



1. ASIGNATURA / COURSE

1.1. Nombre / Course Title

ATENCIÓN TEMPRANA

1.2. Código / Course Code

1.3. Tipo / Type of course

OPTATIVA / Compulsory, Optional, etc.

1.4. Nivel / Level of course

GRADO

1.5. Curso / Year of course

2013-2014

1.6. Semestre / Semester

PRIMERO

1.7. Número de créditos / Number of Credits Allocated

Basados en la carga de trabajo del estudiante necesaria para lograr los objetivos y el aprendizaje esperados.

Based on the student workload required to achieve the objectives or learning outcomes.

6

1.8. Requisitos Previos / Prerequisites



1.9. ¿Es obligatoria la asistencia? / **Is attendance to class mandatory?**

ES MUY ACONSEJABLE ASISTIR

1.10. Datos del profesor/a / profesores / **Faculty Data**

CINTIA RODRÍGUEZ
Despacho 26, módulo I. Tel.: 914977578
Cintia.rodriquez@uam.es

1.11. Objetivos del curso / **Objectives of the course**

Preferiblemente expresados en términos de resultados de aprendizaje esperados y competencias que se han de adquirir.

Preferably expressed in terms of learning outcomes and competences.

A continuación se presentan las competencias que se van a trabajar en el transcurso de la asignatura.

Los objetivos y las competencias de este curso se complementan con los trabajados en las asignaturas Introducción a la Psicología, Desarrollo afectivo y social y Desarrollo Cognitivo y Lingüístico.

Competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales

1. Conocer las diferentes concepciones teórico/epistemológicas del desarrollo socio-cognitivo temprano y saber argumentar sobre ellas y sus implicaciones para la Atención Temprana.
2. Conocer los métodos específicos para el estudio del desarrollo temprano: contextos de laboratorio, metodologías observaciones, análisis microgenético y sus implicaciones para la Atención Temprana.
3. Conocer los principales hitos y los procesos de cambio en el desarrollo temprano: nacimiento y articulación de los Sistemas Semióticos básicos y sus implicaciones para la Atención Temprana.
5. Tomar en cuenta la influencia de los enfoques sobre el desarrollo temprano en las decisiones educativas, sociales y políticas.
6. Valorar tanto la universalidad como la especificidad en el desarrollo cognitivo y lingüístico.



1.12. Contenidos del Programa / Course Contents

La asignatura de *Atención Temprana* completa las cursadas en primer curso *Introducción a la Psicología y Desarrollo afectivo y social* y de segundo curso *Desarrollo Cognitivo y Lingüístico*. Aquí enfatizamos el hecho de que para comprender el desarrollo socio-cognitivo temprano del niño/a desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, así como sus desviaciones, es necesario considerar distintos paradigmas vigentes en la actualidad que ofrecen, desde distintas opciones teóricas, distintas explicaciones acerca de cómo se produce el desarrollo. Hay que destacar los aspectos de neurodesarrollo, así como la importancia de las prácticas comunicativo-educativas de las personas que rodean al niño. Comprender cuáles son los mecanismos y cómo actúan constituye la base de la comprensión del desarrollo típico, así como la que apoyarse cuando los niños presentan riesgos en el desarrollo, y/o discapacidad (*¿otras capacidades?*). Para ello, uno de los objetivos del curso es el de familiarizar al alumno futuro profesional de la Atención Temprana con la observación de niños en situaciones naturales -a través de vídeo- que muestren las etapas en las que se encuentran, así como los procesos de cambio que se van operando a lo largo del desarrollo, de manera que si aparecen signos que indiquen que el niño se desvía de las pautas del desarrollo normotípico, el alumno sepa detectarlo.

A lo largo de toda la asignatura se irán incluyendo referencias y estableciendo vínculos entre el desarrollo típico y los diferentes tipos de riesgos y/o discapacidades que afectan a los niños desde el nacimiento o a una edad temprana y cuya estimulación específica es preciso considerar. Qué ocurre cuando los patrones del desarrollo se desvían de los patrones típicos

A continuación se presentan los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de esta asignatura. Los contenidos conceptuales se dividen en cuatro bloques.

Contenidos conceptuales

BLOQUE I. ¿EL DESARROLLO TEMPRANO ES ESPONTÁNEO? PIAGET HOY: POSIBILIDADES Y LÍMITES. IMPLICACIONES PARA LA ATENCIÓN TEMPRANA

- Noción de estadio y su utilidad. Las conductas se definen por su función.
- ¿El sujeto agente que actúa *versus* el competent baby que reacciona?
- Noción de objeto y su nacimiento. ¿Cuántos tipos de permanencia del objeto hay? Importancia para la Atención Temprana.
- Nacimiento de la intencionalidad. ¿Qué ocurre cuando las conductas intencionales están ausentes al finalizar el primer año?



- Origen y desarrollo de los símbolos ¿Para qué sirven los símbolos? Importancia para la Atención Temprana.
- Algunos elementos del neurodesarrollo: un diálogo con el niño activo.

BLOQUE II. SIGNOS, COMUNICACIÓN, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DESARROLLO COGNITIVO. PERSPECTIVA PRAGMÁTICA DEL DESARROLLO. IMPORTANCIA PARA LA AT

- Las primeras interacciones adulto-bebé y el inicio de las convenciones. La incubadora como lugar de riesgo. Componentes rítmico-sonoros de las primeras interacciones. La Musicoterapia y la AT.
- Reacciones circulares en contextos comunicativos adulto-bebé. Estereotipias: ¿Qué significan?
- Las emociones, nacimiento e importancia para el desarrollo cognitivo. El cuerpo y su importancia.
- Los “actos de habla” y sus precursores: protodeclarativos y protoimperativos. ¿Son los únicos? Gestos Protointerrogativos, Gestos Privados. El nacimiento de la autorregulación.
- Desarrollo de los Gestos antes del lenguaje. ¿Cuántos gestos hay y para qué sirven? La Referencia compartida. Importancia para la AT.
- Las primeras intenciones son guiadas. ¿De la Acción Conjunta a la Atención Conjunta?
- La mediación semiótica: Los gestos y los símbolos como medios de comunicación y de pensamiento.

BLOQUE III: LAS INTERACCIONES TRIÁDICAS. UNIDAD DE INTERVENCIÓN DE LA ATENCIÓN TEMPRANA. ESCUELA INFANTIL

- Del mágico número tres a las interacciones triádicas. Del mágico número tres a la autorregulación. Implicaciones para la AT.
- El objeto en el seno de la comunicación con el otro. Qué importancia para la AT
- Interacción entre iguales o el desafío al niño egocéntrico.
- La escuela Infantil y su importancia como escenario privilegiado de la AT
- Sistemas semióticos y su evolución a través de la comunicación ¿Qué interés para la identificación temprana de signos de alarma?



BLOQUE IV: DIÁLOGOS DESARROLLO TÍPICO - OTROS DESARROLLOS. ESCUELA INFANTIL / CENTROS DE AT.

En este último Bloque se invitará a los alumnos a que articulen los conocimientos adquiridos en la asignatura con las prácticas educativas que se llevan a cabo en las Escuelas Infantiles y/o en los Centros de AT con niños que presenten algún tipo de riesgo y/o discapacidad:

- Algunos retos en la detección temprana en autismo, interacción triádica y prácticas educativas.
- Deficiencia intelectual, interacción triádica y prácticas educativas.
- Deficiencia visual, interacción triádica y prácticas educativas.
- Deficiencia auditiva, interacción triádica y prácticas educativas.
- Deficiencia motora, interacción triádica y prácticas educativas.

1.13. Referencias de Consulta Básicas / [Recommended Reading](#).

Bibliografía, URL (direcciones de Internet), etc.

A continuación presentamos la bibliografía básica para la asignatura. En algunos casos se tratará de lecturas obligatorias en otros la lectura es opcional. Una bibliografía complementaria, en función de las exigencias y evolución de la asignatura, podrá añadirse a lo largo del curso.

Bibliografía

Adamson, Lauren (1995/1996). *Communication development during infancy*. Colorado-Oxford: WestviewPress.

Ajuriaguerra, de Julian (1973/1980). *Manual de Psiquiatría Infantil*. París - Barcelona: Toray-Masson.

Ajuriaguerra, de Julián (1978). *Primera Infancia*. Ciencias del Hombre, 1. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.

Basilio, M. & Rodríguez, C. (2011). Usos, gestos y vocalizaciones privadas. De la interacción social a la autorregulación. *Infancia y Aprendizaje* 34 (2) 181-194.

Bates, Elisabeth; Begnini, L., Bretherton, I., Camaioni, Luigia; Volterra, Virginia, Carlson, V. Carpen, K. Y Rosser, M. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in Infancy*. Nueva York: Academic Press.

Brazelton, T. Berry y Cramer, Bertrand (1990/1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós.



Brazelton, T. Berry y Nugent, Kevin (1995/1997). *Escala para la evaluación del comportamiento neonatal*. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome (1975). From Communication to Language. *Cognition*, 3, 3, 255-287.

Bruner, Jerome (1978). Foreword. In A. Lock (ed.). *Action, Gesture and Symbol. The emergence of language*. Londres: Academic Press, vii-viii.

Bullinger, André (1999). La régulation tonico-posturale chez le bébé. In *Modes de régulation dans le développement de l'enfant*. Actes du XVIe Colloque du GROFRED, Université de Genève, 5-6 juin, 22-26.

Bullinger, André (2000). De l'organisme au corps. *Enfance*, 3, 213-220.

Bullinger, André (2012). Clinical Approach of the Premature Infant. Evaluations, and Developmental Care. In E. Martí & C. Rodríguez (ed.). *After Piaget* (pp. 83-94). New Brunswick NJ/London: Transaction Publishers.

Butterworth, George (1999). Neonatal imitation: existence, mechanisms and motives. In Nadel, J. y Butterworth, G. (eds.) *Imitation in Infancy*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-88.

Connolly, Kevin y Dalglish Mary (1989). The emergence of a tool-using in Infancy. *Developmental Psychology*, 25, 6, 894-912.

Darwin, Charles (1872/1998). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.

Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Antonio Machado.

Fogel, Alan (1993). *Developing through relationships. Origins of Communication, Self and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

Galofre, R. & Lizán, N. (2005). Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después. Madrid: Ediciones la Torre

Gibson, Eleanor (1999). EPAM to EGO: A Cognitive Journey. In E. Winograd, R. Fivush y W. Hirst (ed.). *Ecological Approaches to Cognition. Essays in Honor of Ulric Neisser*. Mahwah NJ: Erlbaum, 125-138.

Gibson, Eleanor J. y Pick, Anne (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.

Gómez, Juan Carlos (1992). *El desarrollo de la comunicación intencional en el gorila*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Gómez, J.C. (2007) *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Ediciones Morata.

Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Hobson, Peter (1993/1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.



Irimia, Pilar (2006). *Superando la soledad: la educación de la persona con discapacidad intelectual*. Madrid: Fundamentos.

Johnson, M.H. (2005). *Developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.). Oxford, etc.: Blackwell. (Capítulo 7: Language).

Karmiloff-Smith, A. (2012). From constructivism to Neuroconstructivism: The Activity-Dependent Structuring of the Human Brain. In E. Martí & C. Rodríguez (ed.). *After Piaget* (pp. 1-14). New Brunswick NJ/London: Transaction Publishers.

Kaye, Kenneth (1982/1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.

Köhler, Wolfgang (1921/1989). *Experimentos sobre la inteligencia de los chimpancés*. Madrid: Debate.

Lakoff, George y Johnson, Mark (1980/1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lock, Andrew (1978a). The emergence of Language. In A. Lock (ed.). *Action, Gesture and Symbol. The emergence of language*. Londres: Academic Press, 3-18.

Lucerga, Rosa; Sanz, María Jesús; Rodríguez, Cristina y Escudero, Margarita (1992). *Juego simbólico y deficiencia visual*. Madrid: ONCE.

Mariscal, S.; Casla, M.; Rujas, I. y Aguado-Orea, J. (2012). Los métodos basados en la duración de la mirada ¿Una ventana a la cognición temprana? *Estudios de Psicología* 33(3),277-292.

Martí, E. (2012). Thinking with signs: From Symbolic Actions to External Systems of Representation. In E. Martí & C. Rodríguez (ed.). *After Piaget* (pp. 151-170). New Brunswick NJ/London: Transaction Publishers.

Matsumoto, D. & Hwang, H. C. (2013). Cultural similarities and differences in emblematic gestures. *Journal of Nonverbal Behavior*, 37: 1-27.

Miguel, Teresa (2001). La Atención Temprana. Primeros niveles de detección e intervención. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, vol. III, 11, 119-128.

Moro, Christiane y Rodríguez, Cintia (1991) ¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? La construcción social de la significación de los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 99-118.

Moro, Christiane y Rodríguez, Cintia (1994). Prelinguistic sign mixity and flexibility in interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 9, (4), 301-310.

Moro, C. y Rodríguez, C. (1997). Objet, signe et sémiosis. Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. In C. Moro, B. Schneuwly y M. Brossard (dir.) *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Neuchâtel: Peter Lang, 159-198.

Moro, C. y Rodríguez, C. (1998). Towards a Pragmatical conception of the Object: The construction of the uses of the objects by the baby in the pre-linguistic period. In M. Lyra y J. Valsiner (comp.), *Child Development within Cultural structured environment*, Vol. IV. Norwood: Ablex, 53-72.

Moro, Ch. y Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne-New York: Peter Lang.



- Moro, Christiane, Rodríguez, Cintia y Jacquemoud, A. (1999). Les interventions éducatives et les objets, source du développement psychique dès la prime enfance au travers des signes. *Histoires d'EVE. Recherche et formation à l'Espace de Vie Infantile du Mail*. 1, 27-36.
- Nelson, Katherine (1996). *Language in Cognitive Development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochaíta, Esperanza (1993). Ceguera y Desarrollo psicológico. In A. Rosa y E. Ochaíta (comp.) *Psicología de la Ceguera*. Madrid: Alianza, 111-202.
- Olmo Del, M. J., Rodríguez, C. & Ruza, F. (2010). Music Therapy in the PICU: 0 to 6 Month-Old Babies. *Music and Medicine*, 2 (3) 158-166.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G., Goldring, S., Thompson, M. & Rogers, S. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism* 12 (5) 457-472.
- Palacios, J., Marchersi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contexto de comunicación y de interacción triádicos*. Tesis Doctoral leída en la Facultad de Psicología. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pérez-Pereira, M. y Conti-Ramsden, G. (2003) Características generales de las interacciones verbales entre niños ciegos y sus madres. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 381-396.
- Piaget, Jean (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- (1937/1977). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- (1945/1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Cambridge: Harvard University Press
- Rivière, A. (1985). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Rivière, A. y Coll, C. (1987). Individuation et interaction avec le sensorimoteur: notes sur la construction génétique du sujet et de l'objet social. In M. Siguán, (comp.). *Comportement, cognition, conscience. La Psychologie à la recherche de son objet*. Paris: PUF.
- Rizzolatti, Giacomo & Sinigaglia, Corrado (2006). *Las Neuronas Espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rochat, P. (2001/2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata
- Rochat, P. (2012). Baby Assault on Piaget. In E. Martí & C. Rodríguez (ed.). *After Piaget* (pp. 71-82). New Brunswick NJ/London: Transaction Publishers.
- Rodríguez, C. (2009). The 'circumstances' of gestures: Proto-interrogatives and private gestures. *New Ideas in Psychology* 27, 288-303.
- Rodríguez C. (2007). Object use communication and signs. The triadic basis of early cognitive



development. In J. Valsiner and A. Rosa (ed). *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (p. 257-276). Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, C. (2007). El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica. *Infancia y Aprendizaje*. 30, 3, 343-374. Monográfico homenaje a Ángel Rivière.

Rodríguez, C. (2003). *Hitos en el Desarrollo Temprano y prevención de la Discapacidad*. Publicación en CD-Rom por los organizadores del Congreso Perspectivas actuales en Educación Especial: Formación docente e intervención educativa. Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, 24-26 septiembre, 2003.

Rodríguez, C. (2010). Des objets et des signes. In P-Y., Brandt, J. Czellar, D. Desvieux-Piat, H. Kilcher, J. Reymond & J. Vonèche (ed.). *Des signes et des ordres. Hommage à Christiane Gillieron Paléologue* (pp. 161-174). Genève: Labor et Fides.

Rodríguez, C. (2012). The functional permanence of the object : A product of consensus. In E. Martí & C. Rodríguez (ed.). *After Piaget* (pp. 123-150). New Brunswick NJ/London: Transaction Publishers.

Rodríguez, Cintia y Moro, Christiane (1998). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, Cintia y Moro, Christiane (1998a). El uso convencional también hace permanentes a los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 67-83.

Rodríguez, Cintia y Moro, Christiane (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología* 23/3, 323-338.

Rodríguez, Cintia y Palacios, Pedro (2007). Do private gestures have a self-regulatory function? A Case study. *Infant Behavior and Development*, 30, 180-194.

Rosa, Alberto y Ochaíta, Esperanza (1993). Introducción: ¿Puede hablarse de una psicología de la ceguera? In, A. Rosa y E. Ochaíta (comp.). *Psicología de la Ceguera*. Madrid: Alianza, 1-18.

Sacks, Oliver (1989/1991). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya. Muchnik.

Sacks, Oliver (1995/1997). *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama.

Sacks, Oliver (1996/1999). *La isla de los ciegos al color*. Barcelona: Anagrama.

Sánchez, A. (1997). *Atención Temprana. Programa de 0 a 3 años*. Barcelona: Cedecs

Shonkoff, J. & Meisels, S. (ed.) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sterner, A. & Rodríguez, C. (2012). Valoración de Signos de Alarma en autismo entre los 9 y los 16 meses de edad. *Psicología Educativa*, 18 (2) 145-158.

Thelen, Esther y Smith, Linda (1994/1998). *A dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge: The MIT Press.

Tomasello, Michael (1999). *The cultural origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.



- Uzgiris, Ina (1999). Imitation as activity: its developmental aspects. In Nadel, J. y Butterworth, G. (eds.) *Imitation in Infancy*. Cambridge: Cambridge University Press, 186-206.
- Valsiner, J. & Rosa A. (2007) *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Vidal, M. & Díaz J. (2002). *Atención Temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de 0 a 3 años*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial
- Vygotski, Lev Semionovich (1930/1991). Prólogo a la edición rusa del libro de W. Köhler "Investigaciones sobre la inteligencia de los monos antropomorfos". Reproducido in L.S. Vygotski, *Obras Escogidas*, Vol. I, Madrid: Antonio Machado, 177-204.
- Vygotski, Lev Semionovich (1931/1995). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. in L.S. Vygotski, *Obras Escogidas*, Vol. III, Madrid: Antonio Machado, 183-206.
- Vygotski, Lev Semionovich (1931a/1995). *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. in L.S. Vygotski, *Obras Escogidas*, Vol. III, Madrid: Antonio Machado, 11-46.
- Vygotski, Lev Semionovich (1931b/1995). *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. in L.S. Vygotski, *Obras Escogidas*, Vol. III, Madrid: Antonio Machado, 139-168.
- Vygotski, Lev S. (1931c/1995). *Estructura de las funciones psíquicas superiores*. in L.S. Vygotski, *Obras Escogidas*, Vol. III, Madrid: Antonio Machado, 121-138.
- Vygotski, Lev S. (1991). *Obras escogidas V. Fundamentos de Defectología*. Madrid: Antonio Machado.
- Walk, Richard, Gibson, Eleanor y Tighe Thomas (1957). Behavior of Light- and Dark-Reared Rats on a Visual Cliff. In E. Gibson. *An Odyssey in Learning and Perception*. Cambridge: MIT.
- Wallon, Henri (1925/1984). *L'enfant turbulent. Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*. Paris: PUF.
- Wallon, Henri (1942/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Wallon, Henri (1951/1985). Prólogo. In O. Brunet, e I. Lézine. *El desarrollo psicológico de la primera infancia. Manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid: Visor.
- Williams, E., Costall, A. & Reddy, V. (1999). Children with autism experience problems with both objects and people. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 367-378.



2. Métodos Docentes / Teaching methods

A continuación se detallan diferentes métodos para desarrollar los diversos tipos de competencias de la asignatura.

- **Lecciones magistrales:** consisten en exposiciones por parte del docente. Siempre irán acompañadas de vídeos (de divulgación y/o de investigación) para que el alumno/a desarrolle habilidades de observación. Cada bloque tendrá un número mínimo de clases que se especificarán a medida que avance la asignatura. **Cada lección magistral irá acompañada de un debate.**

- **Conferencias:** Puntualmente profesoras/es expertas/os invitados darán conferencias sobre algunos temas de la guía docente, presentando datos teóricos y de investigaciones recientes. La asistencia y el aprovechamiento adecuado de las conferencias conlleva una lectura previamente especificada por los conferenciantes.

- **Trabajos prácticos en el aula:** Discusión que permite profundizar o aplicar los contenidos conceptuales de cada tema. Trabajo más detallado de información que no se presenta directamente en las conferencias y en las clases magistrales. **Cada trabajo práctico irá acompañado de un debate.**

- **Trabajo de investigación:** El objetivo de esta actividad es que los estudiantes tomen contacto con la investigación en Atención Temprana. El trabajo se realiza en grupo, con un máximo de 4 personas, sobre un tema propuesto por el grupo y/o por la profesora de la asignatura.

Los estudiantes deben presentar un informe final, extensión máxima de 20 páginas, de su trabajo empírico siguiendo las pautas de un artículo científico (introducción, método, resultados, análisis, discusión y conclusiones, referencias y tablas o anexos). Una parte del trabajo incluirá su exposición ante los compañeros, como práctica de las habilidades propias de la divulgación científica, que se ha de atener a normas de estructura y tiempos. Estos trabajos podrían presentarse en *paneles*, en la forma en que suele hacerse en los encuentros científicos. La evaluación tiene en cuenta la calidad del trabajo empírico y del informe final en los aspectos mencionados.



- **Tutorías:** se trata de actividades que permiten el seguimiento más pormenorizado de la asignatura. Pueden tener un carácter individual o grupal.

3. Tiempo estimado de Trabajo del Estudiante / **Estimated workload for the student**

La estimación del tiempo que se presenta a continuación **ES APROXIMADA** y variará de unas semanas a otras **EN FUNCIÓN DEL CONTENIDO IMPARTIDO**. Con todo, nos permite presentar una idea del tiempo que los estudiantes deben dedicar semanalmente a las lecturas obligatorias, así como a la recogida de datos en los trabajos prácticos.

Como se verá, el tiempo estimado se calcula sobre la relación entre las clases teóricas y las actividades de clase, que requieren un tiempo de trabajo por parte de los estudiantes. Este tiempo se refiere, principalmente, a preparar las lecturas obligatorias y a repasar los contenidos teóricos y prácticos una vez impartidos.

ACTIVIDADES DE LOS MÉTODOS DOCENTES	HORAS PRESENCIALES	HORAS NO PRESENCIALES	TOTAL HORAS
Clases de teoría	30	55	85
Clases de prácticas	15	45	60
Tutorías	3	--	3
Evaluación	2	--	2
TOTAL HORAS	50	100	150



4. Métodos de Evaluación y Porcentaje en la Calificación Final / Assessment Methods and Percentage in the Final marks

A continuación se presenta un listado de las actividades que puntúan para la calificación de la asignatura. El peso concreto de cada una de estas actividades será confirmado al inicio de curso.

La evaluación consistirá en

- Examen final. Este examen supone un 60% sobre la nota total. La estructura específica se concretará por cada docente a principio de curso. El examen evaluará contenidos tratados en:
 - o Clases magistrales y Conferencias
 - o Trabajos prácticos de aula.
 - o Trabajo de investigación.

- Trabajo de investigación. Su peso en la nota final será del 40%.

Evaluación ordinaria: La calificación mínima en el examen para tener en cuenta el resto de actividades evaluables de la asignatura es 5 (sobre un máximo de 10). Obtenido el 5 mínimo, el examen supone un 60% de la nota final, al que se añade la suma de las calificaciones de los trabajos empírico y teórico. Se considerará NO PRESENTADO a quien no realice el examen. Su calificación de otras actividades se guardará hasta la convocatoria extraordinaria del examen dentro del mismo curso.

Evaluación extraordinaria: El aprobado en la asignatura solo se obtendrá con una nota mínima total de 5. La nota mínima del examen para tener en cuenta el resto de actividades será un 5. Los trabajos teórico y empírico no podrán recuperarse en la evaluación extraordinaria. Se considerará NO PRESENTADO a quien no realice el examen.



5. Cronograma de Actividades (opcional) / Activities Cronogram (optional)

El cronograma se irá especificando en función de la evolución de la asignatura, teniendo en cuenta los conocimientos que los estudiantes posean sobre la materia en el momento del inicio de la Asignatura.