras: V. Soriano y M. Kyriazopoulou, Odense, Dinamarca.

Barco de Surgí, S. Iuri, T, y otros (2005) Universidad Docentes y Prácticas. El caso de la UNCo. Educo. Edit. de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.

Bourdieu, P. (1997) "Los usos sociales de la Ciencia". Bs. As. Nueva Visión.

Centro de Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología. Web de la Facultad de Psicología. UNLP.

Díaz Barriga, A. (1991) Didáctica. Aportes para una polémica. Bs.As. Aique Grupo editor. Caps. 1 y 2.

Díaz Barriga, A (2005) "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos". Perfiles educativos, N° 108. México.

Dirección de Educación Especial (2010) Documento de apoyo N° 2/2010 “Orientación en Atención Temprana del desarrollo Infantil”. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs As..Edit. Kapelusz.

Eroles y otros. (2001) “*Políticas Públicas de infancia. Una mirada desde los derechos*” Bs. As Edit. Espacio. Caps. 1 y 2

European Agency for Development in Special Needs Education (2005). Atención Temprana. Análisis de la situación en Europa. Aspectos claves y recomendaciones. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2000) “*Libro Blanco de la atención temprana*” Madrid. Edit. Real.

Patronato sobre Discapacidad. Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2005). “*Recomendaciones Técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*” Madrid. .Edit. Real Patronato sobre Discapacidad.

Federación Estatal de asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2011). “La realidad actual de la Atención Temprana en España” Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Gobierno de España.

Fern Sussman (2005) *Algo más que palabras*. Hanen Centre. Toronto, Canadá. Programa On line.

Flores, V. (1993) Curso de capacitación y actualización para Planificadores de la Educación. Programa de Formación de Recursos Humanos en Gerencia Educativa. Planificación Estratégica. Caracas. Publicaciones CINTERPLAN

Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata .Cap. IV.

Gimeno Sacristán, J. (1998) Poderes inestables en Educación, Madrid. . Ediciones Morata

Guralnick, M. J. (2005) *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. EUA. Brookers

Guralnick, M. J. (2008) *Internacional Perspectivas on Early Intervention*. Journal Early Intervention. Volumen 30. Number 2. March 2008.

Gútiez, P. Arizcun, J. Arrabal, M, Ruiz, E. (2004) “Necesidades de formación de los profesionales de la Atención Temprana.” Universidad de Santiago de Compostela.

Gvirtz, S. Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Bs.As Aique Editorial. Cap 6.

Hanen Centre (2007) Programas on line: [www. Hanen.org/](http://www.Hanen.org/)

Iuri, T. (2005) “Disciplinas universitarias”. En “Universidad, docentes y prácticas: el caso de la UNCO”. Neuquén. Edit. de la Universidad Nacional del Comahue

Macchiariola, V. (2006) *El conocimiento de los profesores universitarios ¿De que tipo de conocimiento estamos hablando?* Colección cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año1. Nº 5. Mayo 2006. Universidad Nacional de Rio Cuarto.

Morandi, G. (1997) “La relación teoría práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas”

Muñoz, M. E. (2005) “Las cátedras como espacio para aprender de la profesión docente”. Ponencia presentada en el Congreso “La Universidad como Objeto de Investigación”. Universidad Nacional del Comahue.

Organización Mundial de la Salud (2001). CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Ginebra: OMS. On Line.

Organización de Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina de Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Ginebra. Suiza Copyright 1996-2002. Página web en español.

Organización de Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. A/Res/61/106. Sede de Naciones Unidas, 14 al 25 de agosto de 2006.

Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2008). Documento de Referencia de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, Conclusiones y Recomendaciones. Ginebra, diciembre de 2008.

Ortiz, F. Etchegaray, S. Astudillo, M. (2006) “Enseñar en la universidad. Dilemas que desafían a la profesión” Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1. Nº4. Marzo de 2006

Palacios, A. Romanach, J. (2007) *El modelo de la diversidad*. España: Ediciones Diversitas. On Line.

Perrenoud, P. (2004) "La Construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico" Publicado en Desarrollar la Práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Crítica y Fundamentos 1. Barcelona. GRAO.

Piacente, T. Compagnucci, E. Schwartz, L. Talou, C. (2000) Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata. En "Colección. Temas en Psicología". Edición del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata. Gestión junio 2010 - mayo 2014. Estrategia 3: Extensión Universitaria.

Pretis, M. (2010) Early Childhood Intervention Across Europe. Towards Standards, Shared Resources and National Challenges. On Line. Edited by Manfred Pretis ISBN 978- 605- 5985-74- 5

Puiggrós Adriana (1995) "Volver a educar" El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Bs. As. Edit. Espasa Calpe. Argentina S:A:

Schon D. A. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Bs. As. Paidós, Cap. 1 y 2.

Souto, M. (1995) "Una mirada de la clase escolar desde una didáctica de lo grupal". En Corrientes Didácticas Contemporáneas. Bs. As. Edit. Paidós.

Veerman, E (2009) Tesis doctoral "La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia". Universidad Complutense de Madrid.

Warnock, M (1978) Encuentro sobre Necesidades Educativas Especiales. Revista de Educación. N° Extraordinario. p. 45 a 73.

## 14- Anexos

### Anexo 1: Programa de la materia Psicopatología II



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**CATEDRA: PSICOPATOLOGIA II**

**PROFESOR TITULAR: *Psicóloga Carmen Lydia Talou***

**PROFESOR ADJUNTO: *Licenciada Maria Cristina Piro***

**JEFE DE TRABAJOS PRACTICOS: *Médico Especialista Gastón P. Piazze***

**CURSO: 2011 (PRIMER CUATRIMESTRE)**

### **1-CONSIDERACIONES GENERALES**

En este programa de Psicopatología II -Infantil -se privilegia la perspectiva del desarrollo psicológico, poniendo el acento en los procesos de transformación, de organización, de complejización creciente así como de resignificación que ocurren en la infancia, presentes en los principales enfoques teóricos actuales. En el desarrollo del programa de la asignatura se enseñan diferentes orientaciones y perspectivas vigentes.

Se enfatiza en él que para estudiar Psicopatología del niño, además de las disciplinas específicamente psicológicas, se necesita conocer temas del campo de la Filosofía, Ética, Antropología, Sociología, Lingüística, etc., tal como lo contempla el plan de estudio vigente.

Para comprender las particularidades de este campo complejo y en extensión permanente, resulta indispensable ante todo analizar el recorrido histórico en la constitución de la disciplina objeto de estudio. Se verá así cómo todos los que se han interesado por la infancia, por el niño, han contribuido a su construcción conceptual: en sus comienzos filósofos, educadores, médicos, posteriormente psicólogos, sociólogos, lingüistas, antropólogos, historiadores, etc..

Se identifican a su vez los procesos de sistematización y cambio que comienzan con contribuciones iniciales en las que se reconoce al niño en la especificidad de sus problemas. Las formas de aparición de los trastornos psíquicos infantiles, las formas de presentación, las condiciones de su evolución, las circunstancias en las cuales se manifiestan, exigen modos de aproximación y de interpretación específica, diferentes a la del adulto.

Así es que actualmente a la estructura y composición del campo disciplinar, se la reconoce como heterogénea, en el que se identifican diferentes modelos teóricos que inciden en la particular delimitación de las organizaciones mentales patológicas en la infancia. Tenemos hoy diversas aproximaciones psicopatológicas, herederas de las tradiciones científicas. Esta información se encuentra dispersa fundamentalmente en revistas especializadas o no, en manuales, en textos específicos, en tesis, en trabajos inéditos, etc...

Por último se entenderá al estudio de la disciplina psicopatología como un modo y tiempo de consideración, que ubicándose en un nivel de reflexión, de metacognición, va más allá del caso individual, aunque necesita de éste, como fuente de conocimiento, para no convertirse en un cascarón sin un contenido esencial para determinar su objeto de estudio, también sus objetivos.

## **2-ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA**

En la elaboración de los objetivos y contenidos se ha tenido en cuenta lo antes señalado y especialmente la ubicación de la materia en el currículum vigente, su articulación con las asignaturas correlativas previas y consecutivas.

El programa se ha dividido en dos grandes áreas. La primera -Conceptos fundamentales de la Psicopatología del Niño- permite abordar las particularidades del objeto de estudio de la disciplina, de la constitución y composición actual de su campo, de sus fronteras y de sus límites, así como los criterios a partir de los cuales se han realizado tales delimitaciones.

Para ello ha sido necesario considerar la concepción del niño en diferentes discursos, que permite concebir el desarrollo psicológico como condición de posibilidad y/o como explicación, para poder explicitar la concepción del síntoma en la infancia y de su tratamiento en los diferentes sistemas nosológicos.

En la segunda parte -Las Organizaciones Psicopatológicas en la Infancia- se tratan, especialmente, los grandes temas y problemas particulares que integran y constituyen su campo de investigación. Los contenidos que se abordan incluyen la discapacidad intelectual, los trastornos generalizados del desarrollo, los trastornos del aprendizaje escolar, los desórdenes de apariencia neurótica, los trastornos específicos del desarrollo infantil, los trastornos de la atención y la conducta así como otros temas y problemas cuya delimitación teórica es problemática, pero cuya importancia reside en la frecuencia de aparición y en la repercusión en la vida del niño. El tratamiento de cada unidad se cumplirá a partir de diferentes niveles de análisis: histórico, terminológico, teórico-metodológico, semiológico, de los determinantes y nosológico, privilegiando en cada caso algunos de los modelos teóricos que dan cuenta, de manera significativa, de los contenidos incluidos

El campo temático de los *Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar*, se desarrolla a través de un *seminario obligatorio*, tal como aparece estipulado en el Plan de Estudios vigente. Se busca estudiar en particular los trastornos en los aprendizajes de la lengua oral, escrita y de las matemáticas, su especificidad, y sus consecuencias para el desarrollo infantil. Esta área de

investigación psicopatológica presenta en la actualidad nuevas consideraciones teóricas que cuestionan consistentemente las tesis tradicionales, aun vigentes y que derivan en propuestas de investigación e intervención en el marco de los desarrollos científicos actuales así como también de los derechos humanos.

El análisis de la problemática ético deontológica en la investigación de los niños con trastornos psíquicos en la infancia merece un tratamiento transversal pero a su vez particular para cada problema- tema, realizado por un docente de la cátedra, especializado en los temas.

### **3-UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS**

La asignatura Psicopatología II está ubicada en el Área Psicológica -subárea de Teorías y Fundamentos- de los Planes de Estudios 1984, de las Carreras de Psicología: Licenciatura y Profesorado en Psicología. Con la correlativa inmediata, Psicopatología I, se conforma un bloque en el que se tratan contenidos generales y específicos respectivamente. La articulación intercátedra de los contenidos resulta esencial para el desarrollo de la misma

## **4. PROGRAMA GENERAL**

### **4.1. OBJETIVOS**

- Conocer los temas y problemas generales de la Psicopatología Infantil, a la luz de diferentes consideraciones teórico-metodológicas;
- Delimitar la estructura y composición del campo actual de la Psicopatología Infantil;
- Desarrollar la constitución del campo de la Psicopatología Infantil desde una perspectiva histórica;
- Analizar las relaciones de la Psicopatología Infantil con otros campos disciplinarios y del quehacer profesional;
- Conocer los temas y problemas específicos de la Psicopatología Infantil según diferentes consideraciones teórico-metodológicas;
- Recortar diferentes modelos y teorías que han dado cuenta de lo psíquico anormal en la infancia;
- Vincular al alumno con las diversas fuentes de conocimiento de la Psicopatología Infantil;

- Posibilitar y tutorear el acceso a la bibliografía específica, obligatoria, optativa y de consulta, que permita el enriquecimiento y profundización de los temas propuestos u otros vinculados, más allá del alcance y extensión del curso;
- Introducir al alumno en la reflexión crítica de los contenidos propuestos, a través básicamente del estudio de la bibliografía obligatoria y de consulta, de la presentación de enfermos y del estudio de casos;
- Desarrollar las competencias esenciales para la lectura de artículos científicos y la elaboración de comunicaciones (informes, monografías, artículos científicos);
- Analizar la problemática ético deontológica en la investigación de los niños con trastornos psíquicos en la infancia.

## **4-2. CONTENIDOS**

### **PRIMERA PARTE: CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN PSICOPATOLOGIA INFANTIL**

#### **Unidad 1: Psicopatología infantil.**

Especificidad de la Psicopatología infantil. Particularidades de su objeto de estudio.

Estructura y composición del campo. Problemas vinculados a su delimitación.

Historia de su constitución. Raíces filosófica, pedagógica, médica, psicológica.

Psicopatología y estudios interdisciplinarios: Psicolingüística, Sociopsicopatología, Neuropsicopatología y otros.

La Psicopatología y sus relaciones con la Psicología Clínica, Psicología Educacional, Psicología Forense, Psicología Comunitaria, Pediatría, Psiquiatría infantil, Neurología infantil.

## **Unidad 2: Psicopatología infantil y desarrollo psicológico.**

Lo normal y lo patológico en la infancia. Diferentes criterios en su delimitación. La salud y la enfermedad mental. Consideraciones éticas.

Naturaleza y génesis de las organizaciones patológicas en el niño.

El síntoma: formación, presentación, significación.

Las Nosologías: fundamentos y objetivos de las mismas. Diferentes criterios clasificatorios.

El diagnóstico en la infancia. El examen del niño en Psicopatología.

Las consecuencias del etiquetamiento

Los problemas ético-deontológicos en la investigación de los niños con trastornos psíquicos en la infancia.

## **SEGUNDA PARTE: LAS ORGANIZACIONES PSICOPATOLÓGICAS EN LA INFANCIA**

Unidad 3: Las organizaciones psicóticas en la infancia.

Los trastornos generalizados del desarrollo. Conceptos fundamentales. Consideración histórica, terminológica, nosológica, semiológica y teórica- metodológica. Problemas planteados. Perspectivas actuales. El espectro autista

Formas clínicas. Autismo infantil precoz. Síndrome de Asperger. Trastornos autísticos desintegrativos. Trastorno de Rett.

Esquizofrenia infantil.

Unidad 4: Las organizaciones neuróticas en la infancia.

La neurosis en el niño y la “neurosis infantil”. Conceptos fundamentales. Consideración histórica, terminológica, semiológica, nosológica y teórica-metodológica.

Manifestaciones de ansiedad en la infancia. Trastorno de ansiedad por separación.

Las inhibiciones en el niño.

Temores y fobias infantiles. Neurosis fóbica en el niño. Fobia escolar

Rituales y obsesiones infantiles. Neurosis obsesiva e histérica. Problemas planteados.

La depresión en el niño.

#### Unidad 5: Las organizaciones deficitarias globales en la infancia.

Discapacidad intelectual. Conceptos fundamentales. Consideración histórica, terminológica, semiológica, nosológica y teórica. Hipótesis etiopatogénicas; Consideración crítica de las mismas.

Formas clínicas: Deficiencia mental armónica y disarmónica.

Retraso mental sociocultural, debates actuales La inhibición intelectual.

Las demencias en la infancia.

Unidad 6: Los trastornos específicos del desarrollo psicológico.

Trastornos específicos del desarrollo psicológico Conceptos fundamentales. Consideración histórica, terminológica, semiológica, nosológica y teórica-metodológica.

Los trastornos en la adquisición del lenguaje oral: los retrasos simples, las disfasias del desarrollo, sus formas clínicas. Las disfasias adquiridas en la infancia.

Los desórdenes de la organización psicomotora: las dispraxias infantiles. Diferentes formas clínicas.

Unidad 7: Los trastornos específicos del aprendizaje escolar<sup>1</sup>.

Trastornos del aprendizaje escolar. Conceptos fundamentales. Delimitación histórica, terminológica, semiológica, nosológica y teórica de los diferentes trastornos. Tesis etiopatogénicas tradicionales. Concepciones actuales.

Aprendizaje y fracaso escolar.

Los trastornos de aprendizaje de la lengua escrita: Dislexias, Disortografías, Disgrafías. Formas clínicas. Perspectivas críticas.

---

<sup>1</sup> Ver Programa analítico del Seminario "Trastornos de Aprendizaje".

Los trastornos de aprendizaje de las matemáticas: Discalculias. Perspectivas críticas.

### **Unidad 8: Trastornos de la atención y de la conducta.**

Trastornos por déficit de la atención. Consideración histórica, terminológica, nosológica, semiológica, teórica. Formas clínicas. Perspectivas críticas

Trastornos de conducta. Consideración histórica, terminológica, nosológica, semiológica, teórica. Formas clínicas: trastorno disocial, trastorno negativista con oposición.

### **Unidad 9: Otros desórdenes de la Psicopatología Infantil.**

Otros trastornos en el curso del desarrollo. Enuresis. Encopresis.

Desórdenes psicosomáticos en la infancia. Conceptos fundamentales. Los límites de la clínica psicosomática; su lugar en la Psicopatología.

La epilepsia en el niño. Consideración psicopatológica

#### 4-3. BIBLIOGRAFIA POR UNIDAD TEMATICA <sup>2</sup>

##### Unidades 1 y 2

##### **Obligatoria<sup>3</sup>**

77 Widlöcher, D. (1999). Las líneas del desarrollo del niño, según Anna Freud. En S. Levobici, R. Diatkine, M. Soule. *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (Pág. 995-1001) (traducción cátedra)

72 Lang, J-L. (1979). *Introducción Psicopatología Infantil*. Primera Parte. Capítulos 1, 2 y 5 (traducción de cátedra).

5- de Ajuriaguerra, J. (1984). *Manual Psiquiatria Infantil*. Capítulo 1, párrafos I y II (pp. 3 a 8).

20- Bercherie, P. (1983). La clínica psiquiátrica del niño (Separata cátedra).

151- Valas, P. (1989). ¿Qué es un niño? (separata cátedra)

52- Green, A. (1979). El niño modelo (pp. 163-190).

156- Vidal, G. (1995). Enfermedad y Salud. Párrafos VI y VII (pp. 472-479).

133-Sánchez Vázquez, M. J. (2007), Ética e infancia: el niño como sujeto moral.

Talou, C. y Piro, M.C (2011) Historia de la Psicopatología Infantil (guía de estudio ficha cátedra)

Talou, C. y Piro, M.C (2008/2011). Salud y enfermedad. Salud y Trastornos Mentales (guía de estudio ficha cátedra)

---

<sup>2</sup> Las citas bibliográficas completas aparecen en la bibliografía general.

<sup>3</sup> El número a la derecha remite a la bibliografía general.

Talou C. y Torres M. (2011). Psicopatología infantil: conceptos fundamentales (guía de estudio ficha cátedra)

### **Complementaria**

70- Lacan, J. (1988). Dos notas sobre el niño (separata cátedra)

21- Bercherie, P. (1988). *Génesis conceptos freudianos*. Parágrafo. Infancia y sexualidad (pp. 226-230).

11- A.P.A. DSM-IV (1995). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. (pp. 39-128)

95- Mises, R.; Quemada, N.; Botbol, M. y otros (2002). Clasificación Francesa de los Trastornos Mentales del Niño y del Adolescente (CFTMEA R-2000). Buenos Aires: Polemos -AFAPSAM, 1ª edic. castellana, 2004

160- Winnicott, D. (1993). *Proceso maduración y ambiente facilitador*. Capítulo 11: La clasificación: hay una contribución psicoanalítica a la clasificación psiquiátrica? (1959-1964).

143-Talou, C. y Gómez M. F. (2007). Clasificación del funcionamiento, la discapacidad y la salud (OMS). Revisión para niños y jóvenes (CIF-CY). Ficha cátedra

### **Unidad 3**

#### **Obligatoria**

11- A.P.A. DSM-IV (1995). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. Trastornos generalizados del desarrollo (pp. 69-82)

- 64- Kanner, L. (1943). Perturbaciones autísticas del contacto afectivo. *Siglo Cero Vol. 25, 1994*  
(separata)
- 65- Kanner, L. y Eisenberg, L. (1971). Autismo Infantil Temprano, 1943-1955. (Traducción uso interno  
de cátedra)
- 163- Winnicott, D. (1950). La esquizofrenia infantil en términos de fracaso de adaptación (separata)
- 80- Mahler, M. (1980). Psicosis simbiótica (separata)
- 46- Frith, U. (1991). *Autismo*. Capítulos: 6 al 11
- 149- Tustin, F. (1985). *Introducción a la edición española* (separata)
- 123- Rivière, A. y Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Parágrafo Teoría de la mente y autismo (pp.  
63-80)
- 16- Rivière, A.; Belinchon, M; Igoa, J.M. (1992). Las alteraciones del lenguaje desde la perspectiva  
psicolingüística (pp. 733 a 747)
- 122 Riviere A y Martos, J (2000). Capitulo 1: ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e  
indicadores precoces del trastorno autista.
- 85- Marcelli, D. (2007). En *Psicopatología del Niño*. 7ma edición cap 14 262- 192 (pp.276-280)
- Talou, C y Piazze G. (2008/2011) Trastornos generalizados del desarrollo. Principales conceptos  
(guía de estudio ficha cátedra)
- Talou, C. y Piazze, G. (2011) Esquizofrenia infantil o Psicosis de la segunda infancia. (guía de estudio  
ficha cátedra)
- Talou.C. y Escobar, S. (2011) Autismos y teoría de la mente (guía de estudio de cátedra)

## **Complementaria**

18- Bemporad, Jules R. (1979). Recuerdos de infancia de un hombre autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 9, No. 2, 179-197 (traducción uso interno cátedra)

47- Asperger, H. (1944). "Psicopatía Autística" en la infancia (traducción uso interno cátedra).

65- Kanner, L. (1971) Estudio de seguimiento de once casos de niños autistas originalmente comunicados en 1943. *Vertex*, vol II, nº 9, 1992, pp 211-214

5- de Ajuriaguerra, J. (1984). Capítulo XX, Parte II (pág. 685-693)

129- Rutter, M (comp.) (1984). *Autismo*. Capítulo 1: Diagnóstico y definición

124- Monfort M. (1997).-Perspectivas de intervención en comunicación y lenguaje en niños con rasgos autistas y/o disfasia receptiva

## **Unidad 4**

### **Obligatoria**

72- Lang, J-L. (1979): Segunda Parte Estudios clínicos y teóricos. Capítulo 3. Estructuras pre-neuróticas y neuróticas (traducción uso interno cátedra).

5- de Ajuriaguerra, J. (1984). Capítulo XVIII: Las organizaciones neuróticas en el niño (pág. 607); Capítulo XXIII: El niño y la escuela (pp. 821-824).

24- Bursztejn, C. y Danion-Grillias, A. (1995): Neurosis y Trastornos Neuróticos en el niño (traducción uso interno cátedra).

43- Freud, S.: *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras completas.

11- A.P.A. DSM-IV (1995): Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia (pp. 116-128)

85- Marcelli, D. (2007). Cap. 16. Episodios depresivos “enfermedad depresiva en el niño” (pp. 336-358)

Talou, C. (2005). Organizaciones neuróticas en el niño. Clase orientativa de Profesora titular de uso interno.

.....Talou C, Piro, MC; Fazio, G (2011). Organizaciones neuróticas en el niño (guía de estudio cátedra)

### **Complementaria**

137- Silvestre, M. (1989). La neurosis infantil según Freud. (separata)

77- Vicent, M. y Lebovici, S. (1999). La histeria en el niño y en el adolescente. Capítulo 64 (pag. 1091-1103)(Traducción uso interno de cátedra).

78- Diatkine, G. (1990). Obsesiones y neurosis obsesiva en el niño. Tomo III. Capítulo VIII (separata).

### Unidad 5

### **Obligatoria**

8- A.A.M.R. (2002). Libro de Trabajo (pag. 281-352) En *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10ª edición.

92- Mises, R y otros (1992).). *Trastornos y debilidades mentales. Cuadros etiológicos clínicos de base orgánica. Estudio clínico. Tests Psicológicos. Diagnóstico Diferencial*". (traducción uso interno de cátedra)

59- Inhelder, B. (1964). El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales (separata).

77- Paour, J-L (1999). Una concepción cognitiva del desarrollo y de la deficiencia mental. (pag 2985-3009)

parágrafos de pag 1 a 7 (Traducción uso interno cátedra)

144-Talou, C.; Piro, M.C.; Gómez M. F. (2008). Discapacidad Intelectual. El modelo de la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. Material cátedra

-Talou, C. (2010) La AAIDD y el nuevo manual: 11ª edición, del 2010. Clase Resumen

-Talou, C. Escobar,S; Gómez MF. (2011). Discapacidad intelectual (guía de estudio de cátedra)

### **Complementaria**

11- A.P.A. DSM-IV (1995). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia Retraso mental (pp. 41-48)

82-Mannoni, M. (1975). El niño retrasado y su madre. Prólogos y prefacio (separata)

-Entrevista a Roger Mises. Obtenida on line

### Unidad 6

### **Obligatoria**

97- Monfort, M y Juárez Sanchez, E. (1993). *Los niños disfásicos*. Primera parte (pp.13-42)

16- Rivière, A. y otros (1992). Las alteraciones del lenguaje desde la perspectiva psicolingüística (pp. 720 a 728).

-Talou C. (2008) Trastornos del desarrollo. Trastornos en la adquisición del lenguaje oral. Clase de Profesora Titular de uso interno.

Talou Querejeta (2011) Trastornos en la adquisición del lenguaje oral (guía de estudio de cátedra)

116- Piaget, J. (1979). Capítulo 4. Las praxias en el niño (separata).

11- APA.-DSM-IV (1995): Trastornos de las habilidades motoras. Trastorno del desarrollo de la coordinación (pp. 56-58).

85- Marcelli, D. (2007). Capítulo 5: La psicopatología de las conductas motoras. (pp. 91-103) (Separata).

### **Complementaria**

Acosta Rodríguez, V. (2007). Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje pp.15-25. On line

124- Monfort M. (1997).-Perspectivas de intervención en comunicación y lenguaje en niños con rasgos autistas y/o disfasia receptiva (separata)

### Unidad 7

### **Obligatoria**

113- Piacente, T. (2005): *Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito* (Ficha de cátedra)

114- Piacente, T. (2005). *Trastornos específicos del aprendizaje de las matemáticas* (Ficha de cátedra).

102- NJCLD (1998) Definición de trastornos del aprendizaje. Los 5 constructos. (Traducción uso interno cátedra)

25- Butterworth, B (2002). Definición de discalculia según el Department for Education and Skills UK (DfES), (traducción cátedra,)

Asociación Internacional de la Dislexia (2002). Nueva definición de dislexia. (Traducción cátedra)

### **Complementaria**

3- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades- 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, (1) 93-111.

40- Ferreiro, E. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura* (Separata).

30- Defior Citoler, S. (1996): *Las dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Granada: Ediciones Aljibe.

86- Rivière, A.(1993). Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas; una perspectiva cognitiva. Capítulo 9 (pp. 155).

11- DSM-IV (1994) párrafo de Trastornos del aprendizaje. (pp. 48-56)

## **Unidad 8**

### **Obligatoria**

11- APA. DSM-IV (1995). Trastornos por déficit de la atención y del comportamiento perturbador (pp. 82-99).

134- Scandar, R. (2003). *El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH su comprensión y tratamiento*. Buenos Aires: Distal Capítulo 2 y 10 (pp. 25-30 1001-111 respectivamente)

85 –Marcelli, D. (2007). Psicopatología de los trastornos de expresión comportamental. Capítulo 10 (pp. 171- 201) En *Psicopatología del Niño* 7ma edición

-Talou C y Piro Ma. C. (2009-2011) Trastornos de conducta en el niño (guía de estudio de cátedra)

-Talou, C. y Piazze G. (2011) Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad (guía de estudio de cátedra)

### **Complementaria**

107 -OMS (2001).Trastornos hipercinéticos. Trastornos disociales En *CIE-10* (pp. 20- 28)

## **Unidad 9**

### **Obligatoria**

11- APA. DSM-IV (1995). Trastornos de la eliminación. Encopresis. Enuresis (pp. 111-116)

85 –Marcelli, D. (2007). Trastornos esfinterianos. Capítulo 8 (pp 113-144) En *Psicopatología del Niño*. 7ma edición

148- Trobo, E. y otros (1998). Capítulo Epilepsias (separata)

76- Soulas, B. y otros (1990). La epilepsia en el niño. Capítulo XIII. Tomo II (separata)

85- Marcelli, D. (2007). Trastornos psicósomáticos. Capítulo 17 (pp. 359-373...) En *Psicopatología del Niño*. 7ma edición

## **5- PROGRAMA DE TRABAJOS PRÁCTICOS OBLIGATORIOS**

### **5-1-Objetivos:**

- Vincular al alumno con las diferentes fuentes de conocimiento de la Psicopatología Infantil.
- Posibilitar al alumno en la reflexión crítica de los contenidos propuestos en el programa de trabajos prácticos a partir de estudio de la bibliografía, de la presentación de enfermos y del estudio de casos;
- **Capacitar al alumno para un encuentro en grupo pequeños, con niños con trastornos mentales que asisten a diferentes instituciones**
- Facilitar y tutorear el acceso a la bibliografía específica, obligatoria, optativa y de consulta, que permita el enriquecimiento y profundización de los temas.
- Habilitar al alumno para la búsqueda de bibliografía en base de datos.

## 5-2 Estructura y modalidades de los trabajos prácticos

Los trabajos prácticos se desarrollan según diferentes modalidades:

- *Presentación de enfermos.* Niños con trastornos psicológicos llevados a la consulta en Instituciones de Salud Mental y que concurren a Establecimientos de Educación Especial.
- *Estudio de casos.* A través del análisis de casos, consideración de trastornos psíquicos más significativos en la infancia.
- *Lectura e interpretación de textos* especialmente recomendados en función de los temas seleccionados y de los casos presentados.
- *Seminario Obligatorio* sobre “Trastornos específicos del aprendizaje escolar”.

Se llevarán a cabo en el segundo cuatrimestre del curso lectivo 2011: comienza en agosto finaliza en noviembre.

Clases teórico-prácticas en comisiones a cargo de auxiliar docente: Treinta y dos (32) horas cátedra, con un total de dieciséis prácticos obligatorios por alumno.

## Se Incluyen

- visitas y observaciones de niños con trastornos mentales en instituciones de salud y educación, en grupos pequeños. Discusión finalizada la misma.
- lectura de textos específicos que incluyen estudio de casos en comisiones de 40 y más alumnos,
- presentación de casos, discusión sobre historias clínicas completas presentadas por auxiliar docente en grupos de hasta 20 alumnos
- asistencia a seminario obligatorio de “Trastornos específicos del Aprendizaje Escolar”: (10 horas reloj), en el que los temas se tratan a través de lectura de textos y estudio de casos (programa analítico en parágrafo 10)

## 5-3 Contenidos

### **Práctico nº 1** en comisión (3 clases teorico practica)

Trastornos generalizados del desarrollo Espectro autista

Conceptos fundamentales, constitución del campo, enfoques teóricos, formas clínicas

Síndrome de Kanner, síndrome de Asperger,..... Nosología

Modelos: Teoría de la mente

Examen del niño. Caso clínico

## **Bibliografía**

Asperger, H. (1944). "Psicopatía Autística" en la infancia (traducción ficha cátedra) en Frith, U. (Editor) (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press.; 1999, última edición pp

Bemporad, Jules R. (1979). Recuerdos de infancia de un hombre autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 9, No. 2*, 179-197 (traducción ficha cátedra)

Kanner, L. (1943). Perturbaciones autísticas del contacto afectivo. [*"Nervous Child"* Nro 3, vol.2, (1942-1943)]. *Siglo Cero, vol. 25*,

Kanner, L. (1971) Estudio de seguimiento de once caos de niños autistas originalmente comunicados en 1943 *Vertex, vol II, nº 9, 1992*, pp 211-214 en Kanner, L. (1973). *Childhood Psychosis: initial studies and new insights*. Washington, D.C.: V. S. Winston & Sons.

Kanner, L. y Eisenberg, L. (1971). Autismo Infantil Temprano, 1943-1955. Pp 91-103 (Traducción cátedra) en Kanner, L. (1973). *Childhood Psychosis: initial studies and new insights*. Washington, D.C.: V. S. Winston & Sons.

Riviere A y Martos, J. (2000). ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En A. Riviere, y J. Martos (Comp). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA. Pp13-32

Talou, C y Piazze G. (2008/2011) Trastornos generalizados del desarrollo. Principales conceptos (ficha cátedra).

Talou, C y Escobar, S. Teoría de la mente Guía de estudio

Talou, C. (200 ) Espectro autista Clase

American Psychiatric Association (1994) -DSM-IV Trastornos generalizados del desarrollo. (pp 69-82)

## **Práctico nº 2** en comisión (3 clases teórico- practica

Discapacidad intelectual. Conceptos fundamentales, constitución del campo, enfoques teóricos, formas clínicas: DI leve, moderada, severa profunda, Deficiencias Mentales armónicas y disarmonicas

Modelos teoricos de la AAIDD,de B. Inhelder,de Mises Perron

Nosologías CFTMEA-R 2000- 2010

Examen del niño: casos clinico

## **Bibliografía**

Inhhelder B (1964). El razonamiento en los débiles mentales Barcelona: Nova Terra (separata)

Mises, R y otros (1992.). *Trastornos y debilidades mentales. Cuadros etiológicos clínicos de base orgánica. Estudio clínico. Tests Psicológicos. Diagnóstico Diferencial*". (Traducción uso interno de cátedra

Paour, J-L (1999). Una concepción cognitiva del desarrollo y de la deficiencia mental. en Traducción (ficha cátedra) en S. Lebovici, R. Diatkine, y M. Soule, (1999). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Vol. 4*. Paris: PUF (pp. 2985-3009)

-Talou, C. (2010) La AAIDD y el nuevo manual: 11ª edición, del 2010. Clase Resumen

-Talou, C.; Piro, M.C.; Gómez M. F. (2008). Discapacidad Intelectual. El modelo de la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. guía de estudio cátedra

-Talou, C. Escobar, S. y Gómez, M.F. (2011). Discapacidad intelectual (guía de estudio cátedra)

Entrevista Roger Mises on line

### **Práctico 3** en comisión (3 clases teórico practica)

Neurosis en el niño “neurosis infantil” conceptos fundamentales, constitución del campo, enfoques teóricos, formas clínicas, trastornos de ansiedad,

Modelos psicoanalíticos, conductista

Nosologías: CFTMEA R 2000 y CIE 10

Examen del niño, caso clínico

### **Bibliografía**

American Psychiatric Association (1994) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV pp116120

Caso clínico

Bursztejn, C. y Danion-Grillias, A. (1995): Neurosis y Trastornos Neuróticos en el niño (traducción cátedra uso interno). En *Néuroses et troubles névrotiques chez l'enfant* Encyclo. Méd. Chir. (Paris-France) Psychiatrie

Lang, J-L. (1979): Segunda Parte Estudios clínicos y teóricos. Capítulo 3. Estructuras pre-neuróticas y neuróticas (traducción cátedra uso interno ).

de Ajuriaguerra, Julián (1984). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Torey Masson Cap pp pág. 607); Capítulo XXIII: El niño y la escuela (pp. 821-824).

Marcelli D. 2007 Cap 15 trastornos de ansiedad síntomas y organización de apariencia neurótica En *Psicopatología del niño*. Barcelona: Masson. 7ª edición pp 299-335

Talou, C. (2005). Organizaciones neuróticas en el niño. Clase guía de Profesora titular de uso interno.

Talou, C. Piro, M.C.; Fazio, G. (2011) Organizaciones neuróticas en el niño (guía des estudio)

**Practico nº 4** en comisión, clase especial a cargo de Magister en Ética aplicada a la Educación María José Sánchez Vázquez

Infancia y Ética. El derecho a la salud mental

Consideraciones éticas generales. El problema ético de la autonomía y la vulnerabilidad en la infancia.

Derechos Humanos e Infancia: El Fenómeno de los Derechos Humanos y el niño como sujeto de derecho. Síntesis general de los Documentos Internacionales en defensa de la Infancia: ♦ *Declaración de los Derechos del Niño* (ONU, 1959)

- ♦ *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989)
- ♦ *Primera Cumbre a favor de la Infancia* (ONU-UNICEF, 1990, rev. 2001)
- ♦ *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2007)

La Infancia y el Derecho a la Salud Mental. Dependencia y paternalismo: ¿Quién decide?

### **Bibliografía:**

78 Ambroselli C., La ética médica y los derechos del niño. En Lebovici S. y Weil-Halpern F. (1995). *La Psicopatología del Bebé*. México: Siglo XXI. Con Documentos Internacionales.

88-Minnicelli, M. (2004), *Infancias Públicas. No hay derecho*. Apartado: Menores–niños–¿infancias...?. . Bs. As.: Noveduc.

102-Organización de Naciones Unidas (2007) *Convención Amplia e Integral sobre las Personas con Discapacidad*. Preámbulo, Art. 3: Principios generales, Art. 7: “Niños con discapacidad”; Art. 24: “Educación” y Art. 25: “Salud”. A/Res/61/106. Con Síntesis de la Convención

131 Sánchez Vázquez, M.J. (2007) *Ética e Infancia: el niño como sujeto moral*. En *Revista Fundamentos en Humanidades*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de San Luis. ISBN 15154467-ISSN 16687116, pp 179-192.

132 Sánchez Vázquez, M.J. (2010) *Los Derechos Humanos y los niños con diversidad funcional: entre la autonomía, la vulnerabilidad y la igualdad en los ámbitos educativos*. En CD de las *Primeras Jornadas de Intervenciones en Niñez y Adolescencia: Repensando nuestras prácticas desde la ética profesional*”. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Bs. As.

Anexos: Pautas éticas para la investigación con niños y modelos de consentimiento informado representativo. *Society for Research in Child Development (SRCD-USA)*.

## 6-BIBLIOGRAFIA

### 6-1 Bibliografía General

1. Acosta Rodríguez, V. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Obtenida de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup>
2. AGUADO DIAZ, A. L (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre .Obtenida de <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>

3. ALEGRIAS, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades- 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, (1) pp. 93-111. Madrid: Visor.
4. ALEGRIAS, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, (pp. 79-94). Madrid: Visor.
5. de AJURIAGUERRA, JULIAN (1984). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Torey Masson.
6. de AJURIAGUERRA, J. y MARCELLI, D. (1987). *Manual de Psicopatología Infantil*. Barcelona: Masson.
7. de AJURIAGUERRA, J. y otros (1973). *La escritura del niño. Vol. 1*. Barcelona: Laia.
8. AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (2002). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza. Edición español 2004.
9. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (2010).
10. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (2009) *Frequently Asked Questions on The AAIDD 11<sup>th</sup> Edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. On line
11. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
12. AUTISMO EUROPA (1996). Los derechos de los niños autistas. Obtenido de [www.autismeuropa.org/](http://www.autismeuropa.org/)
13. BARON-COHEN, S.: Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry (1990)*,2- Traducción de artículo, publicado
14. BARKLEY R. (2002). Consenso Internacional sobre TDAH on line
15. BARTHES, R. (1989). Variaciones sobre la escritura. En R. Campa. *“La Escritura y la etimología del mundo”*. Buenos Aires: Sudamericana.

16. BELINCHON, M.; IGOA, J. M.; RIVIERE, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
17. BELINCHON M.; HERNANDEZ, J. Y SOTILLO, M. (2008) *Personas con síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección, necesidades*. Madrid: Edita Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE. Obtenido on line
18. BEMPORAD, J. R (1979). Adult Recollections of a Formerly Autistic Child . *Developmental Disorders, VoL 9, No. 2, 1979*
19. BENOIT, G. y KLEIN, J.-P. (2000). *Histoire contemporaine de la psychiatrie de l'enfant*. Paris: PUF
20. BERCHERIE, P. (1983). La clínica psiquiátrica del niño. En *Malentendido Nº 3*, mayo, 1988.
21. BERCHERIE, P. (1988). *Génesis de los conceptos freudianos*. Buenos Aires: Paidós.
22. BERGES, J. y BALBO, G. (1994). *L'Enfant et le psychanalyse. Nouvelles perspectives*. París: Masson.
23. BRUSSET, B. (2001). Diagnostic psyquiatrique et difference du normal et du pathologique. *Encycl.Med.Chir. Paris: Elsevier, 37-107-E-20*
24. BURSZTEJN, C. y DANION-GRILLIAST, A. (1995). *Neurosis y Trastornos Neuróticos en el niño*. (Néuroses et troubles névrotiques chez l'enfant) *Encyclo. Méd. Chir. (París- France) Psychiatrie*.
25. BUTTERWORTH, B (2002). Screening for dyscalculia A New Approach. En *Mathematical Difficulties: Psychology, Neuroscience and interventions* Resumen on line
26. CASTRO MORALES, J. (1996). Clasificación de los trastornos mentales en niños y adolescentes .En F. Lolas, E. Martín-Jacob, G. Vidal. *Sistemas Diagnósticos en Psiquiatría*. Santiago de Chile: Mediterráneo
27. COHEN, D (2007). Vers un modèle développemental d'épigenèse probabiliste du trouble des conduites et des troubles externalisés de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* ,

28. CULLEN, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2da. ed. aumentada, 1999.
29. CHIVA, M. (1979). *El diagnóstico de la debilidad mental*. Madrid: Pablo del Río.
30. DEFIOR CITOLER, S. (1996). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo*. ARCHIDONA (Málaga): Aljibe.
31. DEHAENE, S. DUHAMEL, J.R., HAUSER, M. and RIZZOLATTI, G. (Ed.) (2005) *From Monkey Brain to Human Brain (Fyssen Foundation Symposium)*. MIT Press.
32. DOLTO, F. (1991). *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
33. DUCHÉ, D.-J. (1990). *Histoire de la Psychiatrie de l'enfant*. París: PUF.
34. ECO, H. (1983). *Como se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
35. ETXEBERRIA, XABIER (2005). *Aproximación ética a la discapacidad*. Bilbao: Universidad de Deusto
36. FENDRIK, S. (1988). *Psicoanálisis para niños*. Buenos Aires: Amorrortu.
37. FENDRIK, S. (1993). *Desventuras del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ariel.
38. FERRARI, P. (2000). *El autismo infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
39. FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
40. FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
41. FREUD, A. (1973). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.
42. FREUD, A. (1977). *Neurosis y sintomatología en la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
43. FREUD, S. *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras completas.
44. FREUD, S. *Análisis de la fobia de un niño*. Obras completas.
45. FREUD, S. *Conferencias de introducción al Psicoanálisis*. Obras completas.
46. FRITH, UTA (1991). *Autismo. Explorando el enigma*. Madrid: Alianza.

47. FRITH, U. (Editor) (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press.; 1999, última edición.
48. GAYAN GUARDIOLA, J (2001) La evolución del estudio de la dislexia *Anuario de Psicología* 32(1):3-30
49. GOMBERT, J-E. (1990). *Le développement métalinguístico*. París: PUF.
50. GOMBERT, J-E. ; FAYOL, M. y otros (1992). *Psychologie Cognitive de la lecture*. París: PUF.
51. GOMEZ J. C. (1998). La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5-32
52. GREEN, A. (2002). El niño modelo (1979). En A. Green. *La diacronía en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
53. HALLIDAY, M.A.K. (1985). "Sistemas de Escritura". En M.A.K. HALLIDAY. *Spoken and Writing Language*. Hog Kong: Oxford University Press. (Traducción-Ficha de cátedra).
54. HALLIDAY, M.A.K. (1985). "Habla, escritura y aprendizaje". En M.A.K. HALLIDAY. *Spoken and Writing Language*. Hog Kong: Oxford University Press. (Traducción-Ficha de cátedra).
55. HAPE, F. (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza, 1998
56. HEUYER, G. (1967). *Introducción a la Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Miracles.
57. HOBSON, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
58. HOUZEL, D. y BASTARD, A. (1993). *Les troubles nevrotiques de l'enfant*. Encycl. Med. Chir., París. 37305 A
59. INHELDER, B. y PIAGET, J. (1964). *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona: Nova Terra, 1971.
60. INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ ET DE LA RECHERCHE MEDICALE (2007). Dyslexie, y dysorthographe, Dyscalculie. Bilan des données scientifiques. Paris: Editions Inserm. Obtenido on line
61. JALENQUES, I. y otros (1994). *Los cuadros de ansiedad en la infancia*. Barcelona: Masson.

62. JUAREZ SANCHEZ, A. y MONFORT, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.
63. KANNER, L. (1971). *Psiquiatría Infantil*. Buenos Aires: Paidós
64. KANNER, L. (1943). Perturbaciones autísticas del contacto afectivo. [*"Nervous Child" Nro 3, vol.2, (1942-1943)*]. *Siglo Cero, vol. 25,*
65. KANNER, L. (1973). *Childhood Psychosis: initial studies and new insights*. Washington, D.C.: V. S. Winston & Sons.
66. KARMILOFF, K. y KARMILOFF-SMITH, A. (2005). *Hacia el lenguaje* Madrid: Morata
67. KLEIN, M. (1972). *Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.
68. KLEIN, M. (1975). *Contribuciones al Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
69. KREISLER, L.; PAIN, M.; SOULE, M. (1977). *El niño y su cuerpo*. Buenos Aires: Amorrortu.
70. LACAN, J. (1988). Dos notas sobre el niño. En *Intervenciones y Textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
71. LANE, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.
72. LANG, J-L. (1979). *Introduction á la Psychopathologie Infantile*. France: Dunod.
73. LAPLANCHE, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el Psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
74. LAURENT, E. (1987). Niños en análisis. *En Malentendido N° 32*.
75. LEOVICI, S. La obra de Ana Freud. En *Psychiatrie de l'enfant XXVIII, 1*, PUF, París, 1984.
76. LEOVICI, S.; DIATKINE, R. y otros (1989-90). *Tratado de Psiquiatría del niño y del adolescente. Vol. 1, 2, 3 y 4*. Madrid: Biblioteca Nueva.
77. LEOVICI, S.; DIATKINE, R. y SOULE, MICHEL (1999). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Vol.1, 2, 3 y 4*. Paris: PUF.
78. LEOVICI, S.; WEIL-HALPERN, F. (Comp.) (1995). *La Psicopatología del bebé*. México: Siglo XXI.
79. LOLAS, F.; MARTIN-JACOD, E.; VIDAL, G. (1997). *Sistemas diagnósticos en Psiquiatría: Una guía comparativa*. Santiago de Chile: Mediterráneo.

80. MAHLER, M. (1980). *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación 1 Psicosis*. México: J. Moortiz.
81. MAHLER, M. (1984). *Estudios 1. Psicosis infantiles. -Estudios 2. Separación e Individuación*. Buenos Aires: Paidós.
82. MANNONI, M. (1975). *El niño retrasado y su madre*. Madrid: Fax.
83. MANNONI, M. (1976). *El niño, su enfermedad y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión.
84. MANNONI, M. (1982). *De un imposible al otro*. Barcelona: Paidós.
85. MARCELLI, D. y COHEN, D. (2007). *Psicopatología del niño*. Barcelona: Masson. 7ª edición
86. MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. (comp.) (1993). *Desarrollo psicológico y educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
87. MAZET, PH. y STOLERU, S. (1990). *Manual de Psicopatología de la Primera Infancia*. Barcelona: Masson.
88. MINNICELLI, M. (2004), *Infancias Públicas. No hay derecho*. Apartado: Menores–niños-¿infancias...?. . Bs. As.: Noveduc
89. MINNESOTA GOVERNOR'S COUNCIL ON DEVELOPMENTAL DISABILITIES (2000). Parallels in time. Obtenido de [www.mncdd.org/](http://www.mncdd.org/)
90. MINNESOTA GOVERNOR'S COUNCIL ON DEVELOPMENTAL DISABILITIES (2006). Parallels in time. Parte II. Obtenido de [www.mncdd.org/](http://www.mncdd.org/)
91. MISES, R. (1977). *El niño deficiente mental*. Barcelona: Amorrortu.
92. MISES, R. (1992). *Las patologías límites en la infancia*. Barcelona: Atlas.
93. MISES, R.; PERRON, R. y SALBREUX, R. (1992). *Arriérations et Débilités Mentales*. Editions Techn. Encycl. Med. Chir., París.
94. MISÈS, R.; PERRON, R. Y SALBREUX, R. (1994). *Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant*. Paris: ESF Editeur (

95. MISES, R. QUEMADA, N. BOTBOL, M. y otros (2002). *Clasificación Francesa de los Trastornos Mentales del Niño y del Adolescente* (CFTMEA R-2000). Buenos Aires: Polemos - AFAPSAM, 1ª edic. castellana, 2004
96. MOLKO, M.; WILSON, A. ET DEHAENE, S (2005). La dyscalculie développementale, un trouble primaire de la perception des nombres *Médecine & Enfance, mars*
97. MONFORT, M. Y JUAREZ SANCHEZ, E. (1993). *Los niños disfásicos*. Madrid: CEPE.
98. MONFORT, M. (2001). Niños con déficit semántico- pragmático. *Rev Logop Fon Audiol, XXI (4)* pp. 188-194
99. NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (2001). *Collective Perspective on Issues Affecting Learning Disabilities. Position Papers, Statements, and Reports -2nd. Ed.* USA: Pro-Ed-
100. NARVONA, J. Y CHEVRIE-MULLER, C. (1997). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
101. NATIONAL CENTER FOR CLINICAL INFANT PROGRAMS (1994). *Clasificación diagnóstica: 0-3*. Buenos Aires: Paidós
102. NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. (1998). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Asha, 40* (Suppl. 18).
103. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*
104. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). *Convención de los derechos del niño*.
105. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*.
106. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínica y pautas para el diagnóstico*. Ginebra, Madrid.

107. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1996). *Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes*. Madrid: Médica Panamericana, 2001.
108. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2000). *CIF. Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra: OMS.
109. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2007). *CIF.C-Y Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Para niños adolescentes*. Ginebra: OMS.(versión provisoria ingles )
110. OYOLA, C.; BARILA, M. y otros (1994). *Fracaso escolar. El éxito prohibido*. Buenos Aires: Aique.
111. PARQUET, PH.; BURSZTEJN, C.; GOLSE, B. (1992). *Autismo: cuidado, educación y tratamientos*. Barcelona: Masson.
112. PERROT, M. (1982). Sobre la segregación de la infancia en el siglo XIX. *Psychiatrie de l'enfant*, XXV, 1.pag.
113. PIACENTE, T. (2005): *Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito* (Mimeo: publicación interna de cátedra.)
114. PIACENTE, T. (2005). *Trastornos específicos del aprendizaje de las matemáticas* (Mimeo: publicación de cátedra.).
115. PINEL, PH.; ITART, J. (1978). *El salvaje de Aveyron: Psiquiatría y Pedagogía en el Iluminismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
116. PIAGET, J. (1979). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé.
117. PIAGET, J.; AJURIAGUERRA de, J. y otros (1975). *Introducción a la Psicolingüística*. Buenos Aires: Proteo.
118. PLAZA, M. (1993). Dislexia disfonética y vía semántica. En *Psychiatrie de l'enfant*, vol. XXXVI, 2, PUF. París.(traducción cátedra)

119. PLAZA, M (2004). Les troubles du langage de l'enfant: Hypothèses étiologiques spécifiques, perspective intégrative. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 52, 7, 460-466
120. del RIO, M. J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
121. RIVIERE, A. (2001): *Autismo*. Madrid: Trotta
122. RIVIERE, A. y MARTOS J. (Comp.)(2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA.
123. RIVIERE, A. y NUÑEZ, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
124. RIVIERE, A. y MARTOS, J. (Comp) (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* Madrid: Ministerio Trabajo y Asuntos Sociales .INSERSO
125. ROCA CORTÉS, N. y otros (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
126. RONDAL, J.-A. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectivas a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down* 23, 120-128
127. RONDAL, J.; SERON, X. (1991). *Trastornos del lenguaje. Vol. 1, 2 y 3*. Barcelona: Paidós.
128. ROSAS, R. (Comp.) (2001). *La Mente Reconsiderada*. Santiago de Chile: PSYKHE.
129. RUTTER, M. (Comp.) (1984). *Autismo: reevaluación de los conceptos y tratamientos*. Barcelona: Alhambra Universidad.
130. RUTTER, M.; TAYLOR, E.; HERSOV, L. (1994). *Child and adolescent Psychiatry. Modern Approaches*. Blackwell Science Ltd Publications, Oxford, London, 3ª Edición.
131. RUTTER M.; BISHOP, D.; PINE, D.; SCOTT, S.; STEVENSON, J.; TAYLOR, E.; THAPAR, A. (2009). *Rutter's Child and adolescent Psychiatry* Wiley-Blackwell, Oxford, London, Quinta Edición,

132. SÁNCHEZ VAZQUEZ, M. J. (2007), "Ética e infancia: el niño como sujeto moral". *Revista Fundamentos en Humanidades*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luís (ISBN 1515-4467 – ISSN 1668-7116)
133. SÁNCHEZ VAZQUEZ, M.J. (2010) Los Derechos Humanos y los niños con diversidad funcional: entre la autonomía, la vulnerabilidad y la igualdad en los ámbitos educativos. En CD de las *Primeras Jornadas de Intervenciones en Niñez y Adolescencia: Repensando nuestras prácticas desde la ética profesional*". Colegio de Psicólogos de la Provincia de Bs. As
134. SCANDAR, R. (2003). El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH su comprensión y tratamiento. Buenos Aires: Distal
135. SCHALOCK, R.; LUCKASSON, R y otros (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the change to the term Intellectual Disability. *Intellectual and developmental disabilities* (45) (2), 116-124.
136. SEGAL, H. (1985). *Melanie Klein*. Barcelona: Alianza.
137. SEGUI, J. Y FERRAND, L. (2000). *Leçons de Parole*. París: Editions Odile Jacob. (Traducción-Ficha de cátedra).
138. SIGNORINI, A. Y PIACENTE T. (2000). "Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales". *Revista IRICE, CONICET-UNR*, 15, 5-29.
139. SILVESTRE, M. (1989). La neurosis infantil según Freud. En *Mañana el Psicoanálisis y otros textos*. Buenos Aires: Manantial.
140. SOLER, C. (1983). La demanda escolar. En *Ornicar? N° 26-27*, París: Navarín.
141. SPRENGER-CHAROLLES, L. ET CASALIS, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. París, Presses Universitaires du France.
142. STANOVICH, K. (1988). Explicación de las diferencias entre los disléxicos y la variedad de lectores 'ineficientes': el modelo de la diferencia de variables fonológicas centrales. *Journal of Learning Disabilities Volumen 21, N° 10*. (Traducción-Ficha de cátedra).

143. TALOU, C. y GOMEZ M. F. (2007). Clasificación del funcionamiento, la discapacidad y la salud (OMS). Revisión para niños y jóvenes (CIF-CY). *Iº Congreso Facultad Psicología. Universidad Nacional Córdoba*
144. TALOU, C; PIRO, MC y GOMEZ, MF (2007) Discapacidad intelectual. Modelo de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. *III Congreso de Psicología de Universidad Nacional de Mar del Plata*
145. TAYLOR, E. y otros (1991). *El niño hiperactivo*. Barcelona: Martínez Roca.
146. TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
147. TORGESEN, J. K. Y MATHES, P. G. (2000). *A Basic Guide to Understanding, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. USA: Pro-Ed.
148. TROBO, E.; KOERNER, M. y otros. Epilepsias. En J. MORANO. (Comp.) *"Pediatria"*, Buenos Aires: Atlante, Última Edición
149. TUSTIN, F. (1985). *Estados autísticos en los niños*. Barcelona: Paidós, Barcelona, 1992.
150. TUSTIN, F. (1992). *El cascarón protector en niños y adultos*. Buenos Aires: Amorrortu.
151. VALAS, P.; LAURENT, E. y otros (1989). *Niños en psicoanálisis*. Buenos Aires: Manantial.
152. VALDEZ, D. (2007). Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo. Buenos Aires: Aique.
153. VERDUGO, M. A. (Dir.) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
154. VERDUGO, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. obtenido de Pagina Web: [www.aaamr.org](http://www.aaamr.org)
155. VIDAL, G.; BLEICHMAN, H. y otros. *Enciclopedia de Psiquiatría*. Buenos Aires: EL Ateneo, última edición.
156. VIDAL, G.; ALARCON, R.; LOLAS STEPKE, F. (1995). *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría .Vol. 1, 2 y 3*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

157. WIDLÖCHER, D (1998). Concept de nevrose. *Encycl.Med.Chir.* Paris: Elsevier, 37-300-A-10
158. WILSON, A. et DESHAENE S (2005). Dyscalculie developpementale. Un trouble primaire de perception des nombres *Medicine & enfance*, mars, 185- 170. On line
159. WINNICOTT, D. (1991). *Exploraciones Psicoanalíticas 1*. Buenos Aires: Paidós.
160. WINNICOTT, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
161. WINNICOTT, D. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
162. WINNICOTT, D. (1991). *Deprivación y Delincuencia*. Buenos Aires: Paidos.
163. WINNICOTT, D.; MANNONI, M. y otros (1979). *Psicosis infantiles*. Buenos Aires: Nueva Visión.
164. ZAZZO, R. y otros (1973). *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanela.

## 6-2 Material didáctico

1. Asperger, H. (1944). "Psicopatía Autística" en la infancia. Frith, U. (Editor) (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press.; 1999, pp 37-91 (Traducción uso interno cátedra)
2. Bemporad, Jules R. (1979). Recuerdos de infancia de un hombre autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 9, No. 2*, 179-197 (Traducción uso interno cátedra)
3. Bursztejn, C. y Danion-Grillias, A. (1995): Neurosis y Trastornos Neuróticos en el niño .En *Néuroses et troubles névrotiques chez l'enfant*) *Encyclo. Méd. Chir.* (París- France) Psychiatrie (Traducción uso interno cátedra)
4. Butterworth, B (2002). Definición de discalculia según el Department for Education and Skills UK (DfES), (Traducción uso interno cátedra)

5. Kanner, L. y Eisenberg, L. (1971). Autismo Infantil Temprano, 1943-1955. En L. KANNER (1973). *Childhood Psychosis: initial studies and new insights*. Washington, D.C.: V. S. Winston & Sons  
(Traducción uso interno cátedra)
6. Lang, J-L. (1979). *Introducción Psicopatología Infantil*. Primera Parte. Capítulos 1, 2 y 5 . En J-L Lang (1979). *Introduction á la Psychopathologie Infantile*. France: Dunod (Traducción uso interno cátedra)
7. Lang, J-L. (1979): *Introducción Psicopatología Infantil* Segunda Parte Estudios clínicos y teóricos. Capítulo 3. Estructuras pre-neuróticas y neuróticas. En J-L Lang (1979). *Introduction á la Psychopathologie Infantile*. France: Dunod (Traducción uso interno cátedra)
8. Marcelli, D. (1993). Capítulo10: Trastornos del comportamiento En *Psychopathologie de l'enfant*. Paris: Masson, 4ª Edición (pag.182-193). (traducción uso interno cátedra Psicopatología II, UNLP)
9. Mises, R y otros (1992).). *Trastornos y debilidades mentales. Cuadros etiológicos clínicos de base orgánica. Estudio clínico. Tests Psicológicos. Diagnóstico Diferencial*". En R. Mises, R. Perron Y R. Salbreux. *Arrierations et Debilités Mentales*. Editions Techn. Encycl. Med. Chir., París. (Traducción uso interno cátedra)
10. National Joint Committee on Learning Disabilities (1998) Operacionalización de la Definición de trastornos del aprendizaje de la NJCLD. Los 5 constructos. (Traducción uso interno cátedra)
11. Paour, J-L (1999). Una concepción cognitiva del desarrollo y de la deficiencia mental. En En S. Levobici, R. Diatkine, M. Soule. *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent Vol 4* (pp. 2985-3009)  
(Traducción uso interno cátedra)
12. Talou, C.; Piro, M.C.; Gómez M. F. (2008). Discapacidad Intelectual. El modelo de la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (guía de estudio, ficha cátedra).
13. Talou C y Piro Ma. C. (2009-2011) Trastornos de conducta en el niño (guía de estudio ficha cátedra)

14. Talou C. (2008) Trastornos del desarrollo. Trastornos en la adquisición del lenguaje oral. Clase de uso interno.
15. Talou C. y Torres M. (2011). Psicopatología infantil: conceptos fundamentales (guía de estudio ficha cátedra)
16. Talou, C y Piazze G. (2008/2011) Trastornos generalizados del desarrollo. Principales conceptos (guía de estudio ficha cátedra).
17. Talou, C. (2005). Organizaciones neuróticas en el niño. Clase orientativa de uso interno
18. Talou, C. (2010) La AAIDD y el nuevo manual: 11ª edición, del 2010. Clase Resumen
19. Talou, C. Escobar, S. y Gómez, M.F. (2011). Discapacidad intelectual (guía de estudio ficha cátedra)
20. -Talou, C. y Piazze G. (2011) Trastorno por Deficit de la Atención con Hiperactividad (guía de estudio ficha cátedra)
21. Talou, C. y Gómez M. F. (2007). Clasificación del funcionamiento, la discapacidad y la salud (OMS). Revisión para niños y jóvenes (CIF-CY). Ficha cátedra
22. Talou, C. y Piazze, G. (2011) Esquizofrenia infantil o Psicosis de la segunda infancia. (guía de estudio ficha cátedra)
23. Talou, C. y Piro, M.C (2008). Salud y enfermedad. Salud y Trastornos Mentales (guía de estudio ficha cátedra)
24. Talou, C. y Piro, M.C (2010/11) Historia de la Psicopatología Infantil (Material cátedra)
25. Talou, C. y Querejeta, M. (2011) Trastornos del desarrollo: Trastornos en la adquisición del lenguaje oral (guía de estudio ficha cátedra)
26. Talou, C.; Piro, M.C.; Fazio, G. (2011) Organizaciones neuróticas en el niño (guía de estudio ficha cátedra)
27. Vincent, M. y Lebovici, S. (1999). La histeria en el niño y el adolescente. En S. Lebovici, R. Diatkine, M. Soule. *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Vol 3*. Paris: PUF (pag. 1091-1103) (traducción uso interno cátedra)

28. Widlöcher, D. (1999). Las líneas del desarrollo del niño, según Anna Freud. En S. Levobici, R. Diatkine, M. Soule. *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (Pp. 995-1001)  
(traducción uso interno cátedra)

## 7-Régimen de evaluación y promoción

Esta asignatura se adscribe al régimen de evaluaciones parciales y examen final, contemplado en el régimen de Enseñanza y Promoción vigente en la Facultad de Psicología. En razón de ello para aprobar el curso como alumno regular se deberán dar cumplimiento a los siguientes requisitos:

- 1) Aprobación de examen parcial que se tomará finalizado el dictado de clases.
- 2) Porcentaje de asistencia a trabajos prácticos obligatorios (85%) estipulado por el Régimen ya mencionado.

Los alumnos a los cuales se les haya vencido la cursada regular de Psicopatología II, para el programa del año académico 2011, solicitarán revalidar la misma según lo que establece el Régimen de Enseñanza y Promoción, vigente para las carreras de Psicología, Facultad de Psicología, UNLP;

En concordancia con lo antes explicitado, por no corresponder según Régimen, se **excluye la condición de alumno libre.**

La fecha de inscripción para ejecutar el examen, para revalidar la cursada regular, será fijada por autoridades de la Facultad.

Los alumnos serán evaluados de acuerdo al programa de Trabajos Prácticos, con sus temas especificados y publicados en su momento, que corresponde al curso 2011 -cuya reválida solicitan-.

## 8- RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES. Plan de estudios 1984

El alumno que desee cursar como regular una asignatura deberá tener aprobada, ***al inscribirse***, la cursada de la correlativa previa.

Para cursar la ***tercera correlativa*** (es decir la materia del año académico actual), el alumno deberá tener aprobado el examen final de la primera correlativa (en los turnos de exámenes que se especifiquen desde la Secretaría Académica de la Facultad)

### **Licenciatura en Psicología**

a) Asignaturas correlativas para cursar:

- Finales rendidos hasta el turno correspondiente al mes de ~~junio~~ julio-agosto: Biología Humana, Psicología Genética y Teoría Psicoanalítica.
- Cursadas aprobadas: Neuroanatomía y Neurofisiología Humana, Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II.

b) Asignaturas correlativas para rendir examen final

- Finales rendidos: Psicopatología I.

### **Profesorado en Psicología**

a) Asignaturas correlativas para cursar:

- Finales rendidos hasta el turno correspondiente al mes de junio julio agosto: Biología Humana, Psicología Genética y Teoría Psicoanalítica, Fundamentos de la educación (ex Teoría de la Educación)
- Cursadas aprobadas: Neuroanatomía y Neurofisiología Humana, Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II, Epistemología y Metodología de la Investigación en Psicología, Diseño y Planeamiento del Currículum.

b) Asignaturas correlativas para rendir examen final

- Finales rendidos: Fundamentos de la Educación (ex Teoría de la Educación), Diseño y Planeamiento del Currículum, Neuroanatomía y Neurofisiología Humana.

## **9 ACTIVIDADES DE INVESTIGACION**

Radicada en la cátedra de Psicopatología II actualmente se desarrolla, en el marco del Programa de Incentivos a docentes investigadores, el proyecto bianual S022 “Relevamiento de los Programas de Atención infantil Temprana en la ciudad de La Plata en los últimos 20 años, sector salud y educación. 1ª parte” (periodo 1/1/2011- 31/12/ 2012) dirigida por Profesora Carmen Talou, co-dirigida por Mter María José Sánchez Vázquez con investigadores- integrantes del equipo- que son docentes de asignaturas: Psicopatología II y Psicología Genética

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Carmen Lydia Talou", with a horizontal line underneath the name.

Profesora Adjunta María Cristina Piro

Profesora Titular Carmen Lydia Talou

## 10- PROGRAMA ANALITICO DE SEMINARIO OBLIGATORIO SOBRE “TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR”

### 1. CONSIDERACIONES GENERALES

El campo de las dificultades de aprendizaje constituye uno de los capítulos de mayor interés en la Psicopatología Infantil, en función de la importancia intrínseca del tema y de la frecuencia de aparición de este tipo de trastornos.

Su consideración se inscribe en la implicancia de la alfabetización infantil en una sociedad letrada, en la que la complejización de las demandas sociales requiere de una considerable competencia en lectura y escritura. Concomitantemente la ubicuidad de los multimedios de comunicación hace imprescindible no ya la *alfabetización* sino la *info-alfabetización*, como han comenzado a llamarla muchos expertos y cuya condición de posibilidad radica en el dominio de la primera.

El conjunto de estas circunstancias destaca la necesidad del recorte de los trastornos específicos para ser considerados en un seminario especial. Sin embargo no es posible discriminar trastornos ahí donde se desconoce el proceso de adquisición normal de nociones tan complejas, como las concernidos en el tratamiento del lenguaje escrito y en el de las nociones matemáticas.

Las investigaciones psicopatológicas de los trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito y de las matemáticas han podido clarificar en los últimos veinte años los conceptos involucrados en nociones tales como dislexia, disortografía, disgrafías y discalculia. Estos trastornos han sido definidos

históricamente en sentido negativo, es decir afirmando aquello que las dificultades de aprendizaje no son, en lugar de esclarecer cuál es su especificidad. La multitud de trabajos de investigación han aportado en las últimas décadas evidencia empírica suficiente para permitir situar dichos trastornos de manera específica, en la medida en la que se dispone de modelos que permiten identificar los grandes procesos de aprendizaje y sus alteraciones.

De estas consideraciones se desprenden la selección de los objetivos y contenidos del seminario que se ofrece.

## **1. OBJETIVOS**

- Proporcionar a los alumnos conocimientos sobre las concepciones históricas y actuales del campo de los trastornos de aprendizaje de acuerdo a diferentes modelos teóricos.
- Proporcionar información sobre los métodos de investigación en el campo de los trastornos de aprendizaje.
- Propiciar profundizar el tema, a través el contacto con la bibliografía obligatoria y de consulta general, más allá de los alcances del seminario. Con ese propósito se ofrecerá a lo largo del seminario bibliografía de consulta y anexos que permitan ejemplificar la información que puede obtenerse a través de la consulta a otras fuentes, tales como revistas especializadas y consulta a sitios web.
- Confrontar los conocimientos previos y posteriores al seminario sobre la temática a desarrollar.
- Conocer las articulaciones que realizan los alumnos entre los contenidos del seminario y los contenidos desarrollados en otras asignaturas.
- Obtener información pertinente para mejorar la articulación de contenidos en el Plan de Estudios.

- Analizar la problemática ético-deontológica implicada en los estudios psicopatológicos.
- Desarrollar las competencias básicas para la lectura de artículos científicos (incluidos los que aparecen en otros idiomas) y la elaboración de comunicaciones (artículos, monografías).

## **2. CONTENIDOS**

1. Definición del campo de los trastornos de aprendizaje. El problema de la inclusión de los trastornos específicos en la adquisición del lenguaje oral y escrito. Consideraciones acerca de las características de ambas expresiones del lenguaje, sus semejanzas y diferencias. El principio de doble articulación y el sistema formal del lenguaje. Fonología, morfosintaxis y semántica. La dimensión pragmática.
2. Los trastornos específicos de adquisición del lenguaje oral en la infancia: los retrasos simples, las disfasias adquiridas y las disfasias del desarrollo, sus formas clínicas. El debate sobre las clasificaciones.
3. El aprendizaje del lenguaje escrito. Aprendizaje del sistema de escritura y dominio del lenguaje escrito. Lectura y reconocimiento de palabras, comprensión y producción de textos. Los trastornos específicos de aprendizaje. Relaciones con el problema del "Fracaso Escolar".
4. Delimitación histórica del campo de los Trastornos de Aprendizaje. Los problemas de definición. Las Dislexias, Disortografías y Disgrafías. Clasificación y formas clínicas. Perspectivas críticas. Concepciones actuales.

5. Los trastornos de aprendizaje de las Matemáticas: las Discalculias. Los sistemas de notación matemática. Su vinculación con las nociones de numeración, de cálculo numérico y resolución de problemas. Clasificación y formas clínicas. Interrogantes actuales.

### 3. BIBLIOGRAFÍA

#### 3.1. BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

BUTTERWORTH, B (2002). Screening for dyscalculia A New Approach. En *Mathematical Difficulties: Psychology, Neuroscience and interventions* Resumen on line Separata Definicion

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. (1998). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Asha*, 40 (Suppl. 18), pag 258 a-b)

PIACENTE, T. (2005): *Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito*. (Publicación interna de cátedra. mimeo).

PIACENTE, T. (2005): *Trastornos específicos del aprendizaje de las matemáticas* (publicación interna cátedra. Mimeo).

MONFORT, M Y JUÁREZ SÁNCHEZ, E (1993). *Los niños disfásicos*. Primera parte (pág.13-42). Madrid: CEPE.

RIVIÈRE, A. (1992): Las alteraciones del lenguaje desde la perspectiva psicolingüística En M. Belinchon, J. M. Igoa y A. Rivière: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta. (pág. 720 a 728).

TALOU C. (2008/2011) Trastornos del desarrollo: trastornos en la adquisición del lenguaje oral (Clase guía uso interno)

TALOU, C. y QUEREJETA, M. (2011) Trastornos en la adquisición del lenguaje oral

(Guía de estudio uso interno)

### 3.2. Bibliografía complementaria

ALEGRÍA, J.: *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades- 20 años después.*

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE DISLEXIA (2002) Nueva definición de dislexia separata

DEFIOR CITOLER, S. (1996): *Las dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo.* Granada, Ediciones Aljibe.

FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño,* México, Siglo XXI.

GOMBERT, E. (1990): "Développement métalinguistique et langage écrit". En E. Gombert *Le développement métalinguistique,* París, Presses Universitaires du France. (Traducción-Ficha de cátedra).

HALLIDAY, M.A.K. (1985). "Sistemas de Escritura". En M.A.K. Halliday *Spoken and Writing Language.* Hog Kong: Oxford University PRESS. (Traducción-Ficha- Cátedra).

HALLIDAY, M.A.K. (1985). "Habla, escritura y aprendizaje". En M.A.K. Halliday *Spoken and Writing Language.* Hog Kong: Oxford University Press. (Traducción-Ficha de cátedra).

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (2001). *Collective Perspective on Issues Affecting Learning Disabilities. Position Papers, Statements, and Reports -2nd. Ed.* USA: Pro-Ed-

- RIVIÈRE, A.: Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas; una perspectiva cognitiva. Capítulo 9 (página 155). En Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (Comp) (1993). *Desarrollo psicológico y educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- SEGUI, J. Y FERRAND, L. (2000). "Lengua, Lenguaje y Habla". En J. Segui y L. Ferrand, *Leçons de Parole*. París: Editions Odile Jacob. (Traducción-Ficha- cátedra).
- SEGUI, J. Y FERRAND, L. (2000). "Conocer y utilizar el lenguaje". En J. Segui y L. Ferrand *Leçons de Parole*. París: Editions Odile Jacob. (Traducción-Ficha de cátedra).
- SEGUI, J. Y FERRAND, L. (2000). "La producción de palabras". En J. Segui y L. Ferrand *Leçons de Parole*. París: Editions Odile Jacob. (Traducción-Ficha de cátedra).
- SIGNORINI, A. Y PIACENTE T. (2000). "Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales". *Revista IRICE, CONICET-UNR*, 15, 5-29.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. ET CASALIS, S. (1996): "Les modeles d' acquisition". En L. Sprenger-Charolles et S. Casalis *Lire. Lecture et ecriture: acquisition et troubles du developpement*. París: Presses Universitaires du France. (Traducción-Ficha de cátedra).
- SPRENGER-CHAROLLES, L. ET CASALIS, S. (1996): *Lire. Lecture et ecriture: acquisition et troubles du developpement*. París: Presses Universitaires du France.
- STANOVICH, K. (1988). "Explicación de las diferencias entre los disléxicos y la variedad de lectores 'ineficientes': el modelo de la diferencia de variables fonológicas centrales. *Journal of Learning Disabilities Volumen 21, Nº 10*. (Traducción-Ficha de cátedra).
- TORGESEN, J. K. Y MATHES, P. G. (2000). *A Basic Guide to Understanding, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. USA: Pro-Ed.

### **3.3. SITIOS WEB**

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA): [www.asha.org](http://www.asha.org)

Association for Higher Education (AHEAD): [www.ahead.org](http://www.ahead.org)

Council for Learning Disabilities (CLD): [www.cldinternational.org](http://www.cldinternational.org)

Division for Learning Disabilities (DDL). Council for Exceptional Childres: [www.dldcec.org](http://www.dldcec.org)

International Dyslexia Association (IDA): [www.interdys.org](http://www.interdys.org)

International Reading Association (IRA). [www.reading.org](http://www.reading.org)

Learning Disabilities Association of AmÉRICA (LDA): [www.lदानatl.org](http://www.lदानatl.org)

National Center for Learning Disabilities (NCLD): [www.nclد.org](http://www.nclد.org)

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). Report of National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-bases assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups. [www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm](http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm)

Observatorire Nationale de la Lectura de France (ONL). [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)

### **4. ORGANIZACIÓN Y RÉGIMEN DE PROMOCIÓN**

El seminario obligatorio se dictara en dos bandas horarias: mañana de 8-10 hras. y noche 18-20 hras., los alumnos de la promoción 2011 optarán por una de las dos alternativas: total 10 hras. por alumno

Para aprobar el seminario los alumnos deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- Porcentaje de asistencia a las clases dictadas, 85%, conforme a las normas vigentes para el régimen de promoción para alumnos regulares.
- Aprobación de una evaluación parcial que se tomará en el curso del semestre (ver parágrafo 7 del programa general)



Dra. Maira Querejeta

Psicóloga Carmen Lydia Talou

Profesora a cargo de Seminario

Profesora titular

Anexo B):

Protocolo de la encuesta realizada a los alumnos para la elaboración del diagnóstico inicial

La presente encuesta se enmarca en un trabajo realizado en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP.

Tema: Articulación Teoría- Práctica

Objetivo: Explorar las opiniones de los alumnos en relación a la articulación entre la teoría y la práctica, en la materia Psicopatología II de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología.

Ámbito de aplicación: Trabajos Prácticos Clínicos de la asignatura

- Señale el tipo de trabajos prácticos clínicos que tuvo la oportunidad de realizar:

Presentación de enfermos en institución de salud mental.

Asistencia a establecimiento de educación especial (escuela 531, escuela 534, IPE).

Estudio de casos.

- 1) ¿La articulación teoría/práctica en relación a dichas presentaciones se produjo en ese espacio pedagógico (Trabajo práctico clínico) o fue recuperada en otros de la materia? Resultó suficiente? Si/No
- 2) Exprese su opinión acerca de la articulación teoría práctica llevada a cabo en el desarrollo de la materia Psicopatología II.
- 3) A partir de su experiencia como alumno, haga referencia a la articulación teoría práctica y su nivel de concreción en las asignaturas de las carreras de psicología (Licenciatura y profesorado en Psicología).
- 4) Observaciones sobre el tema que quisiera aportar.

Anexo c)

Centro de Extensión de Atención a la Comunidad

Formulario de Presentación de Actividades 2011

**1. DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD**

Detección de problemáticas infantiles en la constitución del lazo parento-filial: distintas estrategias de intervención.

**2. ÁREA TEMÁTICA / DE APLICACIÓN: Clínica**

**4. IDENTIFICACIÓN DE LOS DESTINATARIOS/AS:**

-Mujeres en el último trimestre de embarazo que concurren a Dispositivo Centro de Extensión.

-Padres y niños de hasta 3 años que concurren a Dispositivo Centro de Extensión.

**5. LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA**

Villa Castell.

## 6. RESPONSABLES DE LA ACTIVIDAD

**DIRECTOR/A:** María Cristina Piro

E-Mail: maquipiro@yahoo.com.ar

Teléfono: 155565483

**CO-DIRECTOR/A:** Julia Martin

E-mail: juliamartin17@gmail.com

Teléfono: 155862542

**COORDINADOR/A:** Mercedes Kopelovich

E-mail: mercedeskopelovich@gmail.com

Teléfono: 156059742

## 7. EQUIPO DE TRABAJO

### Estudiantes:

Nombre y Apellido:

Dirección de correo electrónico:

Teléfono:

Año que está cursando:

Nombre y Apellido:

Dirección de correo electrónico:

Teléfono:

Año que está cursando:

Nombre y Apellido:

Dirección de correo electrónico:

Teléfono:

Año que está cursando:

**Graduados:**

Nombre y Apellido: Silvana Escobar

Número de matrícula:

E-mail:

Teléfono:

Nombre y Apellido: Gastón Fazio

Número de matrícula:

E-mail:

Teléfono:

Nombre y Apellido: Mauricio Abal

Número de matrícula:

E-mail:

Teléfono:

## 8. RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La Extensión Universitaria se define desde el Estatuto de la U.N.L.P. como el principal medio de la Universidad para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural.

En este contexto, la presente propuesta de intervención recorta como problemática social la vulnerabilidad del lazo parento-filial durante el proceso del embarazo, parto y puerperio en el marco de la precarización de las redes que caracteriza a la sociedad argentina en la actualidad.

En ese sentido, por ejemplo, el Programa Materno Infantil de la Provincia de Buenos Aires propone reforzar los conocimientos técnico -científicos del equipo de salud perinatal e incorporar conceptos de gestión del sector salud, para asegurar la accesibilidad y calidad de la atención a la población basándose en la estrategia de Atención Primaria, promoviendo además un cambio de paradigma hacia la Maternidad Segura Centrada en la Familia. Esto pone en evidencia la relevancia del asunto de la salud materno-infantil en tanto hay en funcionamiento proyectos y modos de intervención.

En consonancia con las políticas de salud actuales, proponemos un dispositivo al que denominaremos "Detección de problemáticas infantiles en la constitución del lazo parento-filial: distintas estrategias de intervención", con intervenciones de modalidad grupal que posibiliten intervenciones individuales en caso de requerirse. Se propone realizar un taller en dos tiempos: un tiempo dirigido a la mujer embarazada, "Taller para embarazadas", y un segundo momento para luego del parto, donde se compartirá un lugar de juego con los bebés ya nacidos, que llamaremos "Encuentro padres e hijos. Hora de juego".

Desde la medicina el tipo de intervenciones en estos talleres, al modo de un "Curso de Psicoprofilaxis y Puerperio", suelen plantearse como lugares en los que es posible "programar" la maternidad, a partir de una disciplina sobre el cuerpo: cómo respirar, cómo reconocer las contracciones, con qué tiempos, cuándo acudir al hospital, cuidados del recién nacido, clases sobre lactancia. Ahora bien, desde la Psicología y en particular desde el Psicoanálisis, es posible incluir aquello que queda por fuera del saber médico, e incidir sobre ello: la subjetividad.

## 9. OBJETIVOS Y RESULTADOS

### Objetivos Generales:

- Brindar a la comunidad un espacio dirigido al lazo parento-filial en los primeros tiempos de su constitución.
- Detectar tempranamente problemáticas infantiles en la constitución del lazo parento-filial.
- Contribuir al cambio de paradigma sobre la atención materno-infantil, en consonancia con las políticas estatales de salud.

### Objetivos Específicos:

- Intervenir sobre las problemáticas presentadas por las embarazadas y madres primerizas en relación a la coyuntura vital del nacimiento de un hijo.
- Detectar dificultades psíquicas en la madre y/o padre que puedan incidir en el niño.
- Detectar tempranamente trastornos del desarrollo y patologías infantiles.
- Derivar oportunamente las problemáticas que requieran atención psicológica individual en centros especializados.
- Construir un perfil epidemiológico de las problemáticas presentadas en torno al lazo parento-infantil.
- Construir redes interinstitucionales para el abordaje de dichas problemáticas.

### Resultados esperados:

- Constituir un lugar de referencia para la comunidad respecto de las problemáticas vinculadas a embarazo, puerperio y lazo parento-filial.
- Visualizar efectos de las intervenciones realizadas en torno a la constitución del lazo parento-filial y la detección temprana de patologías.

## 10. METODOLOGÍA

La actividad "Detección de problemáticas infantiles en la constitución del lazo parento-filial: distintas estrategias de intervención" contará entonces con diversas modalidades de abordaje. Habrá un espacio para la primera consulta espontánea ambulatoria, en donde pueda orientarse a los padres hacia dónde pueden dirigirse luego de la escucha de la problemática, incluyendo en esta orientación primera la oferta de los espacios del Centro. A su vez, se contará para la intervención con un dispositivo de taller en dos tiempos. El primer tiempo, "Taller para embarazadas", no pretende agotarse en la transmisión de información sobre el embarazo y el lazo parento-filial. Las intervenciones apuntarán a relativizar algunas versiones sobre qué es ser madre, a horadar los ideales, con el objetivo de apaciguar y posibilitar una subjetivación de la coyuntura vital que inaugura el embarazo, promoviendo la consolidación de lazos tan necesarios para el atravesamiento de este acontecimiento. Pero no se agota aquí, en tanto el eje de la intervención no solo será

la madre, sino que el niño a advenir y advenido tendrá un lugar central.

Así, el segundo momento del taller, inspirado en el modelo de la "Maison Verte" de Françoise Doltó, apunta al fortalecimiento de la constitución del lazo parento-filial a partir del juego compartido entre padres, niños y equipo técnico, favoreciendo además la socialización temprana. Se destaca en este sentido la importancia de detección de trastornos del desarrollo y patologías infantiles, y la consecuente derivación con redes interinstitucionales, que posibilita este tipo de dispositivo.

Por otra parte, se dispondrá de un espacio para intervenciones individuales. En caso de considerarse necesario, a partir de las urgencias detectadas en los dispositivos grupales, se propondrán entrevistas psicológicas individuales y, de ser necesario, se efectuará la derivación correspondiente a otros niveles de atención.

Cabe destacar que todas las derivaciones se piensan bajo el modelo de redes, en las que la comunicación y diálogo con otras instituciones por parte del equipo técnico resulta fundamental.

Descripción de los talleres.

#### Taller 1: "Taller para embarazadas".

Este taller está pensado para embarazadas atravesando el último trimestre, y acompañantes. Será coordinado por un psicólogo y un estudiante avanzado de Psicología. Se incluirán docentes invitados que brinden una charla de lactancia y una con obstétricas al mes.

El taller es abierto a la comunidad, gratuito y con inscripción permanente, posibilitando la rotación de los participantes según el momento del embarazo que se esté atravesando. Se trabajarán los emergentes de cada encuentro, con disparadores sobre las problemáticas más recurrentes de esta coyuntura vital.

#### Taller 2: "Encuentro padres e hijos. Hora de juego".

El equipo técnico estará conformado por al menos dos psicólogos y dos estudiantes avanzados de la carrera.

La concurrencia al taller no requiere inscripción, ya que se propone intervenir en el encuentro puntual. Es decir, los padres pueden concurrir con su hijo las veces que quieran y en los momentos que consideren necesario.

La mediación entre el equipo, los padres y niños será a través del juego libre, durante dos horas aproximadamente.

Los participantes de este taller pueden o no haber concurrido al anterior, y se recibirán niños de hasta tres años.

## 11. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	16 a 17 hs: Primeras consultas.  17 a 19 hs:  Taller para embarazadas	18 a 19 hs.: entrevistas psicológicas.	17 a 19 hs.: Encuentro padres e hijos. Hora de juego.	

## 12. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: *Maternidad Segura y Centrada en la Familia. Conceptualización e implementación del Modelo*, UNICEF, Bs. As., 2011.

- Datos del Ministerio de Salud de la Nación, en [http://www.msal.gov.ar/hm/Site/promin/UCMISALUD/archivos/hm/perin\\_hospital.htm](http://www.msal.gov.ar/hm/Site/promin/UCMISALUD/archivos/hm/perin_hospital.htm)

- Dolto, F., y otros: *Une psychanalyste dans la cité*, Ed. Gallimard, Paris, 2009.

- Estatuto de la U.N.L.P.

- Freud, S.: "Tres ensayos para una teoría sexual", en *Obras Completas*, T. VII, Amorrortu ed., Bs. As., 2007
- Freud, S.: "Sobre la sexualidad femenina", en *Obras Completas*, T. XXI, Amorrortu ed., Bs. As., 2006
- Freud, S.: "La organización genital infantil (una interpolación en la teoría de la sexualidad)", en *Obras Completas*, T. XIX, Amorrortu ed., Bs. As., 2007
- Lacan, Jacques: "El Seminario. Libro 4", Ed. Paidós, Bs. As., 1997
- Lacan, Jacques: "El Seminario. Libro 5", Ed. Paidós, Bs. As., 1999
- Lacan, Jacques: "Nota sobre el niño", en *El Analítico*, Ed. Campo Freudiano, Barcelona, 1987
- Lefort, R. y Lefort, R.: "Psicosis y significante. Articulación", en *El Analítico*, Ed. Campo Freudiano, Barcelona, 1987
- Maleval, J.: *L'autiste et sa voix*, Seuil, Paris, 2009
- Mathelin, Catherine: *Clínica psicoanalítica con bebés prematuros*, Ed. Nueva Visión
- Miller, J.: *Del Edipo a la sexuación*, Ed. Paidós, Bs. As., 2005.
- Soler, C.: *Lo que Lacan decía de las mujeres*, Ed. No todo, Colombia, 2004

Detalle	Monto	%
Incentivo/s docente/s	\$ 12.000 a ser distribuido en dos meses	60
Becas	2 becas de \$ 1.000 cada una	10
Viáticos (Comida y alojamiento)	\$ 800	4
Movilidad	\$ 2.400	12
Bienes inventariables	-	-

Gastos operativos (fotocopias, material didáctico y de difusión, cartuchos de tinta, artículos de librería, etc.)	\$ 2.200	11
Otros (inscripción a congresos, difusión de actividades, etc.)	\$ 600	3
Total	\$ 20.000	100%