

Materia: Teoría y técnica del diagnóstico

Departamento:
Ciencias de la Educación

Profesor:
Filidoro, Norma

1° Cuatrimestre - 2015

Programa correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Programas



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DEPARTAMENTO: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ASIGNATURA: Teoría y Técnica del Diagnóstico

PROFESOR/A: Norma Filidoro

AÑO: 2015

CUATRIMESTRE: Primero

PROGRAMA N°: 0172

Aprobado por Resolución N° 01836/15


MARTA DE PALMA
Directora de Despacho y Archivo General

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ASIGNATURA

TEORIA Y TECNICA DEL DIAGNOSTICO

PROFESORA: NORMA FILIDORO

CUATRIMESTRE Y AÑO: 1° Cuatrimestre del 2015

***PROGRAMA N° 0172**



1. Características generales de la asignatura

Este programa de *Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico* constituye un espacio de formación sistemática referido a la práctica profesional en el campo de la psicopedagogía. Se enfatiza la especificidad de una psicopedagogía ubicada en el contexto de las Ciencias de la Educación, y por lo tanto, el programa retoma conocimientos previos para re-conceptualizarlos en función de las preguntas y problemas que surgen de las prácticas profesionales específicas. La materia pone el énfasis en la construcción nuevos conocimientos que cobran especificidad en tanto emergen de la formulación de nuevas preguntas y problemas que requieren de una re-lectura de los conocimientos académicos construidos a lo largo de la formación académica de cada uno de los estudiantes y en este sentido, corriéndose de una Psicopedagogía pensada como lugar de aplicación.

Recapitulando: antes que hacer eje en la generalización y aplicación de los conocimientos construidos y apropiados hasta el presente por los estudiantes, la propuesta de la cátedra propicia la re-elaboración original de los mismos a partir de la formulación de nuevas preguntas. De esta manera, el modelo de intervención profesional que se corresponde con el marco conceptual de la cátedra es consistente con la modalidad de construcción de conocimientos que se propone a los estudiantes.

Una característica del trabajo en *Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico* es que tratamos de incluir a los estudiantes en un campo de reflexión e intervención específico tomando en cuenta que es una asignatura perteneciente al Ciclo de Formación Focalizado: el programa está concebido como un lugar de integración y reelaboración de conocimientos con vistas a dar respuesta a un problema en el que se imbrican lo individual (biológico y psicológico), lo social, lo familiar, lo escolar, lo histórico, lo político, lo ético. Sin embargo, es necesario destacar que el "resultado" de un proceso diagnóstico no representa una síntesis de conocimientos y/o puntos de vista sino que, al formularse como una hipótesis que orienta las intervenciones, se halla siempre atravesado por la una pregunta que da lugar a otros: otros saberes, otros profesionales, otras instituciones. Esta posición respecto del diagnóstico psicopedagógico lo ubica, necesariamente, en un marco de relaciones interdisciplinarias y postula que el diagnóstico es, en sí mismo, una forma de intervención que produce efectos en los sujetos, en las representaciones y en las tramas sociales mismas.

La psicopedagogía se presenta hoy día como un conjunto disperso y heterogéneo de prácticas orientadas a intervenir en la prevención y resolución de los más diversos problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje escolar. Si bien la psicopedagogía tiene una entidad, esto es, existe un colectivo de prácticas y profesionales considerados como unidad, sin embargo no tiene una identidad en tanto no existe un conjunto de rasgos, los mismos e idénticos para todos. De allí el acento que la materia pone en la construcción original de una práctica que provea a los egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de una identidad profesional a la que aportamos elementos conceptuales (teoría) e instrumentales (técnicas) que la consoliden como práctica profesional destinada a remover obstáculos en las trayectorias educativas de los estudiantes.

El campo de la psicopedagogía se encuentra hoy oscilando entre la repetición automática de fórmulas (tests estandarizados) y la imposibilidad de la transmisión de lo absolutamente singular e incalculable. El programa de *Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico* se propone ir más allá de lo singular, avanzar hacia lo paradigmático, producir inteligibilidad, construir modelos que permitan leer un campo más amplio que el del ejemplo único. Evitar la recaída en el empirismo sin buscar la construcción de teorías englobantes que fuerzan y distorsionan las lecturas de los otros, de los contextos, de las situaciones, de las experiencias. La especificidad de la psicopedagogía en el marco de las Ciencias de la Educación radica en su posibilidad de entramar de manera compleja al sujeto y al contexto escolar, lo singular y lo universal, el niño/la niña y el estudiante, la subjetividad y las representaciones sociales.

En esta materia el proceso diagnóstico es entendido como diagnóstico de una situación que incluye la condición del niño / niña / adolescente, la historia escolar, la historia familiar, la escuela y el contexto socio-histórico. Sostenemos que el diagnóstico no se limita una

descripción explicativa del problema sino que debe incluir elementos prospectivos que orienten acciones futuras destinadas a remover los obstáculos que hacen problema a la construcción y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos y alumnas.

2. Propósitos de la asignatura

El enfoque general de la materia procura propiciar la lectura reflexiva y crítica de las perspectivas de los diversos modelos diagnósticos y de los modos en que cada uno de ellos se encuentra enlazado a una ética y a una posición respecto de la verdad y el conocimiento. También ofrece temas de reflexión sobre las dimensiones ligadas a los problemas que emergen en los procesos de aprendizaje escolar: el lugar de la condición del niño, niña, adolescente, de la familia, de la escuela, de la enseñanza, del contexto, en la formulación de hipótesis respecto de lo que se define como un problema en el aprendizaje. Ofrece además un modelo que permite orientar el proceso de diagnóstico psicopedagógico superando los reduccionismos hacia la posibilidad de un pensamiento complejo. La cursada de la materia debería permitir la formulación y exploración activa de preguntas, observables e hipótesis acerca de los problemas que se plantean en los procesos de aprendizaje escolar, en los distintos ámbitos de inserción en que el profesional pudiera ejercer su práctica a la vez que orientar hacia una representación de los problemas en el aprendizaje que cuestione la versión que la reduce a problemas del alumno / alumna o, aún, del niño / niña / adolescente.

El programa de trabajo se propone:

- Ofrecer una visión analítica y general de los diversos enfoques del proceso de diagnóstico psicopedagógico, y ofrecer un modelo diagnóstico sostenido en el paradigma de la complejidad.
- Analizar las distintas perspectivas sobre la práctica del diagnóstico psicopedagógico y sus efectos en los niños, niñas y adolescentes, en las familias, en las instituciones, en las representaciones sociales.
- Presentar y promover la experiencia con situaciones propias de los diversos momentos del proceso diagnóstico.
- Presentar herramientas instrumentales que permitan la construcción de observables y la formulación de hipótesis.
- Comparar los diversos marcos epistémicos que regulan la práctica profesional de manera que permita a los profesionales mantener una actitud vigilante respecto de los propios prejuicios, creencias e ideales, en tanto ellos producen necesariamente un efecto sobre la situación que se recorta y, fundamentalmente, en la construcción de observables y en la formulación de hipótesis diagnósticas.
- Analizar problemas en la articulación entre lo universal (para todos) y lo singular (una alumna, un alumno, una familia, una historia, una escuela, un/a docente, un contexto social).
- Promover una reflexión que contribuya a que los profesionales sean movidos por la necesidad de una formación continua y permanente como modo de formular preguntas y delimitar problemas que nos permitan avanzar en la construcción de conocimientos con el objetivo de responder a las demandas que provienen tanto de grupos como de sujetos que encuentran obstáculos en el acceso al conocimiento en las condiciones que las escuelas proponen.
- Promover la reflexión sobre las condiciones sociales y culturales de acceso y permanencia a la escolaridad obligatoria, propiciando una práctica psicopedagógica que se descentre de las intervenciones individuales para pensar la posibilidad de avanzar hacia una educación más inclusiva.

Correspondiendo con estos propósitos se puede decir, en términos generales, que esta propuesta orienta el tratamiento de su contenido según tres categorías:

- Una introducción a un conjunto de temas y conceptualizaciones relacionados con la práctica del diagnóstico psicopedagógico que los estudiantes deben conocer y utilizar como marcos para sus propias elecciones y búsquedas,
- Instrumentos para la construcción de observables y la formulación de hipótesis a partir de situaciones diagnósticas que los alumnos deben experimentar.
- Problemas actuales relativos a las prácticas profesionales y sus efectos sobre los que deben reflexionar y debatir.

3. Rasgos generales del plan de trabajo

En este plan de trabajo se realiza un planteo general con relación a la psicopedagogía que propone construcciones conceptuales sistemáticas para la comprensión de un problema en el aprendizaje, para su evaluación en un proceso diagnóstico, para su comunicación a los actores involucrados y para proponer acciones tendientes a su resolución.

En esta propuesta las cuestiones relativas a la condición particular del niño/ niña/ adolescente, lo histórico familiar y el contexto escolar se consideran ejes de análisis de un mismo nivel lógico. Las unidades irán enfatizando alternativamente alguna de estas dimensiones pero sin perder de vista la complejidad que se entrama en cada recorte. De un modo recursivo, los conceptos y los recursos procedimentales que de ellos se desprenden, son reformulados cada vez a propósito de los diversos temas teóricos que se van trabajando y las nuevas experiencias prácticas que se van presentando. Por lo tanto, si bien hay una diacronía en la presentación de los temas, hay una sincronía que se juega en cada propuesta relativa a las prácticas profesionales. Ello introduce una tensión entre saber e ignorancia que es semejante a la que el profesional debe sostener frente a la demanda de padres, escuelas, docentes, niños/ niñas/ adolescentes.

El orden de presentación de las unidades corresponde a una sucesiva apertura de escenarios que rompe con los tiempos cronológicos más convencionales de un proceso de diagnóstico psicopedagógico, cuidando que ello no conduzca ni a la centralidad ni a la estereotipia de lo procedimental. Sostenemos que las técnicas no son neutrales y producen efectos sobre aquello que pretenden describir.

Las unidades presentan una fundamentación conceptual que entrama, por una lado, con la posición profesional y, por otro, con una práctica. De tal modo, si bien la carga horaria de la materia se distribuye entre cuatro horas de teórico y dos horas de práctico, el funcionamiento es el de un teórico-práctico.

Los teóricos parten de y se dirigen a viñetas de situaciones diagnósticas en diferentes ámbitos, y los trabajos que se realizan en los prácticos parten de la conceptualización y la interpelan. Se trata de una imbricación permanente y constante entre la teoría y la práctica. La materia se aleja del pensamiento de una teoría que se aplica a la práctica tanto como de una práctica que se generaliza en conceptualizaciones. La imbricación entre teóricos y prácticos pone en acto otra tensión: la que se produce en la trama dialéctica que atraviesa lo universal de las conceptualizaciones y la singularidad del *cada uno*.

Las unidades se presentan con una estructura recursiva y evitando las reducciones y simplificaciones de tal modo que en cualquier unidad están contenidos, con carácter de necesidad, todos los temas. Esto nos permite que los alumnos transiten durante la cursada por las tensiones inherentes al proceso de diagnóstico psicopedagógico.

La bibliografía se seleccionó siguiendo criterios de pertinencia, accesibilidad y el carácter de los temas planteados. Se combinan algunos textos clásicos con producciones más cercanas. Los temas principales de cada unidad y la bibliografía propuesta se detallan a continuación. A la bibliografía obligatoria y complementaria se agrega bibliografía de consulta: se trata en general de manuales de consulta frente a los que nos ubicamos críticamente para lo cual es necesario que los alumnos conozcan la lógica que los sustenta y su forma de uso.

4. Unidades Temáticas

Unidad 1. Introducción: las psicopedagogías y sus lecturas

Esta unidad introductoria tiene el propósito de ubicar la posición del profesional que realiza en diagnóstico, a la vez que sostenida en una conceptualización teórica y en una fundamentación ética, siendo productora de representaciones que incidirán en el aprendizaje y la trayectoria escolar del alumno. En esta introducción queda planteado un punto de partida al que volveremos de manera permanente: un problema en el proceso de aprendizaje escolar no es jamás el efecto de la condición del niño: ni de su condición biológica, ni subjetiva, así como tampoco es el efecto inmediato ni de la trama familiar ni social. A la vez, no es posible pensar un problema en el aprendizaje negando o desconociendo la condición del niño ni la trama de relaciones familiares, históricas y sociales que lo atraviesan. Aquí es donde la psicopedagogía cobra especificidad, dando una respuesta en singular que a la vez concierne al *para todos*.

- Las versiones de la psicopedagogía.
- La construcción de la psicopedagogía como práctica profesional.
- La posición del psicopedagogo se sostiene en una conceptualización y en una ética que enmarcan las cuestiones metodológicas y técnicas
- Una conceptualización del aprendizaje como eje de la práctica

Trabajo en Prácticos: Las conceptualizaciones en el aprendizaje y sus efectos en las prácticas del diagnóstico psicopedagógico.

Identificación de las conceptualizaciones sobre el proceso de aprendizaje que se desprenden del análisis de recortes de textos sobre diagnóstico psicopedagógico.

Análisis comparativo sobre informes de diagnóstico psicopedagógico.

Estudio de un caso ejemplar (paradigmático).

Bibliografía obligatoria

- Castorina JA, Aisemberg B, Dibar C, Palau C, Colmvaux D (1989) Problemas en psicología genética, Buenos Aires: Miño y Davila. Cap VII: Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía
- Fendrik S y Jerusalinsky A (coord) (2011) El libro negro de la psicopatología contemporánea, Mexico: Siglo XXI. Capítulos: *Elogio del DSM-IV* por Guillermo Izaguirre; *¿Una metafísica conductista?* Por Silvia Fendrik; *El psicoanálisis y las terapias milagrosas* por Germán García; *Efectos adversos y colaterales. Reflexiones desde la clínica en neurología infantil. Acerca del uso de categorías psicopatológicas en los niños pequeños* por Marila Terzaghi.
- Filidoro Norma (2004) Psicopedagogía: conceptos y problemas, Buenos Aires: Biblos Cap: Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica.
- Filidoro Norma (2011) Cap 16: Psicopedagogía para pediatras, en Kremenchuzky R et al, *El desarrollo del cachorro humano*. Buenos Aires: Noveduc.
- Filidoro Norma (2011) Ética y Psicopedagogía, Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XIII • Nº 7, disponible en http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico7/7_Filidoro_Colaboracion.pdf

Bibliografía complementaria

- Coll C (1988) Conocimiento psicológico y práctica educativa, Barcelona: Barcanova. Cap. VII
- Schlemenson S (2001) Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico, Buenos Aires: Paidós. Cap I

Bibliografía para consulta

- CIF-IA Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud para la Infancia y la adolescencia (2012) Organización Mundial de la Salud. Versión completa disponible en: <http://www.tomascastillo.com/publicaciones/recomendados/81-publicada-la-version-para-infancia-y-adolescencia-de-la-cif>
- DSM IV (V) (1995) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Barcelona: Masson. Versión completa disponible en:
<http://www.slideshare.net/apinilloss03/dsm-iv-pdf-completo-12543578>
<http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>

Unidad 2. Construyendo observables: la escuela

Esta unidad se ocupa de los observables relativos a la institución escolar. El propósito de la unidad consiste en ubicar a la escuela como una dimensión necesaria para pensar los problemas en el aprendizaje. La posición respecto de la escuela se distancia de la idea de una escuela que es *causa* de los problemas en el aprendizaje. Se trata de ubicar el contexto como constitutivo antes que como medio externo que favorece u obstaculiza el proceso de aprendizaje. El trabajo de la unidad se aboca a ubicar cómo entra la escuela en el diagnóstico psicopedagógico y como ingresa el diagnóstico en la escuela.

- Cuando la escuela pide una certificación "experta". El riesgo de certificar la exclusión.
- La escuela en el diagnóstico psicopedagógico: el contexto como constitutivo (no como causa) de los problemas en el aprendizaje.
- El carácter de la intervención psicopedagógica en la escuela. Escuela y transferencia.
- Las escuelas y las familias: la escuela atenta contra el narcisismo de los padres.
- La posición del profesional.

Trabajo en Prácticos: Las representaciones de la escuela y sus efectos en los procesos de aprendizaje.

Lectura de las representaciones de las escuelas / los docentes: del proceso de aprendizaje, de los contenidos escolares (lectura, escritura, matemática), del niño, de los padres/adultos significativos, a partir del análisis de: informes docentes, boletines, cuadernos, recortes de comunicaciones orales de docentes, directivos, supervisores.

Estudio de un caso ejemplar (paradigmático).

Bibliografía obligatoria

- Aizencang N y Bendersky B (2013) Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan, Buenos Aires: Manantial. Prólogo, Introducción y Parte I
- Baquero R (2002) La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Disponible en <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF>
- Castorina J A (2004) Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo, Cuaderno de Pedagogía, año VII, N° 12, Rosario.
- Filidoro N (2011) La educación especial hace de lo común un momento transitorio, en *Revista Ruedes, Red Universitaria de Educación Especial*, año 1, n° 1, *Perspectivas socio educativas en Educación Especial*, en <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3581>
- Jerusalinsky Alfredo (2000) *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*, Buenos Aires: Nueva Visión. Cap: Conocer

Bibliografía complementaria

- Narodowkky M (2008) Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía Moderna, Buenos Aires: Aique.
- Vinocur, Sandra (1998) *El diagnóstico psicopedagógico. Aportes para la escuela, en Barros de Oliveira, Vera, Avaliacao psicopedagogica de jovem de 12 a 16 anos, San Pablo: Vozes.*

Unidad 3. Construyendo observables: las familias, los padres, los adultos significativos

El niño nace en situación de desamparo, en estado de indefensión: solo si es tomado en una relación asimétrica, solo al amparo de un adulto, completa su proceso de humanización. Los padres, y otros adultos significativos, producen marcas que inciden en su desarrollo. En este contexto teórico, "desarrollo" alude al encuentro entre la estructura biológica y el orden simbólico.

Los problemas en el proceso de aprendizaje son leídos por los padres quienes tienen de ellos diversas representaciones que devienen de sus propias historias escolares, de la historia familiar, del discurso social, del discurso escolar mismo, del lugar que ese niño/niña/adolescente tiene en la pareja parental y en el grupo familiar. Esas lecturas inciden en el aprendizaje de ese sujeto, y también forma parte de los problemas con los que se encuentra en el ámbito escolar.

En esta unidad se tratará de un modo general el proceso por el que el niño adviene al lugar de hijo y a la subjetividad y la relación entre las vicisitudes de ese proceso con el proceso de aprendizaje escolar.

- Proceso de constitución subjetiva: alienación y separación
- Estadio del espejo: de la imagen del cuerpo al pronombre personal "yo"
- Funciones materna y paterna.
- Los tiempos lógicos en la estructuración psíquica
- Biología y subjetividad: neuroplasticidad

Trabajo en Prácticos: Las entrevistas con los padres.

Análisis de entrevistas con padres u otros adultos significativos

Lectura e interpretación de recortes de entrevistas

Entrevista inicial: identificación de la demanda. La demanda y el motivo de consulta.

Posición del profesional: transferencia.

Estudio de un caso ejemplar (paradigmático).

Bibliografía obligatoria

- Anserment, François y Magistretti, Pierre (2006), A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente. Prefacio, Cap. 1: El oso polar y la ballena. Apuestas a la plasticidad; Cap. 5: El olvido del nombre de Signorelli. Huella sináptica y huella psíquica.
- Bleichmar S (2009) Sobre la crianza de los niños pequeños y el desarrollo de la capacidad de pensar, en Schlemenson S, *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*, Buenos Aires: Paidós
- Coriat, Elsa (1996), El psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños, Buenos Aires: de la Campana. Cap XVIII: Proyecto de neurología para psicoanalistas; Cap. XIX: Acerca de la inscripción en la estructura.
- Coriat, Elsa (2006), El Psicoanálisis en la clínica de niños pequeños con grandes problemas, Buenos Aires: Lazos. Capítulo III: Causas y azares.
- Flesler A (2010) El niño en análisis y el lugar de los padres, Buenos Aires: Paidós. Cap 7: Los padres y la transferencia.

Bibliografía complementaria

- Freud, Sigmund (1910) Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico, Buenos Aires: Amorrortu, Obras completas tomo XII.
- Freud, Sigmund (1915) Lo Inconciente, Buenos Aires: Amorrortu, Obras compl. tomo XV
- Freud, Sigmund (1916) La transferencia, Conferencia N° 27, Buenos Aires: Amorrortu, Obras completas, tomo XVI
- Lacan, Jaques (1985 [1966]), El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] en la experiencia psicoanalítica, en Escritos 1, Buenos Aires: Siglo XXI.
(1998 [1958]), Seminario 5: Las formaciones del Inconciente, Buenos Aires: Paidós. Cap. IX: La metáfora paterna; Cap. X: Los tres tiempos del Edipo.

Unidad 4. Construyendo observables: el niño / alumno / la niña / alumna

En la **Unidad 1** se ubica, en primer término, que no hay datos sino observables: recortes, lecturas e interpretaciones que configurarán una trama sincrónica cuya significación proviene del sistema que postulamos para dar cuenta de su emergencia. El proceso diagnóstico no procede por sumatoria sino por reorganización de los observables provenientes de las dimensiones que el profesional considera necesarias para dar cuenta de la situación.

Los observables relativos a la condición particular del niño y la niña que vamos a recortar en esta unidad provienen del campo del lenguaje, de lo psicomotor, de lo cognitivo, de la posición subjetiva del niño, y de la estructura biológica. En cada recorte están contenidas todas las dimensiones. Cuando hagamos eje en el lenguaje no podremos aislarlo del cuerpo, de la subjetividad, de lo cognitivo, de lo biológico, de lo social, de lo familiar (la lista no es exhaustiva). Esta unidad deja planteada la perspectiva interdisciplinaria de la material. La unidad está atravesada por un axioma: la condición particular del niño y la niña no es por fuera de la trama de relaciones en las que se encuentran insertos.

- Proceso de constitución subjetiva
- La construcción del lenguaje.
- El cuerpo y lo psicomotor
- Sistema de pensamiento

Trabajo en Prácticos: Construcción de observables acerca de las producciones del niño.

Identificación y lectura de recortes sobre la producción de niños y niñas en diferentes ámbitos y contextos: lenguaje, cuerpo, movimiento, pensamiento.

Uso y análisis crítico de las técnicas estandarizadas: Bender, WISC IV, Figura Humana, Familia, Diagnóstico Operatorio.

Estudio de un caso ejemplar (paradigmático).

Bibliografía obligatoria

- Castorina J, Fernández S y Lenzi A (1997) La psicología genética y los procesos de aprendizaje, en Castorina et al, *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, Buenos Aires: Miño y Davila.
Disponible en: <http://www.virtualdequilmes.com/finales/4-2%28240411%290.pdf>
- Filidoro, N. (2005). Diagnóstico psicopedagógico. Una caracterización de la inteligencia. Ensayos y experiencias N°60 (31-43), Buenos Aires: Noveduc
- Giuliani, Noemí y Baralo, Fernando (1993), *Reflexiones sobre la adquisición del lenguaje. Camino a los pronombres personales*, Revista Escritos de la Infancia n° 1, Buenos Aires: FEPI.
- Gonzalez, Leticia (2009) Pensar lo psicomotor, Tres de Febrero: EDUNTREF. Cap I: La constructividad corporal y Cap 14: El niño, la naturaleza de lo psicomotor y la escuela.
- Sobol, Irene (2009), *Del grito a las palabras*, en Kremenchuzky J y autores invitados, El Desarrollo del cachorro humano, Buenos Aires: Noveduc - Conjunctiones.

- Sykuler Claudia (2011) *Problemáticas psicomotrices visualizadas en el cuaderno de clase*, en Kremenchuzky R et al, El desarrollo del cachorro humano. Buenos Aires: Noveduc - Conjunciones.

Bibliografía complementaria

- Baraldi, Clemencia (2005), *Mujeres y niño... ¿primero? Los tiempos de la constitución psíquica del niño*, Rosario: Homo Sapiens. Cap. II: Primera identificación - La voz de la madre-El cuerpo del hijo; Cap. VII: La segunda identificación y el primer rasgo.
- Benveniste, Emile (1971), *Problemas de lingüística general*, Buenos Aires: Siglo XXI. Cap XV: De la subjetividad en el lenguaje.
- Calmels, Daniel (2001), *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Volando, Liliana (2006), *Cuando de la construcción de la inteligencia se trata*, en Ensayos y Experiencias n° 65, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tarnopolsky B. (1984) *Las técnicas proyectivas en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje*, en Siquier de Ocampo y otros, *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Bibliografía para consulta

- Bender L (1976) *Test gúestáltico visomotor para niños*, Buenos Aires: Guadalupe.
- Koppitz E (1973) *El dibujo de la figura humana en los niños*, Buenos Aires: Guadalupe
- Wald A. (2001) *Nuevos aportes al análisis de la producción proyectiva gráfica en Schlemenson S (comp), Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*, Buenos Aires: Paidós
- Weschler D. (2009) *Manual del test de inteligencia para niños WISC IV*, Buenos Aires: Paidós.

Unidad 5. Construyendo observables: los contenidos escolares, el juego

A lo largo de la historia de las prácticas psicopedagógicas, los contenidos escolares pasaron de estar incluidos obligatoria y casi exclusivamente (psicopedagogía como práctica re-educativa, enmendativa, compensatoria), a ser expulsados de las prácticas profesionales (psicopedagogía como espacio de cura de problemas psicológicos). En la materia les daremos un tratamiento privilegiado en tanto consideramos que en los recortes en los que el niño lee, escribe o hace matemáticas se imbrican las dimensiones que hacen a lo subjetivo, a lo biológico, a lo social. En esos recortes confluyen el cuerpo, el lenguaje, el sistema de pensamiento, los conocimientos previos, las representaciones escolares, las significaciones familiares, el discurso social. En esos recortes podemos encontrar indicadores relativos a proceso de aprendizaje escolar a los problemas en el aprendizaje escolar y al proceso de aprendizaje en general.

Idéntica situación encontramos en los recortes referidos al juego. El juego tiene una función estructurante. No es una actividad espontánea y natural sino que se encuentra socialmente regulado. No todos los bebés, niños, niñas, adolescentes, adultos juegan.

Las relaciones entre el juego y el aprendizaje han sido pensadas de diversas maneras: el juego como técnica de evaluación del proceso de aprendizaje, jugar para aprender, aprender jugando. En *Teoría y técnicas del diagnóstico psicopedagógico* vamos a introducir la posibilidad de pensar el juego como una estructura, presente también en el proceso de apropiación de los contenidos escolares.

- Juego
 - Juego y desarrollo
 - El juego como condición de la infancia
 - El lugar del juego en el diagnóstico psicopedagógico
 - Introducir la dimensión lúdica en la relación del niño con los contenidos escolares
- Lectura
 - La lectura como proceso lingüístico
 - Oralización de textos y construcción de significaciones a partir de un texto
 - Lectura y procesos mentales
- Escritura
 - La escritura como proceso lingüístico
 - Producción de grafías y construcción de textos
 - Procesos implicados en la producción de escrituras
- Matemática
 - Qué es hacer matemática
 - Conocimiento notacional y conocimiento conceptual
 - El sistema de numeración
 - Los problemas

Trabajo en Prácticos: El niño juega, lee, escribe, hace matemática.
 Construcción de observables a partir de viñetas de niños en diversos contextos.
 Elaboración de hipótesis diagnósticas.
 Escritura de informes de diagnóstico psicopedagógico.
 Estudio de un caso ejemplar (paradigmático).

Bibliografía obligatoria

- Aizencang N. (2003) *La actividad lúdica en las prácticas psicopedagógicas: ¿jugar para aprender o aprender para jugar?* en Elíchiry (comp.) *Discusiones actuales en Psicología Educativa*, Buenos Aires: JVE
- Cantú G (1999) *Leer, ¿es dialogar?*, en Schlemenson S (comp) *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Buenos Aires: Paidós.
- Cantú G y Di Scala M (1999) *Un modelo instrumental para el diagnóstico clínico*, en Schlemenson S (comp) *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro Emilia (2001) *Leer y escribir en un mundo cambiante*, Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores, CINVESTAV-México.
 Disponible en:
<http://www.archivosbackup.com/download.php?file=280leeryescribirenumundocambiante.doc>
- Ferreiro, Emilia (2002) *Escritura y oralidad: unidades de análisis y conciencia metalingüística*, en Ferreiro E (comp) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa-Lea.
- Ferreiro, Emilia (2013) *Comprensión del sistema alfabético de escritura*, en Carretero M y Castorina J, *Desarrollo cognitivo y educación [II]*, Buenos Aires: Paidós
- Filidroro, N (2008) *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*, Buenos Aires: Biblos.
- Lerner D y Sadosvsky P (1994) *El sistema de numeración: un problema didáctico*, en Parra C y Saiz I (comps), *Didáctica de matemáticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Nemirovsky, Myriam (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, Buenos Aires: Paidós. Cap 1: *Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?*
- Parra C y Saiz I (2007) *Enseñar aritmética a los más chicos*, Rosario: Homo Sapiens. Cap1: *Problemas, sentidos, procedimientos y escrituras.*
- Peaguda S (1997) *A qué jugamos con los bebés. Precursores del Fort-da*, en *Revista Escritos de la Infancia*, Año V, N°8, Septiembre de 1997.

- Pontecorvo C (2002) *Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el "hablar bien para escribir bien"?*, en Ferreiro E (comp) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa-Lea
- Rozental A (2005) *El juego, historia de chicos*, Buenos Aires: Noveduc. Cap: El juego y la cura
- Teberosky A y Tolchinsky L (1995) *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires: Santillana. Caps: 2, 3, 9 y 11.

Bibliografía complementaria

- Agamben, G (2011) *Infancia e historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo. Cap: El país de los juguetes
- Baquero, R (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, BsAs, Aique. Cap 5: La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas.
- Cantú G. (2011) *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*, Buenos Aires, Noveduc
- Carrher T, Carrher D y Schliemann A (1991) *En la vida diez, en la escuela cero*, México: Siglo XXI.
- Piaget J (1961) *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE. Cap V: La clasificación de los juegos y su evolución a partir de la aparición del lenguaje.
- Vigotsky L (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica. CapVII: El papel del juego en el desarrollo del niño

5. Actividades y criterios de organización de los estudiantes

Los contenidos de la asignatura se desarrollarán, abordando diferentes temáticas, en clases teórico-prácticas de seis horas. Si bien habrá espacios diferenciados de prácticos y de elaboración de contenidos teóricos, también habrá muchos momentos en que la imbricación entre teoría y práctica hará imposible diferenciar esos espacios sino a partir de un artificio.

Como ya fue planteado, la materia presenta una introducción a las prácticas del diagnóstico psicopedagógico en la que se plantea una orientación que se fundamenta en el modelo de la complejidad: el problema en el aprendizaje es un sistema complejo y por lo tanto las dimensiones que lo componen no pueden ser pensadas unas por fuera de las otras, unas con independencia de las otras. Sostenemos que un problema en el aprendizaje no puede ser explicado por ninguna de las dimensiones pensada en forma aislada. La explicación se encuentra en el sistema que se postula para dar cuenta de su emergencia. No se trata de una sumatoria ni de una convergencia de factores o elementos autónomos ya que las dimensiones se interdefinen mutuamente. Se trata de un modelo de inclusiones recíprocas.

La metodología que mejor se adecua a esta perspectiva es la del estudio de casos: no se trata de ejemplos que explican o ilustran la teoría. El ejemplo escapa a la oposición entre lo universal y lo particular. El ejemplo es un objeto singular que vale para todos los casos del mismo género: paradigma que produce inteligibilidad.

Las actividades que se proponen constituyen problemas: las situaciones que se presentan no cuentan con una solución previa ni única sino que requieren de la re-construcción del saber. Las actividades que se proponen, al tiempo que no son actividades de aplicación de conocimientos previos, no son sin ellos. Las propuestas de actividad guardan una coherencia con el modelo de diagnóstico que proponemos: un diagnóstico que se aleja del etiquetamiento y encasillamiento de los sujetos en categorías previas, para indagar qué le pasa, cómo llegó a pasarle y, centralmente, cuáles serían las intervenciones que se pueden proponer para modificar las condiciones del aprendizaje en el sentido de propiciar su inclusión como alumno/a en la escena escolar.

Uno aspecto al que prestamos atención es la relación entre lo teórico conceptual y lo técnico/práctico y procedimental. La cátedra ofrece marcos conceptuales comprensivos y

organizadores y las actividades prácticas constituyen espacios de trabajo y experiencia con cuadernos, informes, entrevistas, viñetas, videos, casos.

El trabajo de las distintas instancias se complementará con instancias tutoriales de trabajo individual o en pequeños grupos. Para ello se habilitarán horarios específicos para cada uno de los alumnos que lo necesiten o lo requieran.

6. Evaluación y promoción

La materia se ofrecerá según la modalidad de promoción directa por lo que la asistencia a teóricos y prácticos es obligatoria. Se plantean dos exámenes parciales: el primero presencial y el segundo domiciliario.

El primer examen parcial tendrá su eje en la conceptualización pero siempre referida a la práctica profesional. El segundo tendrá carácter eminentemente práctico pero requerirá de un fuerte sustento teórico.

Materias de Promoción Directa.(PD)

Son requisitos para la aprobación del curso:

- Haber asistido al 80% de las clases teóricas y de los prácticos. La cátedra llevará un registro de asistencia que se archivará.
- Haber aprobado las dos pruebas escritas que se exigen.
- Haber obtenido un promedio de aprobado en los interrogatorios y coloquios que el profesor haya llevado a cabo en clases u ocasiones especiales que fijará al efecto.
- Haber aprobado los trabajos prácticos, monografías, informes, etc que haya fijado cada cátedra.
- El profesor a cargo del curso realizará durante el período de clases, además de los interrogatorios orales, dos comprobaciones escritas, las cuales, debidamente calificadas, se archivarán en el legajo del alumno.
- Se establece que el promedio necesario para aprobar el curso en condiciones de promoción directa no deberá ser inferior a siete (7) puntos.
- En caso de que el promedio sea inferior a siete (7) puntos y con la asistencia de 75% los alumnos mantendrán su condición de regular.
- Todo alumno que no cumpla con las exigencias establecidas quedará en condición de alumno libre.

Materias de Examen Final (EF)

Son requisitos para la aprobación del curso:

Para rendir el examen final en calidad de regular se requerirá haber aprobado los Trabajos Prácticos. Dicha aprobación exigirá tener una asistencia mínima al 75% de las clases prácticas y haber obtenido un promedio mínimo de 4 puntos (aprobado) en los exámenes parciales. A tal efecto, la inasistencia a cualquiera de los exámenes parciales será computada como 0 (cero). Quienes no hayan rendido en término un examen parcial por motivos justificados, podrán solicitar su recuperación dentro de los cinco días hábiles siguientes a la realización del mismo, mediante la presentación de una nota en el Departamento de Profesores que justifique la ausencia. La cátedra respectiva fijará el día y hora para la realización del parcial complementario el cual deberá tener lugar en un lapso de no más de doce (12) días.

Los alumnos cuya nota promedio de exámenes parciales no alcance la calificación de aprobado (cuatro puntos), deberán volver a inscribirse en la asignatura o rendir examen de la misma en calidad de libres. Este examen constará de dos partes: una prueba escrita eliminatoria y otra oral. La prueba escrita versará sobre temas del programa teórico y/o práctico y los alumnos podrán disponer de hasta dos horas para su desarrollo. Quienes la

aprueben rendirán el examen oral, en el que podrán ser interrogados sobre cualquier punto del programa aprobado y serán calificados con la nota única correspondiente a esta última prueba. Los que no rindan la prueba oral u obtengan en la misma menos de cuatro serán calificados con la nota de insuficiente.

[Handwritten signature]
POMUS FIDORS



Dr. Daniel H. Suárez
DIRECTOR
Dto. de Ciencias de la Educación
FFyL - UBA