

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

Hospital de clínicas: proceso diagnóstico en niños con problemáticas de simbolización.

Grunin, Julián Nicolás.

Cita:

Grunin, Julián Nicolás (2016). *Hospital de clínicas: proceso diagnóstico en niños con problemáticas de simbolización*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/193>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eAth/VAr>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

HOSPITAL DE CLÍNICAS: PROCESO DIAGNÓSTICO EN NIÑOS CON PROBLEMÁTICAS DE SIMBOLIZACIÓN

Grunin, Julián Nicolás

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El marco de inscripción del presente trabajo libre es el proyecto Ubacyt (2014-14) "Psicopedagogía clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje" que se desarrolla en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a través de la Cátedra Psicopedagogía Clínica que dirige la Dra. Silvia Schlemenson. En este marco, se presentan avances investigativos sobre el trabajo de asistencia psicopedagógica que venimos desarrollando, en diagnóstico y tratamiento, con sede en el Hospital de Clínicas "José de San Martín" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través del Programa de la Facultad de Psicología UBA.

Palabras clave

Aprendizaje, Simbolización, Diagnóstico, Tratamiento

ABSTRACT

HOSPITAL CLINIC: DIAGNOSTIC PROCESS AT CHILDREN WITH SYMBOLIZATION PROBLEMS

The following paper presents the achievements of a research project related to the UBACyT (2014-17) project "Psychopedagogical Clinic: dynamic of affection at learning process", directed by Silvia Schlemenson at the Clinical Assistance Program run by the Chair of Psychopedagogical Clinic at the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires. The present work will present research advances of psychopedagogic assistance that we develop at the Hospital of Clinics "José de San Martín" of the Autonomous City of Buenos Aires, through the faculty of Psychology program at University of Buenos Aires

Key words

Learning, Symbolization, Diagnostic, Treatment

Encuadre y recorte de objeto

El área de asistencia psicopedagógica que iniciamos en el **Hospital de Clínicas**, en 2014, y a través del Programa de la Facultad de Psicología UBA, integra las áreas de diagnóstico y tratamiento grupal. Nuestro equipo está compuesto por terapeutas investigadores de la Cátedra Psicopedagogía Clínica, que asistimos semanalmente a la institución atendiendo en el sector de pediatría. El mismo recibe derivaciones internas de profesionales de la institución (médicos pediatras, neurólogos, psiquiatras, entre otros), con los que se concretan reuniones periódicas de interconsulta para evaluar, desde una mirada interdisciplinaria, la complejidad de las problemáticas de aprendizaje y simbolización de los niños y púberes que nos consultan.

El servicio toma como referencia el mismo encuadre de trabajo clínico, académico e investigativo del programa de asistencia psicopedagógica que la Cátedra coordina, desde hace treinta años, con sede en la Facultad de Psicología UBA. Sin embargo, en los casos que recibimos suelen destacarse especificidades clínicas vinculadas al intercambio con otras disciplinas (como la medicina) que exigen repensar -para

cada caso- las características del encuadre y el abordaje en virtud de la complejidad que plantean las consultas recibidas.

Los **procesos diagnósticos** que concretamos en el hospital constan de dos entrevistas a padres y aproximadamente seis sesiones con los niños, en las cuales se administran diferentes pruebas: entrevistas iniciales de motivo de consulta e historia vital, pruebas proyectivas gráficas (Dibujo libre y Familia kinética), discursivas (CAT-A), psicométricas (Test Gestáltico Visomotor y WISC-IV) y de lecto-escritura (pruebas pedagógicas). Al finalizar el proceso se realiza una devolución a los padres y al niño, y se elabora un informe dirigido a la escuela o los profesionales que hicieron la derivación.

Se propone aquí implementación de instrumentos abiertos (González Rey, 1999) para facilitar el despliegue de la singularidad subjetiva en la producción simbólica, realizando una lectura cualitativa de los procesos de simbolización involucrados (Schlemenson y Grunin, 2013). A partir del análisis de la producción se elaboran hipótesis acerca de la modalidad de simbolización de cada sujeto, como de sus restricciones posibles, orientando así las estrategias de abordaje hacia la derivación posterior al espacio de tratamiento (Schlemenson, 2009).

El proceso diagnóstico en psicopedagogía clínica pondera un modelo teórico psicoanalítico contemporáneo (Green, 2010), para caracterizar la singularidad de las conflictivas psíquicas y entramados intersubjetivos que tienen alcance sobre las modalidades de simbolización, muchas veces rígidas, de los niños y jóvenes que nos consultan (y que suelen expresarse en aspectos de sobreadaptación, modalidades precarias de actividad representativa, tendencias a la descarga en la acción, entre otras problemáticas).

Este tipo de modalidades no solo suelen caracterizarse por la repetición de errores formales en su organización secundaria, sino que habitualmente denotan maneras uniformes de simbolización que tienden a reducir la potencialidad de la imaginación, empobreciendo así las oportunidades de apropiación significativa de la producción simbólica para la expresión de afectos, deseos y pensamientos (Schlemenson y Grunin, 2014).

En lo que sigue, y a partir de la presentación de un proceso diagnóstico, se presentarán distintas categorías conceptuales que, articuladas entre sí, permiten abordar ejes de pensamiento clínico sobre la complejidad de las problemáticas actuales de simbolización en niños y púberes que presentan dificultades de aprendizaje.

2. Categorías para un análisis del proceso diagnóstico

Las categorías que se proponen tienen como objetivo permitir un análisis específico de los procesos de simbolización comprometidos en las formas de producción simbólica de cada sujeto (producción gráfica, escrita, discursiva, lectora).

La consideración de las categorías de análisis que se presentan permiten orientar las estrategias de intervención clínica durante el tratamiento, que buscan generar condiciones de transformación en las modalidades de producción simbólica de cada sujeto.

i. Condiciones encuadrantes

Permite aludir a los alcances intrapsíquicos de los ejes intersubjetivos, es decir, a las condiciones que generan continentes adecuados, transicionales, para la instauración y el despliegue de los procesos de simbolización (Green y Urribarri, 2015). En esta línea, se ponderan -durante el proceso diagnóstico- los antecedentes históricos significativos que pudieran incidir (aunque no lineal o unidireccionalmente) en la modalidad singular de simbolización y pensamiento de cada sujeto, focalizando en las características de las transmisiones parentales, su oferta simbólica y libidinal (Aulagnier, 1994). Se consideran, también, los ejes de intervención clínica sobre el encuadre que buscan promover condiciones de mayor ductilidad psíquica para el despliegue de la actividad imaginativa en la modalidad simbólica y subjetiva (de cada sujeto) de crear un sentido singular sobre su experiencia.

ii. Formas de entramado afecto-representación

Este segundo eje permite dar cuenta, en la consideración de los procesos de simbolización involucrados en la producción de cada sujeto, de los modos de elaboración de la dinámica del afecto a través del trabajo representativo. Los cuales abarcan posibilidades de ligadura del afecto -respecto al trabajo representativo- que enriquecen la textura subjetiva de la producción simbólica, aunque también aspectos de desligadura que pueden expresar formas de escisión del afecto en somatizaciones, descarga en acciones directas, aspectos sobreadaptativos de vínculo hacia los objetos (incluido el propio pensamiento como objeto de investidura), o bien en modalidades de fuerte negatividad o vacío representacional (blancos de pensamiento) (Green, 2005).

iii. Procesos de elaboración de sentido (figuras de la imaginación)

Permiten dar cuenta de las características que adoptan las figuras de la imaginación (Castoriadis, 1998) en la producción simbólica de los niños y púberes. Es decir, la intencionalidad figurativa y simbólica con la que se despliegan índices de la subjetividad a través de la actividad representativa, en sus formas heterogéneas de funcionamiento y puesta en relación. En la producción simbólica, los procesos figurativos expresan la amalgama de huellas distintivas de la actividad fantaseada de cada sujeto que, asociadas a montajes de afecto particulares, pueden ligarse en representaciones de palabra pasibles de intercambio hacia el exterior.

iv. Modalidad subjetiva de organización simbólico-formal

Apunta a dar cuenta de las modalidades subjetivas de apropiación de herramientas simbólicas complejas (como el lenguaje), para caracterizar cómo se articulan los procesos singulares de invención y elaboración de sentido con las significaciones socialmente instituidas que vehiculizan sus condiciones de apertura e intercambio hacia afuera (Cantú, 2011). Por ejemplo, en el análisis de la escritura, el modo en que el código es utilizado por cada sujeto para la expresión de sus conflictivas. O, en el caso del discurso, identificar modalidades de intermediación entre las conflictivas internas de cada sujeto y la representación simbólica de sus sentidos subjetivos a través del discurso asociativo verbal (Álvarez, 2010).

3. Interpretación de descriptores clínicos

Las categorías presentadas permiten aludir a las características de los procesos de simbolización, tanto en las modalidades de presentación del discurso parental (eje intersubjetivo), como en cada una de las modalidades de elaboración de sentido que se juegan en la actividad gráfica, escrita, discursiva (narrativa y asociativa), cogni-

tiva y lectora de los sujetos. En lo que sigue, se presenta un recorte de algunos aspectos del material clínico de un proceso diagnóstico que resultan significativos para ilustrar la pertinencia de las categorías propuestas.

Acerca del **motivo de consulta**, los padres destacan que su hijo Miguel (8 años) presenta dificultades en el aprendizaje, en especial en el área de lenguaje. Dicen que es distraído (“le cuesta acordarse lo que lee”), que le resulta difícil comprender textos y realizar las tareas que se le proponen en clase (“quiere ser pequeño como su hermana y no tener cuaderno de clase”). Precisan, además, que le cuesta ubicar referencias temporales, a la vez que diferenciar entre “sí” y “no” (“aunque antes decía todo sí”, destacan los padres).

Sobre los vínculos sociales, comentan que suele ser solitario y callado. Durante los recreos caminaría solo, o se dirigiría a la biblioteca. Sin embargo, señalan que a la salida de la escuela, en el micro escolar, habla un montón, e incluso en tono fuerte.

Sobre los **antecedentes escolares** respectivos a los informes recibidos, se precisan restricciones para el trabajo autónomo en el aula, la comprensión de lo leído y la expresión oral. Si bien Miguel lee de manera segura y corrida, no suele hablar en clase ni establecer relaciones con pares y docentes. Durante el recreo el juego suele ser solitario. En ciertos momentos, se manifestaría por medio de movimientos con la cabeza (sí/no). Tendría dificultades para hacerse entender cuando emprende un diálogo (“el niño no responde y se queda mirando a los ojos”). No formularía oraciones para expresarse (“dice y escribe palabras sueltas”).

Previo al inicio del diagnóstico, las médicas pediatras del hospital que lo derivan al equipo de psicopedagogía señalan que Miguel se muestra como un niño agradable, conectado con los otros, respondiendo a las preguntas que se le hacen. Indican que posee un dominio de la lecto-escritura acorde a su edad, reconociendo números, suma, resta, escribiendo y leyendo en forma fluida. Destacan ciertas dificultades para mantener la fluidez en el contexto del diálogo (dice frases de dos palabras, con dificultades para armar oraciones). El examen neurológico se presenta “sin particularidades”.

i. Condiciones encuadrantes

Durante el diagnóstico, la **función del encuadre** se vuelve fundamental para considerar las condiciones transicionales que permiten una apertura del trabajo de simbolización en el intercambio con el otro, como cuando se presentan obstáculos para el despliegue de la subjetividad. Por ejemplo, cuando a Miguel se le propone dibujar (“**dibujo libre**”), su producción se reduce a la copia de referencias externas (reproduce un dibujo y un escrito perteneciente a un libro de cuentos que trae a la sesión inicial). La acción de copia es emprendida cuando controla que la mirada del terapeuta no se dirige hacia él. En el caso contrario, cuando establece contacto visual, se consolida cierta rigidez de su modalidad a través de la inhibición de su actividad simbólica y subjetiva. Por ejemplo, tiende a remarcar letras ya escritas, deteniendo su escritura, o bien haciendo como si escribiera en el aire. Se vuelve aquí importante señalar cómo el trabajo de construcción de límites menos rígidos entre el adentro y el afuera, entre el yo y el objeto, es considerado un eje de intervención imprescindible para potenciar transformaciones posibles hacia una mayor plasticidad a nivel intrapsíquico.

ii. Formas de entramado afecto-representación

A diferencia del “dibujo libre”, donde se presentaban modos de escisión del afecto y restricciones significativas para el despliegue de la actividad imaginativa (vinculados a esfuerzos de control, hacia adentro y hacia afuera, que limitaban el despliegue de su produc-

ción simbólica), en la segunda sesión, frente a la consigna de dibujo de “**familia kinética**”, su producción tiende a perder rigidez. Ahora bien, junto a la disminución de la rigidez defensiva, irrumpen aquí elementos fantaseados -con escasa diferenciación- que van tendiendo a disgregar la organización inicial (aunque estereotipada) de su dibujo. Mientras que el comienzo de su producción gráfica parece tomar como referencia la consigna de “dibujar a su familia haciendo algo” (realiza una base, sobre la misma una casa, una figura de palotes, una nube y un árbol), luego despliega una incesante cantidad de elementos figurativos, donde se dificulta la discriminación de los mismos, los cuales presentan un montaje afectivo intenso (de características hostiles) que intenta ligarse en sucesivas figuras, personajes y escenas, aunque fragmentadas entre sí. La indiferenciación de los elementos dibujados compromete aquí la organización y transmisibilidad de sentido en su producción (añade tachaduras, elementos superpuestos o aislados sin relación con los demás, sucesivos personajes que repiten la acción de disparar hacia distintos objetos que se caen y destruyen, entre otros indicios recurrentes).

Por otro lado, luego de finalizar su producción, realiza esfuerzos -ante las preguntas del terapeuta sobre el dibujo- por incluir una mayor organización al proceso (“primero estaba nublado, después lluvia, al final salió el sol”, comenta sobre la presencia de una nube con un sol, contigua a una nube con lluvia, unos truenos, y luego otro sol, aclarando así cierta secuencia temporal). En distintos momentos, las asociaciones verbales que brinda sobre su dibujo se reducen a la descripción de los elementos graficados, o bien suele expresar -con baja tonalidad afectiva- “no me sale nada”.

iii. Procesos de elaboración de sentido (figuras de la imaginación)

En el caso de las pruebas pedagógicas administradas, su **producción lectora** resulta fluida, en un tono más alto que el habitual de su discurso. En ocasiones, las secuencias leídas son presentadas de forma contigua, sin respetar las puntuaciones. Su modalidad subjetiva de apropiación de la actividad lectora presenta, en especial cuando se lo convoca a realizar inferencias y asociaciones sobre lo leído, esfuerzos de reproducción literal de los fragmentos del texto, en detrimento del despliegue potencial de sus procesos imaginativos y reflexivos. Su **producción escrita** resulta acorde a lo esperable para su edad, aunque se destaca un uso rígido del código escrito al servicio de la descripción, con un fuerte apego a la referencialidad concreta exterior que opera en detrimento de la potencialidad de despliegue de sentidos subjetivos singulares sobre lo narrado.

Articulando lo mencionado, en relación al análisis de los subtests del **WISC IV** administrados, su modalidad de producción cognitiva resulta heterogénea.

Por un lado, obtiene puntajes descendidos con respecto a su propia media (7.8) en pruebas como “Comprensión” (2) o “Aritmética” (2), que apelan al pensamiento autónomo y el despliegue verbal en la resolución de situaciones problemáticas vinculadas a convenciones socialmente compartidas. Algunas respuestas carecen de organización formal para el armado de frases en las que pudiera inferirse un sentido, otras se reducen a la repetición de elementos incluidos en las preguntas que se le formulan. En el subtest de “Aritmética”, es significativo que las fallas se ubican en todas las preguntas que apelan a la suma, mientras que resuelve correctamente todas las operaciones de resta.

Por otro lado, obtiene puntajes significativamente ascendidos en pruebas como “Claves” (12) o “Completamiento de figuras” (13), que -a diferencia de las mencionadas anteriormente- prescinden

de abstracción o despliegue de sentidos subjetivos, a la vez que requieren de respuestas con anclaje en referentes figurativos. Se subraya el interés del niño en responder de forma verbal, sin señalar, todas las láminas del subtest de “completamiento de figuras”. Obtiene otros puntajes ascendidos en pruebas que apelan al despliegue de la capacidad atencional (Búsqueda de símbolos 9) y el desarrollo de capacidades analítico-sintéticas con sostén en modelos presentados (Cubos 9), y también en aquellas que requieren el despliegue de inferencias y relaciones de sentido con prescindencia de anclaje en estímulos figurativos externos (Semejanzas 9).

iv. Modalidad subjetiva de organización simbólico-formal

Su **producción discursiva** durante las sesiones diagnósticas manifiesta dificultades para la expresión oral. Suele permanecer en silencio, o bien demora bastante tiempo en responder, sosteniendo la mirada fija o presentando respuestas acotadas a pocas palabras. Presenta dificultades para organizar y desplegar frases, en las que resulta dificultoso poder diferenciar el uso del singular y plural, los ejes espacio-temporales, así como los sujetos y las acciones presentadas. Presenta un tono de voz muy bajo, que en ocasiones hace más difícil la comprensión de su habla. Sin embargo, cuando finaliza la sesión, o al margen de las consignas de trabajo, suele desplegar frases más largas de modo espontáneo.

Por otro lado, en ocasión de verse convocado a desplegar su **actividad narrativa** ante la consigna del Test C.A.T.-A (inventar una historia con soporte figurativo en láminas presentadas por el terapeuta), su modalidad de elaboración de sentido presenta cambios significativos con respecto a la producción discursiva espontánea y asociativa. Sus relatos, si bien predominantemente descriptivos del estímulo presentado por cada lámina, adquieren una organización secundaria más lograda, a la vez que un mayor caudal de vocabulario en su expresión oral.

En cuanto al Test de Bender, se destacan repeticiones contiguas en las figuras A, 1, 2 y 4, al mismo tiempo que predominan formas fallidas de reproducción (adiciona u omite elementos, aumenta el tamaño de alguna de ellas). Luego de ocupar gran parte de la hoja con las cinco primeras figuras que repite sucesivamente, manifiesta preocupación porque le iba a quedar poco espacio para dibujar las siguientes. Durante esta sesión, Miguel comenta en distintas oportunidades que había trabajado en la escuela el tema de “figuras geométricas”. Luego de la toma del Bender dibuja sin problemas en otra hoja un círculo, un triángulo, un rectángulo y un cuadrado, y luego repite -de modo contiguo- una figura con dos rectángulos.

4. Conclusiones

En **síntesis**, sus modalidades de simbolización (gráficas, discursivas, lecto-escritas) manifiestan aspectos de rigidez que -en especial ante propuestas de trabajo que se orientan a promover la actividad imaginativa y reflexiva- obstaculizan la potencialidad de despliegue del pensamiento autónomo, en particular cuando sus producciones carecen de algún soporte escrito o figurativo externo que pudiera facilitar aspectos de organización y mayor ductilidad para su expresión oral en el intercambio con los otros.

En relación a la derivación, se indicó la iniciación de **tratamiento psicopedagógico de encuadre grupal**, a cargo de nuestro equipo de asistencia en el Hospital de Clínicas. Se consideró importante incentivar la complejización de su actividad subjetiva y simbólica de elaborar sentido en sus producciones discursivas, lecto-escritas, gráficas. Para ello, se destacó la importancia de partir de una oferta de condiciones adecuadas para la organización de su expresión oral. Se sugirió asimismo ofertar al niño apoyo escolar para acom-

pañarlo en su proceso de aprendizaje.

En esta línea, se resalta la inclusión de la producción simbólica en el encuadre del tratamiento (escritural narrativa, discursiva, figurativa), como un eje de trabajo sobre el que se activan condiciones y alternativas de mayor autonomía para la tramitación de sus conflictivas preponderantes (Grunin y Schlemenson, 2015).

Se considera que el encuadre clínico grupal puede favorecer, en estos casos, un importante sostén para el desarrollo de actividades que permitan potenciar recursos de pensamiento y lenguaje. En esta línea, el tipo de encuadre grupal en el que se concreta la producción simbólica de los pacientes, intenta estimular la puesta en intercambio y confrontación con las producciones de los otros semejantes. Se pretende así habilitar un lugar posible para el encuentro con la diferencia, lo incierto y potencial que movilicen una mayor ductilidad psíquica para el despliegue de los procesos imaginativos en sus procesos de pensamiento y elaboración de sentido sobre la experiencia subjetiva. Los cuales pueden discernirse en transformaciones de los procesos de simbolización que puedan propiciar condiciones de mayor ductilidad para dar lugar a la apertura de alternativas en la elaboración de conflictivas, la creatividad, la inclusión de situaciones hipotéticas y el despliegue de interrogantes, la posibilidad de entramar aspectos afectivos y fantaseados en la organización del proceso secundario, entre otros indicios que ponen de realce la heterogeneidad del proceso por sobre el producto.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Buenos Aires. Teseo.
- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. En *Revista Universitaria de Psicoanálisis* (pp. 15-33). Vol. X. Universidad de Buenos Aires.
- Aulagnier, P. (1994). Los destinos del placer. Buenos Aires. Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Buenos Aires. Paidós.
- Cantú, G. y Diéguez, A. (2008). Acerca de la investigación en psicopedagogía clínica: algunos supuestos filosóficos. En *Revista Perspectivas en Psicología* (pp. 9-15). Vol. 5, nº 1. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cantú, G. (2011). Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires. Noveduc.
- Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. En *El inconciente y la ciencia* (pp. 21-50). Buenos Aires. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1998). Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Buenos Aires. Eudeba.
- Castoriadis, C. (2001). Figuras de lo pensable. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Gonzalez Rey, F. (1999). La Investigación Cualitativa en Psicología. Sao Paulo. Educ Editora.
- Gonzalez Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva subjetividad. En *Universitas Psychologica* (pp. 241-253). Vol. 9, nº1. Bogotá. Colombia.
- Green, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires. Amorrortu.
- Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Buenos Aires. Amorrortu.
- Green, A. y Urribarri, F. (2015). Del pensamiento clínico al paradigma contemporáneo. *Conversaciones*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Grunin, J. (2013a). Escritura y proceso identificatorio en la clínica de púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje. Tesis Doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Grunin, J. (2013b). Los márgenes de la escritura en la adolescencia: Aportes investigativos en diálogo con el psicoanálisis contemporáneo. En *Querencia. Revista de Psicoanálisis* (pp. 1-25). Nro. 15. Universidad de la República. Uruguay.
- Grunin, J. y Schlemenson, S. (2015). Imaginación, narrativa y figurabilidad en la escritura de púberes y adolescentes. *Revista de Psicología* (pp. 1-21). Vol. 24, nº1. Universidad de Chile.
- Grunin, J. y Diéguez, A. (2015). Adolescencia y modalidades del discurso parental: Encuadre e intervenciones en psicopedagogía clínica. *Pilquen* (pp. 40-52). Vol. 12, nº 1. Universidad Nacional del Comahue. Viedma.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.
- Rego, V. (2015). Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje. Buenos Aires. Entreideas.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2014). Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas. Buenos Aires. Paidós.
- Wald, A. (2010). Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje. *Psicología em Revista* (pp. 437-447). v. 16, n. 3. Belo Horizonte. Brasil.
- Winnicott, D. (1986). Realidad y juego. Buenos Aires. Gedisa.