

REPÚBLICA ARGENTINA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

**“Posibilidades y Límites en el
Aprendizaje:
el WISC-IV desde la Evaluación
Dinámica”**

Tesis Doctoral en Psicopedagogía de la Facultad
de Psicología y Psicopedagogía de la Pontificia
Universidad Católica Argentina

AUTOR: Dra. María Cecilia Musci

DIRECTOR DE TESIS: Dra. María Elena Brenlla

CO-DIRECTOR DE TESIS: Lic. Bárbara Gottheil

AÑO 2020

Resumen

El propósito principal de esta investigación fue conocer en qué medida la modalidad Evaluación Dinámica (ED) (Feuerstein, 1980; Sternberg, 1990) puede ser útil para la evaluación de las habilidades lingüísticas con la adaptación argentina del WISC-IV –Escala de Inteligencia de Weschler para niños (Taborda, Brenlla, & Barbenza, 2011), en niños con dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura (DEAL) (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015). Se apuntó a comparar el desempeño autónomo en la administración estándar de los subtest del Índice de Comprensión Verbal (ICV) del WISC-IV, con el desempeño en las mismas pruebas en una administración asistida. A tal fin, se elaboró una herramienta que incluía diversas estrategias, categorizadas en tres grupos: *Feedback*/orientación, Guía/ayuda indirecta, Explicación/guía directa.

Se realizó un estudio cuasi experimental, con un diseño preprueba-posprueba con grupo de control, con niños de escolaridad primaria de las provincias de Río Negro y Neuquén. Los participantes fueron incluidos en la muestra en base a las dificultades señaladas por los educadores, a los indicadores de diversas problemáticas informados por los padres, a su rendimiento una prueba de lectura (Test LEE –Defior Citoler et al., 2006) y a las puntuaciones obtenidas en WISC-IV. En el grupo de experimental se administró un postest de los subtest del ICV con la modalidad ED, y en el grupo control un retest con una modalidad estándar, se contrastaron los resultados en ambos grupos y se analizó el impacto de las distintas categorías de ayuda.

Los resultados permitieron establecer que la modalidad ED es una alternativa válida y enriquecedora para la administración del WISC IV en niños con DEAL, que complementa y potencia el uso de esta herramienta. También, que las estrategias de apoyo explícitas pero que suponen una guía indirecta, mediante pistas o indicaciones, revelan las potencialidades para el aprendizaje y pueden generar modificaciones cognitivas que se transfieran a otras actividades del dominio verbal. Se estimó que mediante intervenciones que apunten a desarrollar procesos cognitivos y experiencias metacognitivas, en función de la reestructuración y complejización de las redes semánticas, es factible propiciar avances en el aprendizaje lectura.

PALABRAS CLAVES: Evaluación Dinámica – WISC-IV – Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura – Habilidades lingüísticas.

A mi esposo y compañero, Jorge
A mis hijos, Lucas, Julieta y Clara,
A mi padre, *in memoriam*

Este trabajo no hubiera sido posible sin la intervención providencial de muchas personas que me ayudaron, aconsejaron, y animaron a construir nuevos caminos, aun donde parecía imposible.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi directora, Dra. María Elena Brenlla, por transmitirme sus conocimientos y experiencia, por su paciencia y constancia, por haberme instado a continuar y sostener la tarea durante estos años, brindándome su apoyo incondicional. Con ella hemos compartido el trabajo y, entre tanto, la vida. A mi codirectora, la Lic. Bárbara Gottheil, por haberme guiado e inspirado, por su enorme generosidad y afecto, por haberme transmitido la pasión por el *aprendizaje*, su compromiso con la profesión compartida y con la investigación. Son y serán una guía en mi quehacer profesional.

Además, quiero agradecer a todos mis amigos y compañeros que me alentaron y sostuvieron. En particular, a mi colega Mg. Romina Picca, quien se involucró activamente en los proyectos que me permitieron llevarla adelante y con quien compartimos la profesión, las reflexiones teóricas, el trabajo cotidiano y la amistad.

A los directivos, docentes y profesionales que abrieron las puertas de sus escuelas y aulas; a los niños y niñas participantes de esta investigación, y a sus familias que confiaron en nuestra tarea. A los profesionales y estudiantes –muchos exalumnos con los que hemos compartido las aulas de la Universidad– que generosamente se involucraron y colaboraron.

A muchas personas que saben lo importantes que son para mí, que me alentaron a seguir adelante, que me sostuvieron y comprendieron en los momentos de dificultad, y con quienes nos acompañamos en el camino de la vida.

Tabla de Contenidos

Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas	vii
Lista de Figuras	viii
Capítulo I: Introducción	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Planteamiento del problema.....	4
1.3 Propósito	5
1.4 Relevancia del estudio	7
1.5 Naturaleza del estudio.....	8
1.6 Objetivos	9
1.7 Hipótesis de la Investigación	9
1.8 Marco Conceptual	10
1.9 Supuestos	13
1.10 Limitaciones.....	13
Capítulo II: Marco Teórico	15
2.1 Introducción	15
2.2 Las Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Lectura (DEAL).....	16
2.2.1 Las cuestiones terminológicas y conceptuales: de las DA a las DEA	16
2.2.2 Breve recorrido histórico sobre el tema: el giro contextualista en las DEA	24
2.2.3 Definiciones actuales y clasificación: de las DEA a las DEAL	31
2.3 La Evaluación de las DEAL: Los Aportes de la Evaluación Dinámica (ED).....	38
2.3.1 La evaluación de las DEAL: campo específico de la tarea psicopedagógica	38
2.3.2 La evaluación de las DEAL para la comprensión: hacia una visión prospectiva... ..	44
2.3.3 La evaluación de la inteligencia en las DEAL: los aportes de la ED.....	52
2.4 La evaluación de niños con DEAL a través del WISC-IV.....	74
2.4.1 El WISC-IV y la evaluación de la comprensión lingüística.....	74
2.4.2 Los procesos implicados en el ICV y su vinculación con las DEAL.....	85
2.4.4 Las habilidades lingüísticas evaluadas en el ICV y el aprendizaje de la lengua escrita.	96
Capítulo III: Método	107
3.1 Introducción	107
3.2 Población y participantes	108
3.3 Muestreo	108
3.4 Diseño de la investigación	109
3.5 Información sobre el consentimiento.....	109
3.6 Técnicas para la recolección de los datos	110

3.7 Procedimiento para la recopilación de los datos	114
3.8 Procedimiento para el análisis de los datos.....	117
Capítulo IV: Resultados	121
4.1 Introducción	121
4.2 Resultados	122
4.2.1 Análisis descriptivo de la muestra.....	122
4.2.2 Análisis de la muestra en función de las hipótesis de investigación.	128
Capítulo V: Discusión, recomendaciones y conclusiones.....	136
5.1 Resumen de los principales hallazgos.....	136
5.2 Discusión.....	138
5.3 Limitaciones.....	158
5.4 Relevancia del estudio	159
5.4.1 Implicancias prácticas	159
5.4.2 Implicancias metodológicas	160
5.4.3 Implicancias teóricas.....	161
5.5 Futuras líneas de investigación	163
5.6 Conclusiones generales	164
Referencias.....	165
Listado de siglas y abreviaturas	180
Apéndice A	182
Apéndice B.....	183
Apéndice C.....	185
Apéndice D	187

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Edad y sexo de los participantes</i>	122
Tabla 2. <i>Distribución de los participantes según grado escolar</i>	122
Tabla 3. <i>Media de edad correspondiente a cada grado</i>	123
Tabla 4. <i>Distribución de los participantes según tipo de escuela</i>	123
Tabla 5. <i>Escolaridad de los padres</i>	123
Tabla 6. <i>Ocupación de ambos padres</i>	124
Tabla 7. <i>Indicadores de problemáticas en historia vital</i>	124
Tabla 8. <i>Comparación del rendimiento medio de la muestra con la media teórica en los índices del WISC IV en la administración standard</i>	126
Tabla 9. <i>Comparación del rendimiento medio de la muestra con la media teórica en los subtest del ICV del WISC IV en la administración standard</i>	127
Tabla 10. <i>Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV y de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre grupo control y grupo experimental en la administración standard</i>	128
Tabla 11. <i>Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV y de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre la administración estándar y modalidad ED en el grupo experimental</i>	129
Tabla 12. <i>Análisis de normalidad para las variables analizadas del grupo control</i>	129
Tabla 13. <i>Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV y de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre la administración estándar y el retest en el grupo control</i>	130
Tabla 14. <i>Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV y de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre la modalidad ED y el retest.</i>	130
Tabla 15. <i>Respuestas correctas obtenidas en función del tipo de estrategia implementada en la modalidad ED del ICV</i>	133
Tabla 16. <i>Relación entre el tipo de estrategia implementada en la modalidad ED y las puntuaciones obtenidas por los niños con DEAL en el subtest Semejanzas ED</i>	134
Tabla 17. <i>Relación entre el tipo de estrategia implementada en la modalidad ED y las puntuaciones obtenidas por los niños con DEAL en el subtest Vocabulario ED</i> ...	135
Tabla 18. <i>Relación entre el tipo de estrategia implementada en la modalidad ED y las puntuaciones obtenidas por los niños con DEAL en el subtest Comprensión ED</i> .	135

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Indicadores de problemáticas en Historia vital</i>	125
Figura 2. <i>Comparación del rendimiento medio de la muestra con la media teórica en los índices del WISC-IV en la administración estándar</i>	126
Figura 3. <i>Comparación del rendimiento medio de la muestra con la media teórica en los subtest del ICV del WISC-IV en la administración estándar</i>	127
Figura 4. <i>Comparación de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre la modalidad ED y el retest.</i>	131
Figura 5. <i>Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV entre la modalidad ED y el retest</i>	132
Figura 6. <i>Respuestas correctas obtenidas en función del tipo de estrategia implementada en la modalidad ED del ICV</i>	133

Capítulo I: Introducción

1.1 Antecedentes

La psicopedagogía se ha desarrollado a partir del aporte de diferentes áreas del conocimiento como una disciplina dedicada al diagnóstico, tratamiento y prevención de las diversas problemáticas que se presentan en el aprendizaje escolar y en el aprendizaje en sentido más amplio. En este campo, se plantea la necesidad de realizar una evaluación lo más precisa posible de las capacidades para el aprendizaje en niños¹ que se encuentran con obstáculos para avanzar en la construcción de los conocimientos.

Sabemos que las perturbaciones que se presentan en el aprendizaje han sido analizadas desde diversas perspectivas teóricas e identificadas con distintas denominaciones. De hecho, esta temática es actualmente un terreno de profundas controversias, y ha experimentado numerosos cambios en su desarrollo histórico. A partir de su surgimiento como dificultades de aprendizaje, a mediados de la década de 1960, se han propuesto numerosas formulaciones, que aunque presentan marcadas diferencias, se han caracterizado por un fuerte reduccionismo, pues cada una de ellas destaca etiologías distintas y, en consecuencia, criterios de evaluación y de intervención igualmente diversos (Escoriza Nieto, 1998).

Se comenzó entendiendo la dificultad de aprendizaje (DA) en un sentido amplio, incluyendo todo tipo de dificultades en la escuela, de mayor o menor grado, las cuáles requerirían una atención educativa especial. Esta noción se fue modificando, pasando a una definición con un sentido restringido, como dificultades específicas en el aprendizaje (DEA). Las DEA se referirían fundamentalmente a las dificultades en algunos contenidos escolares y tendrían un carácter inesperado dado el aprendizaje sin dificultades de otras áreas del aprendizaje escolar y las capacidades de los niños. La evolución de las clasificaciones ha llevado a consensuar su consideración como dificultades que se manifiestan en los aprendizajes básicos en el contexto escolar,

¹ En español el género gramatical masculino (usado en artículos, sustantivos, pronombres, etc.), puede abarcar el femenino y el masculino en ciertos contextos. De ahí que el género masculino pueda emplearse para referirse a seres de ambos sexos (Real Academia española, 2018). Particularmente los sustantivos masculinos empleados en plural (e. g. niños, alumnos, docentes, etc.) designan a seres de uno u otro sexo. Siguiendo sugerencias de la American Psychological Association (APA, 2010) a fin de favorecer la economía expresiva que facilite la lectura de esta Tesis, se explicitarán los géneros discriminadamente, solo cuando esa información sea un factor relevante para la comunicación.

relativos esencialmente al dominio del lenguaje escrito y las matemáticas, en todos sus componentes (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015). En el caso de la lectura se las ha identificado como DEAL (Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura). Esta denominación es la más aceptada en el ámbito científico, aunque la definición de las mismas es diversa según los criterios adoptados en la clasificación. Para algunos autores, incluyen las diversas problemáticas vinculadas con los procesos implicados en la lectura y los diversos grados de compromiso en las mismas (Snowling & Hulme, 2012).

Hacia principios de la década de 1980, las limitaciones de los modelos tradicionales dieron lugar al surgimiento de nuevas propuestas que impulsaron un profundo cambio en la conceptualización de las dificultades, problemas o trastornos en el aprendizaje. Se hizo evidente que es necesario incluir las múltiples dimensiones que tienen incidencia en la producción de dichas problemáticas, desde las de orden orgánico o psicológico hasta las de orden pedagógico, institucional, familiar, cultural, social, político, económico, etcétera, y sus posibles interacciones (Meltzer, 1994; Torgesen, 1991).

En consecuencia, se ha puesto de relieve que la evaluación diagnóstica del aprendizaje de los alumnos no puede desconocer la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas en las cuales ellos participan en colaboración con otros. Esto permite ampliar la mirada, desde el sujeto, hacia la situación de interacción en la que se encuentra inserto. Se hace necesario considerar, entre otros aspectos, las condiciones del contexto que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, un objetivo central de la tarea psicopedagógica debería ser la estimación de las posibilidades de aprovechamiento de las diversas intervenciones que propician que los sujetos construyan sus aprendizajes (Malbrán, 2015).

Tradicionalmente, se ha dado por sentado que el diagnóstico de las capacidades intelectuales de los sujetos permitiría estimar el desempeño escolar, el cual exige el desarrollo de esas capacidades. Sin embargo, en la actualidad, uno de los temas de discusión recurrentes es el alcance de los test tradicionales para revelar la capacidad de aprender en niños con diversas problemáticas en el aprendizaje. Fundamentalmente, en qué medida dicha evaluación es de utilidad para brindar información relevante a los fines de la intervención pedagógica. De hecho, hoy la evaluación de la inteligencia no se reduce a la aplicación y corrección de un test, sino que se considera imperioso un uso inteligente de los mismos (Elichiry, 2004). Durante la misma se debería apuntar no solo a identificar las capacidades actuales de los sujetos, sino también la posibilidad de

intervenir para su mejora, para lo cual se hace necesario reconsiderar los modos de indagación (Castorina, 2016). En este sentido, consideramos que es compatible la implementación clásica de los test de evaluación de la inteligencia junto con otros usos que apunten a diferenciar las diversas condiciones de las personas ante las pruebas, a partir de proponer ciertas variaciones en la forma de administrarlas.

Las propuestas que se vinculan con la Evaluación Dinámica (ED) han realizado un aporte significativo en este campo. Este enfoque se sostiene en los aportes de Vygotsky (1988) en relación a la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Mientras que en los test administrados en forma estándar la tarea se realiza procurando que no se produzca el aprendizaje en la situación de evaluación, en este modelo se trabaja a partir de pensar la evaluación como una situación de interacción en la que el evaluador brinda retroalimentaciones y distintos tipos de ayuda. Las bases teóricas de la ED se han establecido hace bastante tiempo (Feuerstein, 1980; Luria, 1979; Sternberg, 1990), pero fueron desarrolladas por diversos grupos de investigación en distintos lugares o con diferentes herramientas. Entre las décadas de los años 80 y 90 se han realizado numerosas investigaciones que han apuntado a un uso de las pruebas con fines predictivos, para estimar cuáles son las posibilidades para avanzar en el aprendizaje, o con fines prospectivos, en función de analizar el aprovechamiento que un sujeto tendrá de un programa de aprendizaje específico. La mayoría de estas investigaciones se han enfocado en evaluar capacidades intelectuales generales, a fin de reconocer las potencialidades para los aprendizajes en forma genérica (Caffrey, Fuchs, & Fuchs, 2008). En las últimas décadas, las investigaciones se han enfocado cada vez más en la evaluación/intervención en dominios específicos, directamente vinculados con el conocimiento académico. La ED pasó a centrarse en contenidos delimitados y a desarrollarse prioritariamente en contextos escolares (Haywood & Lidz, 2007).

En relación a las DEAL, se considera que la ED puede ser una herramienta valiosa para estimar las potencialidades de los niños y establecer posibles estrategias de intervención. Por lo tanto, puede ser un recurso para complementar el uso de las técnicas psicométricas en los procesos de evaluación. En consonancia con el análisis de procesos desde la perspectiva neuropsicológica, existen algunas propuestas en este sentido, más o menos estandarizadas, que permiten sostener su validez y pertinencia (Brenlla & Taborda, 2013; Cayssials, 1998; Glasser & Zimmerman, 1987; Wechsler et al., 2004). Sin embargo, a fin de realizar indagaciones que vinculen el ámbito de la clínica y el

ámbito educativo, se requiere establecer vinculaciones claras entre las áreas indagadas en la evaluación cognitiva y el dominio del aprendizaje en cuestión.

De hecho, la evaluación de las habilidades lingüísticas es ineludible cuándo se trata de las DEAL, ya que tanto el lenguaje oral como el escrito se apoyan en procesos propios del dominio verbal (Bustos Ibarra, 2017). Este tipo de dificultades se centra en un área que define las posibilidades para avanzar en la trayectoria escolar, y es determinante para el desarrollo posterior. La posibilidad de analizar las habilidades lingüísticas en función de sus implicancias para el aprendizaje de la lectura puede ser potenciada mediante la implementación de la ED, a fin de recuperar las funciones predictiva y prospectiva de la evaluación psicopedagógica.

1.2 Planteamiento del problema

Dado que en nuestro contexto de desempeño como profesionales de la psicopedagogía, contamos en el momento actual con la adaptación argentina del WISC-IV –Escala de Inteligencia de Weschler para niños– (Taborda, Brenlla, & Barbenza, 2011), y teniendo en cuenta la tradición en el uso de la misma para la evaluación de las capacidades intelectuales, se consideró pertinente estimar cómo podría ser utilizada dicha técnica para reconocer las posibilidades de los sujetos con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura (DEAL) en las habilidades lingüísticas. Se trata de un instrumento de administración individual para evaluar la inteligencia de niños o adolescentes de entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses (6:0 - 16:11). El WISC-IV consta de 10 subtest principales y 5 subtest optativos y otorga puntuaciones compuestas que proveen información sobre el funcionamiento intelectual en cuatro áreas cognitivas específicas (Puntuaciones Índice: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria Operativa y Velocidad de Procesamiento) y un Cociente Intelectual Total (CIT) (Wechsler, 2011).

Por lo tanto, se partió de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los aportes del WISC-IV para la evaluación de las capacidades de los niños con DEAL? ¿es factible potenciar su uso al implementar diferentes estrategias de administración –específicamente en el dominio verbal– y posibilitar así el mejoramiento del desempeño de los niños con DEAL?,
2. ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para realizar esta administración asistida de las pruebas verbales del WISC-IV en pos de evaluar de manera más

profunda las potencialidades de los niños con DEAL en tareas que requieren habilidades lingüísticas?

Es decir, se apuntó a vincular el rendimiento en el Índice de Comprensión Verbal del WISC-IV (ICV) de niños con DEAL con variaciones en las estrategias implementadas en la situación de prueba.

Se trabajó con una población conformada por niños que cursaban de 2° a 5° grado de la escolaridad primaria de la zona del Alto Valle de las provincias de Río Negro y Neuquén. Los alumnos fueron incluidos en el proceso de evaluación a partir de las indicaciones de los docentes, directivos y demás profesionales de las instituciones educativas a las que asistían o a partir de la consulta por derivaciones de los mismos para su evaluación. Entre los participantes, se seleccionó un grupo conformado por 60 niños considerados como alumnos con DEAL, en base a los datos recogidos en las entrevistas con los docentes y las familias, en función de su rendimiento en una prueba pedagógica de lectura, el Test de Lectura y Escritura en Español-LEE (Defior Citoler et al., 2006) y las puntuaciones obtenidas en el WISC-IV.

1.3 Propósito

El propósito principal de esta investigación fue conocer en qué medida la modalidad ED puede ser una alternativa enriquecedora para la evaluación de las habilidades lingüísticas con el WISC-IV, a fin de reconocer las potencialidades en el aprendizaje en niños con DEAL.

En función de ese propósito se elaboró una herramienta que permitiera comparar el desempeño en la administración estándar de los subtest del ICV del WISC-IV con el desempeño en las mismas pruebas en una administración asistida (versión ED), en niños con DEAL, y reconocer los tipos de estrategias que propiciaban cambios en el rendimiento de los niños en dichas pruebas.

El instrumento desarrollado, el ICV del WISC-IV versión Evaluación Dinámica (ICV-WISC-IV-ED), permitió analizar las potencialidades de los sujetos y las modificaciones cognitivas en el dominio verbal que se promovieron con esa modalidad de administración de los subtest. Esta propuesta retoma los aportes realizados por diversos autores, que postulan un análisis cualitativo de la escala de inteligencia WISC-III, incluyendo lo que denominan “examen complementario” o “sondeo adicional” (Cayssials, 1998; Glasser & Zimmerman, 1987). Consiste en implementar, a posteriori

de la evaluación, una serie de intervenciones que apunten a interpretar de modo más ajustado los procesos puestos en juego por el niño. Se inscribe en la perspectiva de la ED (Sternberg, 1990), dentro del modelo de la “prueba de límites” (Carlson & Wiedl, 1992), que busca determinar el máximo rendimiento de una persona en una tarea. Además, permite interpretar de modo más ajustado los procesos puestos en juego por el niño. También es coincidente con el enfoque de “evaluación de procesos”, desde el cual se ha elaborado una “prueba de límites estandarizada”, el WISC-IV *Integrated* (Wechsler et al., 2004), que implementa procedimientos de puntuación adicionales, formatos de presentación alternativa de los subtest (e.g., ítems de múltiple opción). El diseño de este instrumento implicó el análisis de las demandas de los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión que integran la escala seleccionada, y la elaboración y categorización de intervenciones para suministrar ayuda por medio de incitaciones, pistas, ejemplos, comentarios y otros, para cada subtest. La serie de ayudas se organizaron en tres subgrupos, desde los aspectos más generales que ayudan a regular el proceso, hasta los más específicos, que apuntan a los conocimientos implicados en la resolución de la tarea:

1. *Feedback*/orientación: mediante la apreciación explícita del accionar frente a una resolución o ante logros parciales, acompañando la comprensión del objetivo de la tarea y la regulación del proceso.
2. Guía/ayuda indirecta: mediante variaciones en los ítems que implican incluir otros elementos o situaciones, y el uso de formatos de respuesta de opción múltiple en lugar de respuestas abiertas.
3. Explicación/guía directa: brindando definiciones o enunciando explícitamente los contenidos que integran la respuesta, o confrontando respuestas adecuadas con otras francamente inadecuadas o contradictorias con la correcta.

Se estima que este tipo de abordaje permite amplificar la potencialidad de un recurso como el WISC-IV, al utilizarlo como indicador de las posibilidades de los niños con DEAL. Genera nuevas alternativas a la interpretación normativa de sus resultados, permitiendo reconocer la validez de la prueba más allá de los usos que ha tenido tradicionalmente. Se considera un aporte valioso en el campo de la evaluación cognitiva, a fin de no subestimar las capacidades de los niños y realizar una evaluación más ajustada de las mismas. Permite analizar las posibilidades de avance en el rendimiento durante la prueba, en los procesos y estrategias utilizados y en el grado de aprovechamiento que se realiza de la mediación del adulto.

1.4 Relevancia del estudio

Este estudio presenta un aporte significativo en el campo de investigación sobre la caracterización y la evaluación de las DEAL, dado que evidencia la posibilidad de realizar investigaciones que conecten las estrategias de indagación con las posibilidades de intervención. Brinda fundamento teórico a prácticas que son relevantes en este campo profesional. Se partió de reconocer condiciones y necesidades de la tarea psicopedagógica que tienen repercusiones en las acciones de los profesionales, para generar una propuesta de investigación que permita valorarlas científicamente. Puede ser de interés para todos aquellos profesionales que se desempeñan en el campo del aprendizaje, ya sea en la evaluación como en la intervención en las diversas dificultades que se encuentran, dado que propone un enfoque alternativo para abordarlas.

Asimismo, analizar las estrategias que permitieron a los participantes mejorar su desempeño durante la prueba es de utilidad para reconocer qué tipo de ayudas posibilitan identificar las potencialidades de los sujetos y/o generar modificaciones cognitivas. La relevancia de las intervenciones que favorecen las habilidades de reflexión, anticipación, organización, ejecución y control de los conocimientos en el dominio lingüístico implican un mejor reconocimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la expresión y comprensión verbal y en la lengua escrita.

Además, se postula que el estudio aporta al desarrollo de nuevas habilidades en los profesionales que utilizan esta herramienta, a fin de ajustar las proyecciones de las evaluaciones. Facilita una comunicación válida entre especialistas y docentes y entre especialistas y padres, a partir de expectativas congruentes sobre los objetivos de la evaluación. Se espera que este trabajo tenga repercusiones en las evaluaciones diagnósticas de los niños que presenten diversas problemáticas en sus aprendizajes, ya que supone repensar las estrategias diagnósticas para un mayor reconocimiento de los avances que pueden presentar en sus aprendizajes.

Finalmente, se considera que realiza un aporte significativo para el enriquecimiento y complejización de la noción de inteligencia, directamente vinculada con las potencialidades para el aprendizaje. Es decir, este tipo de evaluación puede tener fuerte influencia en el contexto escolar, fundamentalmente en la forma de conceptualizar las potencialidades y dificultades de los niños, tanto desde ellos mismos, como de los profesionales que efectivizan las evaluaciones, y de los educadores. Dicha influencia apunta a la reconfiguración de las nociones de inteligencia de todos aquellos implicados en el acto educativo. Es decir, promover el cambio desde una perspectiva que la

identifica cómo inequívocamente predeterminada, única y global a una visión de la misma como una entidad plurisémica, móvil y dependiente del contexto.

1.5 Naturaleza del estudio

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, con un grupo de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y dificultades lingüísticas, evaluadas a partir del ICV del WISC-IV. Se trata de un estudio cuasi experimental, con un diseño preprueba-posprueba con grupo de control (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), mediante la diferenciación entre dos modalidades de administración de las pruebas: asistida y estándar.

En una primera etapa, se seleccionaron los niños según el criterio del docente y la evaluación con una prueba de rendimiento en lectura, el test LEE (Defior Citoler et al., 2006). Se realizó la administración del WIC IV 80 niños, para analizar las diferencias en el rendimiento en los subtest del ICV del WISC-IV. Esto permitió una primera aproximación descriptiva al grupo total, y la discriminación entre aquellos que obtuvieron puntuaciones débiles en esas pruebas y aquellos que no, a fin de diferenciar a quiénes se iba a dirigir la reevaluación con el ICV-WISC-IV versión ED.

En una segunda etapa, se realizó un estudio cuasi experimental con el grupo integrado por los niños identificados como con DEAL. El criterio de selección se basó en las dificultades centrales observadas por los docentes en el aprendizaje de la lectura, en el rendimiento en una prueba pedagógica de lectura –el Test LEE (Defior Citoler et al., 2006)–, en que se descartaron otros trastornos en base los indicadores de diversas problemáticas recabados en la entrevista de Historia Vital realizada con las familias y a partir de las puntuaciones obtenidas en los subtest del ICV del WISC-IV. De este modo, se conformó una muestra de 60 niños con DEAL en base a los criterios señalados y con condiciones similares. En función del diseño, se organizaron dos grupos: experimental y control. Es decir, a 35 niños de este grupo se les administró un postest de los subtest del ICV con la modalidad ED, y a otros 25 se les administró un retest con una modalidad de evaluación estándar.

Se realizó la contrastación entre los resultados del pretest y postest o retest en ambos grupos. Se compararon las medias de ambas evaluaciones correspondientes al ICV, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control y se analizó el impacto

de las distintas intervenciones realizadas con la modalidad ED en ese índice y en cada subtest del mismo.

1.6 Objetivos

El objetivo central de este estudio fue el de comparar el desempeño autónomo en la administración estándar de los subtest ICV del WISC-IV con el desempeño en las mismas pruebas en una administración asistida, mediante la implementación de diversas estrategias, en niños con dificultades de aprendizaje, específicamente en el área de la lectura (DEAL).

En función de este objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las diferencias en el rendimiento en los subtest del ICV del WISC-IV de los niños con DEAL entre una administración estándar y una administración asistida mediante una herramienta elaborada al efecto (WISC-IV ICV ED), y compararlos con un grupo control en el que se administró la versión estándar en retest.
2. Comparar los cambios que se producen en el ICV del WISC-IV y en los subtest que lo integran (Semejanzas, Vocabulario, Compresión) en el rendimiento de los niños con DEAL, en función de los distintos tipos de estrategias implementadas en administración de la versión ED.
3. Reconocer cuáles son las estrategias más efectivas para mejorar el rendimiento en niños con DEAL en las habilidades verbales, a partir de la administración asistida de los subtest del ICV del WISC-IV ED, a fin de intensificar este tipo de estrategias en las intervenciones educativas.

1.7 Hipótesis de la Investigación

H₁ La administración de los subtest del ICV del WISC-IV con la modalidad ED mejora el desempeño en la tarea de los niños con DEAL.

H₂ Las distintas estrategias implementadas en la versión ED –*Feedback*/orientación; Guía/ayuda indirecta; Explicación/guía directa– inciden diferencialmente en la mejora de las puntuaciones del ICV del WISC-IV y de los subtest en Semejanzas, Vocabulario y Compresión en los niños con DEAL.

1.8 Marco Conceptual

A fin de encuadrar esta propuesta, se recurrió a los aportes teóricos referidos a los diversos modos de conceptualizar las problemáticas de los alumnos en los aprendizajes escolares y a los modelos de evaluación de las mismas. Como ya se explicitó, a partir de su surgimiento como dificultades de aprendizaje en la década de 1960 (Kirk, 1962), los cambios progresivos en las formas de conceptualizarlas llevaron a reconocerlas como problemas que se manifiestan al tratar de aprender unas habilidades escolares concretas y que se identifican por su carácter de bajo logro escolar (Defior Citoler et al., 2015).

En el momento actual tanto las clasificaciones procedentes del ámbito psicoeducativo como del entorno clínico, aunque con algunas diferencias entre ellas, coinciden en el tipo de problemas que incluyen. Sin embargo, sigue habiendo desacuerdos y diferencias en cuanto a la definición, los criterios a utilizar, su formulación operativa y sobre las clasificaciones diagnósticas. Están vigentes tanto el modelo de las diferencias intraindividuales –visión moderna de las DEA–, como el modelo de solución de problemas e importancia del contexto –visión postmoderna de las DEA– (Hallahan & Mercer, 2002). Hoy, existe cierto consenso en relación a que la comprensión de las DEA solo podrá producirse mediante una aproximación multidimensional (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007). Además de los criterios diagnósticos, sobre todo es necesario llegar a criterios operativos compartidos, de modo que el conjunto de personas que trabajan en torno a las DEA pueda mejorar sus prácticas y se propicie el intercambio consistente y enriquecedor del resultado de su trabajo. Encuadrándonos conceptualmente en el enfoque de Dificultades Específicas para el Aprendizaje, reconocemos a las DEAL como dificultades que afectan diversos componentes, tanto procesos de bajo nivel (como el conocimiento del código) como procesos de alto nivel (como el conocimiento semántico, sintáctico y morfológico). En base a investigaciones recientes, se plantea que se producen interrelaciones entre estos niveles, y vinculaciones con los déficits en el lenguaje y la comunicación (Bishop & Snowling, 2004; Snowling & Hulme, 2012).

Dadas las divergencias en su definición, la población considerada es de una heterogeneidad tal que resulta imprescindible contar con formas de evaluación diagnóstica nuevas y más apropiadas, que brinden información adecuada acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Uno de los desafíos clave se centra precisamente en la necesidad de mejorar los procedimientos diagnósticos con el

propósito de encontrar metodologías de intervención más adecuadas. En función de los cambios conceptuales en este campo, se requiere delimitar los diferentes procesos y capacidades implicados de acuerdo a la especificidad de las dificultades (Eissner, 2002). Además, la contextualización de las mismas en el ámbito escolar y su imbricación con las prácticas de enseñanza, demanda que las evaluaciones brinden mayores recursos para la intervención terapéutica y educativa (Elichiry, 2004).

En función de cambiar el foco de la evaluación, se seleccionó el enfoque teórico que apunta a la evaluación del potencial de aprendizaje, que se sostiene en los aportes de Vygotsky (1988) en relación a la categoría de ZDP, y cuyo objetivo no es medir tan solo la ejecución autónoma de una persona en determinada tarea, sino su posibilidad de aprendizaje. Esto supone el reconocimiento de las incitaciones requeridas por el niño para resolver los problemas, lo cual permite indagar en qué medida el examinado puede beneficiarse de la ayuda del examinador-mediador durante el proceso de evaluación. Desde este marco conceptual, se plantean las propuestas que se vinculan con la ED. Sus bases teóricas se han establecido hace bastante tiempo, con planteos ya realizados por Binet, Thorndike y Leontiev. Fueron planteados por Luria (1979) y desarrolladas fundamentalmente por Feuerstein (1980). Diversos grupos de investigación en distintos lugares o con diferentes herramientas han desarrollado variados modelos: evaluación interactiva, evaluación del potencial de aprendizaje, aprendizaje mediado, enseñanza asistida, ayuda ajustada, prueba de límites (Grigorenko & Sternberg, 1998; Haywood & Lidz, 2007). Todos apuntan a un uso de las pruebas con fines predictivos del aprendizaje, a fin de estimar el aprovechamiento que un sujeto tendrá de un programa de aprendizaje específico, o con fines prospectivos o pronósticos, cuando lo que interesa es juzgar como se pueden potenciar sus habilidades. En este tipo de abordaje, la misma situación de evaluación es considerada un proceso relacional y dinámico, en función de que se constituya un espacio intersubjetivo, lo que posibilita ajustar el plan del examinador a las posibilidades y limitaciones de los niños evaluados. Al mismo tiempo, es factible reconocer el tipo de ayudas que se brindan, cuales son más apropiadas y cuáles son sus implicancias para la modificación de las capacidades de las personas. En particular, se posibilita un mejoramiento del desempeño en las pruebas a partir de la intervención del adulto que acompaña su regulación (Malbrán & Villar, 2001).

A fin de fundamentar el proceso de evaluación realizado, se tomaron en consideración las nociones actuales de inteligencia y cómo han incidido en las técnicas de evaluación (Brenlla, 2011; Chen, Keith, Chen, & Chang, 2009). En este sentido, el

WISC-IV se considera una herramienta útil dado que permite discriminar entre diversos índices vinculados con distintas habilidades. Se recurrió a la fundamentación teórica de este instrumento para analizar los procesos implicados en la evaluación (Flanagan & Kaufman, 2006). Se retomaron los aportes que vinculan el Índice de Comprensión Verbal de esta técnica con las habilidades para construir conceptos verbales, articular precisión con amplitud en la definición, comprender las convenciones sociales y desarrollar juicios prácticos. Es decir, que si bien remite al almacén de conocimientos, también implica el procesamiento verbal (Brenlla & Taborda, 2013). Además, se revisaron estudios vinculados a la implementación del WISC-IV en diverso tipo de problemáticas en el aprendizaje (Salvino & Gottheil, 2013, entre otros) así como los aportes que se han realizado para potenciar su utilización en relación a las DEAL a partir de complementar la evaluación estándar de las habilidades verbales con una administración asistida mediante diversos tipos de estrategias: sondeo adicional, prueba de límites, o examen complementario (Brenlla & Taborda, 2013; Cayssials, 1998; Glasser & Zimmerman, 1987). Esta modalidad es coincidente con el enfoque de evaluación de procesos en neuropsicología, desde el cual se ha elaborado una “prueba de límites estandarizada”, el WISC-IV *Integrated* (Wechsler et al., 2004). El WISC-IV *Integrated* incorpora procedimientos de puntuación adicionales a partir de formatos de presentación alternativa de los subtest o la forma en la que pueden darse las respuestas. En el caso del ICV, esta prueba propone la modalidad múltiple opción de cada una de las pruebas que lo integran, lo que no permite discriminar entre diversos tipos de ayuda.

Explorar las diferencias en el funcionamiento cognitivo con estas estrategias puede ser útil para fundamentar las prácticas instruccionales diferenciadas en las aulas. Esto es consistente con el planteo ya totalmente aceptado entre investigadores y profesionales acerca de que los niños con DEAL requieren intervenciones específicas. Si bien este análisis provee bases empíricas para fundamentar la propuesta educativa, es importante establecer las relaciones entre el funcionamiento cognitivo y las intervenciones académicas. En función de esto, se conceptualizaron las relaciones entre las habilidades lingüísticas evaluadas en el ICV del WISC-IV y el aprendizaje de la lectura (Snowling & Hulme, 2006). Esta indagación permitió fundamentar teóricamente la relevancia de la evaluación de las habilidades lingüísticas mediante el ICV del WISC-IV a partir de la modalidad ED en niños con DEAL.

1.9 Supuestos

Se partió de la presunción de que existe una vinculación entre las capacidades lingüísticas, medidas a través de los subtest que corresponden al ICV del WISC-IV, y las DEAL, de modo tal que las puntuaciones débiles en dichos subtest estarían asociadas a problemáticas en el desarrollo del lenguaje. En particular, se consideró que dicha vinculación puede constituirse en un aporte importante al momento de evaluar las problemáticas en el aprendizaje de la lectura. Por lo tanto, se considera que esta técnica psicométrica es una herramienta útil para la evaluación de los niños con DEAL.

También se estimó que la administración de los subtest del ICV del WISC-IV desde la perspectiva de la ED brinda una medida de mejora en el desempeño de los niños con DEAL en dicha tarea, lo que puede ser indicador de las potencialidades de los mismos en este dominio. Es más, se considera que a partir de una administración asistida en la modalidad ED es factible estimar el avance cognitivo en las capacidades lingüísticas, vinculándolo con la cantidad y calidad de las estrategias implementadas. Esto implica analizar los cambios que se producen en las respuestas de los niños entre la administración estándar de los subtest del ICV y la administración de la versión ED de los mismos en relación a los diversos tipos de asistencia brindados durante la administración del WISC-IV versión ED. Se consideró que mediante la categorización de las estrategias seleccionadas es factible reconocer aquellas que evidencian sus potencialidades o generan modificaciones cognitivas, para diferenciar las posibilidades de aprovechamiento de los niños de diferentes tipos de mediaciones instruccionales.

1.10 Limitaciones

Una de las principales limitaciones de este trabajo de investigación se vincula con el número de casos analizados en función de las características de la población con la que se trabajó. Además, dicha población pertenece a una zona geográfica con condiciones sociales, económicas y culturales particulares, el Alto Valle de las Provincias de Río Negro y Neuquén. Los resultados deberían ser corroborados con grupos con similares perfiles cognitivos en diferentes regiones de nuestro país.

También se constituyó en una limitación la necesidad de acotar la intervención con la modalidad ED a uno de los índices del WISC-IV, el ICV. Dado que se propuso un trabajo intensivo con cada uno de los niños, en función de los cuidados propios de un adecuado tratamiento ético de los casos, cada uno de los procesos de indagación

insumió un tiempo prolongado y una dedicación importante. Esto supuso focalizar en las habilidades lingüísticas. Se estima que hubiese sido oportuno realizar una tarea similar a la aquí propuesta con los subtest que integran el IMO, ya que los antecedentes concuerdan en señalar la incidencia de estos procesos en las DEAL, fundamentalmente cuando se relacionan con el procesamiento de contenidos verbales.

Por último, una posible limitación se vincula a la forma de administración de la versión ED del ICV del WISC-IV. Como las estrategias fueron presentadas sucesivamente, esto pudo haber incidido en la efectividad de las mismas, dado que el último tipo de ayuda fue más utilizado en los ítems más difíciles de cada prueba. Además, si bien se entrenó a los examinadores para la evaluación en la modalidad ED, las características de la mediación del evaluador puede influir en los resultados. Es esperable que haya variaciones dado que se trata de una modalidad contingente, ajustada al desempeño del niño. Estas variaciones pueden haber incidido en el nivel de mejora encontrado en las respuestas de los niños, aunque no en la dirección y el sentido de la misma.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Introducción

En el primer apartado de este capítulo se presentan las discusiones centrales en relación a las problemáticas en el aprendizaje. Para ello, se confrontan diversas perspectivas teóricas, en función de los aspectos en los que se focalizan. Luego se realiza un breve recorrido histórico vinculado con el surgimiento de las DA, y su desarrollo como DEA, hasta los planteos más actuales. A continuación, se presentan las clasificaciones y definiciones vigentes, y las discusiones en torno a las mismas. El objetivo es delimitar los criterios que se tuvieron en cuenta al identificar los niños que integraron la muestra como niños con DEAL, para explicitar la conceptualización en que se apoyó el análisis de los datos.

En el segundo apartado se plantea el desarrollo de la psicopedagogía como una disciplina dedicada al diagnóstico, tratamiento y prevención de las diversas problemáticas que se presentan en el aprendizaje. Se propone una caracterización de la evaluación o exploración psicológica, diferenciando la misma del proceso diagnóstico, a fin de fundamentar teóricamente las tareas de evaluación cognitiva que se realizaron. Se presenta la perspectiva psicométrica en relación a la inteligencia, y se exponen algunas de las críticas fundamentales al uso de los test para la evaluación de las capacidades de los sujetos, Se fundamenta teóricamente la necesidad de enriquecer sus aplicaciones mediante nuevos aportes que expandan su implementación. A tal fin, se desarrolla la perspectiva de la ED, analizando sus bases conceptuales, los diversos desarrollos y las líneas de indagación en las que se continúa trabajando. Se analizan las investigaciones desarrollados desde ese enfoque en diversas poblaciones clínicas y con diferentes metodologías.

En el tercer apartado se presenta la técnica seleccionada para evaluar las capacidades verbales de los niños con DEAL, el WISC IV. Se recuperan sus antecedentes y se examinan las bases teóricas en las que se fundamenta, con especial hincapié en los procesos implicados en el dominio lingüístico. Luego se exponen los hallazgos de las investigaciones previas realizadas con esta herramienta en población clínica con condiciones similares a la muestra con la que se trabajó. Por último, se despliegan los aportes de diversos estudios que vinculan las habilidades lingüísticas evaluadas con el WISC IV y el aprendizaje de la lectura, con el objetivo de identificar

su incidencia en las DEAL, dado que se considera una de las habilidades centrales para una adecuada integración al espacio escolar.

2.2 Las Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Lectura (DEAL)

2.2.1 Las cuestiones terminológicas y conceptuales: de las DA a las DEA

El proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica de transmisión de la cultura, lo que constituye la definición más amplia de la educación. De este modo, en todo proceso de aprendizaje coinciden un organismo, una etapa genética de la inteligencia, y un sujeto, en un determinado contexto, social, cultural, institucional, etcétera, por lo que es posible establecer diferentes dimensiones en el estudio del aprendizaje. Por ende, el análisis del mismo reviste una gran complejidad, y requiere de la intervención de múltiples miradas disciplinares.

Consecuentemente, cuando se producen desviaciones, obstáculos, barreras, desajustes, más o menos acentuados, en relación a las expectativas respecto de un sujeto que aprende en un determinado contexto, esta situación no puede abordarse de manera simplificada. Es necesario atender a la comprensión diferenciada de la historia singular de cada persona, su nivel de desarrollo cognoscitivo y de los conocimientos previos, y el medio social-cultural-escolar en que se ha desarrollado, para comprender el entramado que genera la problemática del aprender. Se trata de comprender la variabilidad humana que es posible encontrar en relación al aprendizaje, que pueden incluir diferencias en relación a habilidades, desfases, demoras evolutivas, disposiciones, limitaciones cognitivas, como también diferentes recorridos escolares y situaciones socio-culturales y familiares diversos, entre otros aspectos. En este marco, es importante abordar las perturbaciones del aprendizaje analizando el lugar que han ocupado las diferentes dimensiones que intervienen en ellas, en los discursos y prácticas psicológicas y educativas.

Dichas perturbaciones han sido analizadas desde diversas perspectivas disciplinares y teóricas, e identificadas con distintas denominaciones. De hecho, esta temática ha experimentado numerosos cambios en su desarrollo histórico y es actualmente un terreno de profundas controversias. La literatura científica sobre el tema es muy amplia, en correspondencia con el interés, tanto teórico como aplicado, de su estudio. Las problemáticas en el aprendizaje constituyen una de las alteraciones más frecuentes durante la etapa escolar y tienen consecuencias en el ámbito académico,

social y laboral de las personas. Afectan de forma directa a los niños o jóvenes que las padecen, pero igualmente, de modo indirecto, a sus contextos de desarrollo, ya sea el familiar o el escolar, y a las instituciones o servicios que se ocupan de ellos, en particular a las personas que tienen a su cargo la responsabilidad de atenderlas. Es decir, la forma de conceptualizarlas tiene implicancias en cómo se las identifica, en la asistencia que brinda y en las prestaciones para atenderlas.

La ambigüedad y confusión se origina en que su estudio puede abordarse desde variadas disciplinas, como son la médica, la psicológica, la educativa, la administrativa o la socioeconómica, que tienen diferentes necesidades e intereses y desde distintas teorías psicológicas y educativas.

Los términos con que se denominan las diferencias tienen carga connotativa, lo que justifica un análisis de su naturaleza y alcances que permita precisiones y acuerdos. En general, han sido descritas sobre la base de las carencias, sin prestar suficiente atención a sus potencialidades, y se han enfatizado las variables intrínsecas, más que las extrínsecas.

Se presenta aquí un recorrido conceptual que delimita algunas nociones centrales en relación a dichas problemáticas, en función de los aportes de autores desde diversos encuadres teóricos.

Boggino (2011) parte de la categoría más amplia y extensa de problemas de aprendizaje, y analiza diversas formulaciones de los mismos. Algunos autores engloban con este rótulo todo tipo de dificultad notable que un alumno encuentra para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad, sin importar los aspectos implicados. Otros proponen un retraso madurativo vinculado a la maduración neurológica o de funciones psicológicas. Hay quienes los vinculan con alteraciones en las relaciones sociales, déficits motivaciones o en el autoconcepto. Para otros se trata de un síntoma, dado que el sentido del no aprender cumple una función positiva como expresión significativa de una conflictiva subjetiva en función de los primeros vínculos. Por último, los autores que las conceptualizan como DA en forma general o en forma más específica, cuando refieren a dificultades de aprendizaje en las matemáticas, en la lecto-escritura, etcétera, o los que refieren a Trastornos de Aprendizaje, tal como han sido definidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5^o Edición (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), y en la Clasificación Internacional de Enfermedades-CIE (Organización Mundial de la Salud, 1992). Si bien se trata de planteos diferentes, según este autor, todos se sostienen en la ficción del

individuo, al hacer caer el peso sobre el sujeto que no aprende, más allá del aspecto del mismo que se considere (la inteligencia, el desarrollo, los obstáculos en ciertos aprendizajes específicos, los procesos cognitivos, las problemáticas subjetivas, la situación familiar, etc.). Por su parte, plantea que se trata de una problemática que se va construyendo con el tiempo, en un contexto y en un proceso donde se conforma un fenómeno que remite a múltiples causas que van desde fenómenos estructurales y coyunturales (políticos, económicos, sociales, culturales), hasta fenómenos de los alumnos (saberes escolares-no escolares; normas y valores de este, ideologías, conocimientos) y fenómenos singulares de directivos y docentes, como la propia práctica del docente, pasando por lo organizacional y lo institucional. En síntesis, Boggino (2011) cuestiona la existencia de estos problemas en los sujetos, considerándolos determinados por diversos factores

Para Malbrán (2015), un esquema tridimensional, que conjugue las relaciones entre las características del sujeto, las variables del ambiente y la índole de la tarea, permite analizar el interjuego entre los mismos, reconocer las discrepancias y planificar la intervención. Para esta autora, el concepto de dificultad se aplica particularmente en los casos que aluden a tropiezos en las habilidades escolares básicas, mientras que los problemas de conducta refieren a las habilidades sociales y rasgos emocionales. Sin embargo, a menudo estos se presentan asociados o combinados, por lo que se complejiza la detección y tratamiento. Asimismo, afirma que denominaciones como inmadurez, trastornos, deterioro, disfunción, oscurecen la naturaleza de las variaciones que caracterizan a cada sujeto y refuerzan la asimilación a una categoría diagnóstica sin considerar las diversidades intrínsecas. Considera que la exploración y la evaluación deberían apuntar a reconocer las posibilidades de intervención. Esta autora recupera el modelo ecológico propuesto inicialmente por Bronfenbrenner (1979), que distingue entre proceso, contexto, tiempo y persona. En esta línea, Ammerman (1997) sostiene un enfoque multimedial, sistémico del desarrollo a lo largo del ciclo vital, y la importancia de la intervención tanto a nivel del microsistema (individuo) como del macrosistema (comunidad). Se considera que la escuela es un ambiente orgánico y dinámico, determinado por una multitud de percepciones, interacciones entre los individuos y por un marcado balance de fuerzas, que tiene un grado de permanencia y estabilidad. Según Poplin (1988), investigar la escuela como sistema interactivo permite atender a las múltiples interacciones, de tal manera que el problema ya no es propiedad del individuo, sino que el alumno es considerado en relación con su familia

y escuela u otros sistemas que le proporcionan un puente para transacciones recíprocas. Estos teóricos están en desacuerdo con la visión universalista que considera que existen principios generales del aprendizaje para todos los niños, pues señalan que existen diferencias en los grupos, de un mismo alumno en situaciones diversas y del mismo alumno en diferentes etapas de su vida. De esta manera, aunque estén involucrados aspectos neurológicos, conductuales o cognitivos, estos no constituyen aisladamente la causa del aprendizaje o del no aprendizaje. Reconociendo que existen múltiples factores que intervienen en las dificultades de aprendizaje (expectativas del maestro, estructura escolar, factores del hogar, de género), se hace necesario tomarlos en cuenta en la propuesta de diagnóstico y de intervención. El enfoque ecológico critica la instrucción que está dirigida al déficit, sin reconocer los talentos de los sujetos fuera del campo tradicional académico, y que se suponga que las dificultades puedan ser divididas en sus partes componentes, como los procesos psicológicos implicados.

Para Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005), las dificultades en el aprendizaje se refieren a un grupo de trastornos que frecuentemente suelen confundirse entre sí. Esto se debe a varias razones: la falta de una definición clara, los solapamientos existentes entre las diferentes problemáticas que comprenden, y la heterogeneidad de la población a la que se refieren. Según estos autores, la expresión se viene empleando con dos acepciones fundamentales. En un sentido amplio, son equivalentes a las Necesidades Educativas Especiales, expresión que tuvo como objetivo unificar todas las categorías tradicionales de la Educación Especial y suprimir etiquetas con efectos nocivos sobre los alumnos. Esto llevó a todo un movimiento de desinstitucionalización de la educación especial y su inclusión en el sistema educativo ordinario, con un gran impacto positivo en la evaluación e intervención. En un sentido restringido, similar a la expresión norteamericana original *Learning Disabilities*, constituyen un grupo de problemas diferenciado dentro de las Necesidades Educativas Especiales. Consideran que las DA se dan en un numeroso grupo de alumnos y que la causa que las origina no siempre es detectable y única ni orgánica, sino múltiple y medioambiental. Por lo tanto, proponen mantener la expresión original Dificultades en el Aprendizaje, ya que es la más difundida, la que habitualmente emplean los profesionales de la enseñanza y la orientación, y la que ha ido implantándose en los ámbitos académicos y de investigación. No obstante, plantean que es necesario diferenciar varios problemas que se suelen incluir en la definición: los problemas escolares debidos a factores externos al alumno, el bajo rendimiento escolar, las dificultades específicas del aprendizaje, los

trastornos atencionales, y la discapacidad intelectual límite. Las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) tendrían una causa independiente de las condiciones ambientales, pero su desarrollo e importancia están estrechamente vinculados con factores educativos. Son recuperables, pero requieren de una intervención temprana, prolongada y una propuesta escolar adaptada.

En la misma línea, autores como García (2002) incluyen las DA dentro de los trastornos del desarrollo, definidas como cualquier alteración que surge en la infancia o la adolescencia, ya sea específica de tales edades o típicas también de los adultos. Las consideran causadas biológicamente, aunque la naturaleza del problema, el nivel cognitivo emocional y las manifestaciones conductuales sean diversas a las de otros trastornos. Al diferenciar un nivel biológico, otro cognitivo-emocional y otro conductual, sitúan los trastornos del desarrollo en una perspectiva más integral que sirve de base para la evaluación e intervención (Morton & Frith, 1995).

En tanto, Risueño y Motta (2013) diferencian entre trastornos específicos del aprendizaje y trastornos en el aprendizaje. Mientras los primeros afectan de manera directa solo los procesos de aprendizaje, los trastornos en el aprendizaje son alteraciones que se manifiestan como consecuencias de problemáticas que no son específicas del aprendizaje, aunque este proceso se encuentre comprometido. Los trastornos en el aprendizaje coincidirían con los trastornos en el desarrollo. En la misma línea, Bravo Valdivieso (1990) plantea la diferencia entre dificultades generales de aprendizaje, cuyas causas serían socioculturales o deficiencias metodológicas, y trastornos específicos del aprendizaje, por alteraciones en el desarrollo neuropsicológico.

En síntesis, cómo se ha podido observar, los términos y las explicaciones de las DA que se han empleado son al mismo tiempo diversos en relación a su formulación y al sentido en que son utilizados. Dificultad, trastorno, retraso, con mayor o menor especificidad, no han significado lo mismo a lo largo del tiempo y para todos. Sin embargo han sido utilizados por diversos profesionales para designar a niños que no alcanzaban los aprendizajes escolares esperados por curso y edad, sin demostrar otras dificultades aparentes (Goikoetxea, 2012). Es claro que esta categoría no es concebida de igual forma desde la clasificación diagnóstica, la evaluación y la intervención, en las diferentes sociedades y culturas. Los ejemplos de las distintas interpretaciones culturales, la consideración de estas como una construcción social, o las actitudes de los maestros ante las mismas, no hacen sino confirmar la necesidad de considerar la diversidad de contextos en que se producen. En este sentido, interesa aquí recuperar los

aportes de la perspectiva socio-histórica y de la perspectiva cognitiva en relación a las DA.

Desde la perspectiva sociocultural, Del Río (1998) plantea que, además de integrar las dimensiones biológica y cultural, cómo lo hace la perspectiva ecológica, es necesario incluir los aspectos constructivos sociales de los procesos de aprendizaje. Para Vygotsky (1987, 1989) la situación de los niños que se desvían de la norma en sus conductas como consecuencia de una alteración funcional se origina en un conflicto entre el niño y el medio, o bien entre los aspectos singulares y de personalidad del niño. Diferencia entre aquellos aspectos que constituyen la línea natural del desarrollo, como la pérdida sensorial, y las deficiencias funcionales, como la dificultad de usar estrategias que están relacionadas con la línea cultural del desarrollo, resultado de guías sociales y prácticas educativas fallidas. Las manifestaciones secundarias son el resultado inevitable de un desequilibrio entre la estructura psicológica del niño con desventaja y la estructura de la sociedad. Todas las formas de desviación y discapacidad eran analizadas por este autor principalmente en términos de sus requerimientos y consecuencias sociales originados por el sistema. Partiendo de la organización sistémica de los procesos mentales superiores, Vygotsky consideró que las dificultades dependían del lugar que una función dada ocupa en el sistema total de los procesos superiores, lo que se convierte en una guía para la intervención (Kozulin, 1990). Dos principios subyacen en el enfoque de Vygotski: el de compensación, que resalta el papel de los factores socioculturales en la reestructuración de las capacidades del niño, y el énfasis sobre la naturaleza integral de los factores cognitivos, afectivos y motivacionales que conduce a un enfoque holista. En consecuencia, la intervención consiste en proporcionar instrumentos, como el lenguaje o diversos apoyos prácticos para potenciar el desarrollo del niño de forma integrada con su entorno social. De este modo, una desventaja puede ser un estímulo para la reorganización de las funciones en un sistema más adaptativo y puede estimular avances intensificados en otras funciones. Apoyando lo anterior, los estudios de Kalmikova (1981), confirman que el trastorno en el ritmo en el desarrollo de la esfera cognitivo-emotivo-volitiva y de la personalidad del niño se debe a un insuficiente desarrollo de las formas más complejas de la actividad voluntaria. Resalta la combinación de factores tanto externos como internos en la comprensión del bajo aprovechamiento de estos niños que se retrasan en el aprendizaje. Entre los internos desempeña un papel importante la divergencia entre el nivel de desarrollo mental

alcanzado y aquellas exigencias que plantea la escuela a los alumnos, las cuales resultan superiores a las posibilidades.

También Olmos Roa (2007), apoyándose en la perspectiva sociohistórica, cuestiona aquellas teorías que atribuyen la causa de las dificultades de aprendizaje a demoras o retrasos en la maduración de determinadas estructuras neurológicas y/o funciones psicológicas. En contraposición a la idea de maduración, recupera el concepto de disposición, que implica el momento en que el niño aprende con facilidad, eficazmente y sin tensiones emocionales. Realiza un paralelismo entre la noción de disposición o periodo sensible u oportuno para que el alumno se beneficie de manera más óptima de la instrucción, y el concepto de ZDP de Vygotski (1988). La ZDP indicaría las posibilidades del niño de participación en la interacción y de apropiación de los recursos ofrecidos por su ambiente sociocultural. Por lo que la DA se ubicaría en un desencuentro entre las posibilidades del aprendiz y la oferta del entorno socio-cultural.

También desde el enfoque cognitivo, si bien el foco de atención se encuentra en los procesos mentales, se trata de superar las explicaciones simples, centradas en las características cognitivas, para llegar a otras más complejas, que conectan factores cognitivos, neurobiológicos y ambientales/educativos. Desde esta perspectiva se analiza cómo el sujeto humano crea y recrea conocimientos, lo que requiere el análisis de los efectos del contenido y de la cultura en el sistema cognitivo (Iturrioz, 2005). Desde esta perspectiva, las DA suponen la primacía de las representaciones implícitas, es decir, del conocimiento práctico o intuitivo, sin lograr el proceso de crecimiento, el ajuste y la reestructuración de esos conocimientos. Para ello se requiere la explicitación progresiva de las representaciones espontáneas, mediada por sistemas culturales de representación (Pozo, 2014). Pero también, se hace necesario que los niños comprendan sus propios problemas y puedan gestionarlos con una cierta autonomía, es decir, con un cierto control metacognitivo, por medio de la reflexión.

Uno de los aportes centrales de la perspectiva cognitiva ha sido la de considerar a los niños con DA como deficientes estratégicos, ya que utilizan de manera espontánea menos estrategias y con menos frecuencia que sus compañeros sin problemas de la misma edad (Brown, 1978, 1982). Las deficiencias estratégicas se ubican en la selección de la estrategia y en la ejecución, debido a fallas en la metacognición. El desarrollo y uso de una buena estrategia depende del conocimiento estratégico general, del procesamiento ejecutivo, y de la interacción entre estos componentes durante el curso

del desarrollo cognitivo social. Se supone que las creencias en el valor de la conducta estratégica, son reflejo de una historia de acciones estratégicas y supervisión de decisiones, necesarias para desplegarlas exitosamente en las situaciones nuevas. Las complejas interacciones entre los componentes metacognitivos no siempre promueven el aprendizaje independiente basado en estrategias, debido a la naturaleza interdependiente de los procesos motivacionales, personales y cognitivos.

Por último, existen también enfoques que atribuyen la baja ejecución escolar a diferencias en el desarrollo social, sosteniendo que ciertos grupos crecen en ambientes familiares que no les proporcionan la clase de experiencia temprana que promueve el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas, motivacionales y socio-emocionales apropiadas para el éxito escolar. Para Iano (1990), los alumnos tienen dificultades escolares debido a que sus bagajes culturales, étnicos o sociales difieren de los de la cultura dominante, experimentando las actividades escolares como alienadas y sin sentido. Numerosas investigaciones han ubicado correlaciones significativas entre las variables sociodemográficas con diversas categorías diagnósticas de los problemas de aprendizaje, así como distintas condiciones institucionales del aprendizaje (Carraher, Carraher, & Schliemann, 1991; Rosbaco, 2000). Desde esta perspectiva, si las clasificaciones de los problemas de aprendizaje están, al menos en parte, construidas socialmente, entonces el hecho de que los niños sean colocados en estas categorías debería asociarse a variables económicas y sociales del sistema educativo y su contexto. Las determinaciones histórico-culturales de las diversas problemáticas en el aprendizaje han sido analizadas en profundidad por autores como Baquero et al. (2005) y Terigi (2009), quienes vinculan las condiciones propias del dispositivo escolar con la definición de educabilidad de los sujetos. Para estos autores, las descripciones de las diversas problemáticas en el aprendizaje que se fundan en explicaciones biológicas son ahistóricas y descontextualizadas. El análisis se centra en el problema como una manifestación de plena actividad del sujeto, que se resiste profundamente a las actividades escolares planteadas desde el currículum escolar. Por tanto, las prácticas e intervenciones curriculares propuestas sobre la base de este enfoque procuran provocar cambios positivos en la actuación escolar mediante la manipulación de variables específicas de la escuela.

No se pretende entrar aquí en una polémica entre las posiciones que consideran que estas dificultades se deben a un defecto en la dotación neurofisiológica del niño y las que postulan que no existen, porque se generan en función de la inadaptación de la

estructura escolar actual ante una proporción considerable de la población. Esta discusión tiende a invalidar el debate. Ha generado no sólo una fuerte controversia, sino también una diversificación de las líneas de investigación de las que se han derivado resultados contradictorios, con una incidencia negativa en los procesos de diagnóstico e intervención (Escoriza Nieto & Boj Barberán, 1998). De todos modos, podemos reconocer que, si bien el alumno no deja de constituirse en una de las condiciones a ser tenidas en cuenta, es necesario considerar la situación y el contexto, las causas y el modo de expresión de los problemas en el aula, las posibilidades y los límites en el aprendizaje de los alumnos, para plantear estrategias más ajustadas y maximizar la significatividad del aprendizaje. Si cabe detenerse en la dimensión del alumno, no se trata de comprenderla en forma aislada, sino en el marco de la trama de producción del fenómeno de la que forma parte.

En la actualidad se ha originado cierta convergencia entre los aportes de la psicología, la pedagogía y la neurología, tanto en el campo de la investigación como en la práctica clínica en relación a las condiciones de cierto número de alumnos que presentan alteraciones en los aprendizajes básicos. Los avances en neuropsicología infantil han venido a avalar la validez de las hipótesis, de los años 70 que tenían un enfoque clínico, aunque no se descarta la influencia pedagógica.

En adelante, se utilizará el término Dificultades de Aprendizaje, para diferenciar de deficiencia o discapacidad, y la preposición “de” en lugar de “en” para hacer hincapié en que se trata de problemáticas que se manifiestan a partir de la enseñanza de los contenidos escolares. En el siguiente punto se realiza un recorrido histórico que permitirá visualizar los cambios progresivos en las formas de conceptualizarlas, hasta llegar a reconocerlas como las problemáticas que se manifiestan al tratar de aprender unas habilidades escolares concretas y que se identifican por su carácter de bajo logro escolar inesperado. Este recorrido se sostiene en la perspectiva cognitiva, pero en un contrapunto con los aportes de las perspectivas contextualistas.

2.2.2 Breve recorrido histórico sobre el tema: el giro contextualista en las DEA

No siempre ha existido la preocupación por las DA; aparece sobre todo ligada a la extensión de la escolaridad obligatoria, entre finales del siglo XIX y principios del XX, para la comprensión del comportamiento de personas (adultos y niños) que mostraban un proceso evolutivo diferente en el aprendizaje y la ejecución de ciertas habilidades, pero no en otras; por tanto, está muy conectada a la psicología (y pedagogía) diferencial.

Su estudio se desarrolla en conexión estrecha con el campo genérico de la educación especial, ya que, como disciplina aplicada, tiene que dar respuesta a la necesidad de servicios educativos especializados para los niños con estos problemas, que el sistema educativo general no puede proporcionar. En este apartado se sigue la secuenciación planteada por (Defior Citoler et al., 2015), que agrupa la historia de las DA en tres grandes etapas, tratando de vislumbrar los hitos principales que han llevado a la situación actual.

1. Los inicios del estudio de las dificultades de aprendizaje. Entre finales del siglo XIX y principios del XX surgen en Europa las primeras observaciones de adultos que mostraban un patrón de fortalezas y debilidades en su comportamiento respecto a ciertas habilidades o bien déficits en una habilidad concreta. Se buscaba localizar las áreas cerebrales vinculadas y se comienzan a describir casos de pacientes que no podían leer, a pesar de tener capacidades perceptivas e intelectuales adecuadas. Aparece ya la idea de una dificultad de aprendizaje específica: la “ceguera para las palabras”. La primera observación de problemas inesperados en el aprendizaje de la lectura se atribuye a Hinshelwood (1895), que llevó a cabo el seguimiento de un adulto con “ceguera para las palabras” e identificó la zona cerebral afectada. Otro reconocido pionero fue el médico inglés Morgan (1896), que describió a un niño de 14 años y llegó a la conclusión de que padecía de “ceguera congénita para las palabras”. Entre las décadas de los veinte y los cuarenta, destaca en EE. UU. el trabajo de Orton (1937), quien estudió los casos de niños que habían sido enviados a su consulta por problemas de aprendizaje de la lectura. Aunque la mayoría tenían inteligencia media, advirtió que la estimación del Cociente Intelectual (CI) no reflejaba la verdadera capacidad intelectual de los niños, ya que la propia dificultad podría estar afectando a su desarrollo. El trabajo en el ámbito de la intervención en la entonces llamada *Orton Dyslexia Society* (hoy transformada en la *International Dyslexia Association, IDA*), se apoyaba en la necesidad de una intervención multisensorial para establecer conexiones entre los sistemas visual, auditivo, cinestésico y táctil (el procedimiento VAKT, *Visual, Auditory, Kinaesthetic, Tactile*). Los trabajos de Strauss y Werner (1943), que emigraron desde Alemania a EE. UU., influyeron en el desarrollo del interés científico y clínico por las dificultades de aprendizaje. Su interés principal se focalizó en la comparación de niños con un retraso mental asociado con daño cerebral o neurológico conocido, con los que presentaban un retraso mental endógeno no asociado con daño

neuroológico conocido. En este último grupo, encontraron niños con inteligencia promedio que presentaban problemas de aprendizaje. Denominaron “disfunción cerebral mínima” a todos estos problemas perceptivos, atencionales, motores y de aprendizaje de los niños. Esta nominación gozó de bastante éxito desde los años sesenta en adelante. Al final de este periodo, existen una serie de consideraciones coincidentes: se concibe que el *locus* de las dificultades de aprendizaje está dentro del propio individuo, se sigue un modelo médico, se acepta que están asociadas a una disfunción neurológica, que los problemas de aprendizaje se relacionan con déficits en el ámbito neuro-perceptivo-motor, que el problema se manifiesta a pesar de tener una inteligencia promedio y que no lo causan otras condiciones discapacitantes.

2. Consolidación del campo (en torno a 1960-1990). Con la extensión de la escolaridad obligatoria y el aumento de la presencia de niños con retraso en algunos aprendizajes básicos, surgen nuevas categorías diagnósticas. Se sigue tratando de comprender las diferencias intraindividuales, pero también se quieren comprender las diferencias interindividuales. El desarrollo del campo de estudio está ligado a la necesidad dar respuesta a estos problemas, que se ponen de relieve principalmente en los aprendizajes escolares. Es importante resaltar que la presencia de personas con necesidades educativas especiales dio lugar a la creación de un sistema paralelo al sistema educativo ordinario, el de educación especial, que nace con el objeto de atender a personas con discapacidades (ceguera, sordera, parálisis cerebral, discapacidad intelectual, entre otras). Inicialmente, la atención se proporcionó en instituciones especializadas. Pero la idea de educar en lugares separados a los niños con desarrollo normal y retrasado se irá debilitando a medida que se va imponiendo que la atención a todas las diversidades sea un principio básico e integral en los sistemas educativos. Al amparo de los foros y organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos), de diversos informes (Warnock, 1978), y de las demandas de las asociaciones de padres y profesionales, se defiende la necesidad de fomentar la equidad y calidad en una educación inclusiva. Progresivamente, se cambia de la idea de segregación a los principios de normalización e inclusión, es decir, a una educación adecuada a las características y necesidades de todos los niños, con independencia de sus diferencias o dificultades físicas, psíquicas, socioeconómicas, culturales. Esta

filosofía se traslada a las leyes educativas y se van organizando servicios y procedimientos de atención en el sistema ordinario. Se desarrollan programas de intervención que impactan en niños con DA, identificados por la discrepancia entre lo que se llamó “potencial esperado” y “potencial logrado”. Kirk (1962) es el pionero en proponer el término de DA (del inglés, *Learning Disability*) frente a la diversidad terminológica existente hasta ese momento. Lo utiliza para describir un grupo de niños que tienen trastornos en el desarrollo del lenguaje, habla, lectura y en las habilidades de comunicación necesarias para la interacción social, que no incluye niños con hándicaps sensoriales o con retraso mental generalizado. En 1963, utiliza esta denominación en un congreso en EE. UU. en el que se dirige a los padres; estos se apropian del término para formar una asociación, que ha continuado hasta nuestros días (*Learning Disabilities Association of America, LDA*). Una estudiante de Kirk, Bárbara Bateman (1965) propuso la inclusión del criterio de discrepancia rendimiento-aptitud en su definición. En torno a los años sesenta y setenta, se diseñan numerosos programas de intervención, principalmente dirigidos a las dificultades visoperceptivas y visomotoras. Frostig (Frostig & Horne, 1964) y Kirk (1971) desarrollaron test y actividades de intervención fundadas en la creencia en un déficit de procesamiento visual-perceptivo-motor, dado que es la explicación etiológica cognitiva que predomina hasta los años 80. A mediados de los años 70 en EE. UU. las DA se aceptan como una categoría formal dentro de la atención educativa especializada, y el Comité Nacional Asesor sobre Dificultades de Aprendizaje (*National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD*), establece la siguiente definición en 1981:

Dificultad de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por unas dificultades significativas en la adquisición y el uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central.

Aunque una DA puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes o con influencias ambientales, no es el resultado directo de estas condiciones o influencias. Se reconoce que da derecho a protección y servicios especiales, y se crean centros de investigación aplicada. Al final de este periodo, las dificultades en el aprendizaje se aceptan como una entidad propia, lo que da

lugar a su reconocimiento legal en algunos países. Una de las ideas que queda claramente establecida es que el término se aplica a dificultades de aprendizaje específicas (DEA) en una materia, como categoría diferente a otras formas de aprendizaje problemático. Para clarificar su alcance y definición se utilizan los criterios de exclusión (lo que no son) más que de inclusión (sus características). La noción de la existencia de una discrepancia entre CI y rendimiento se hace preponderante.

3. Desarrollos recientes (1990-actualidad). A diferencia de lo que ocurre en EE. UU., otros países son más tardíos en el reconocimiento legal de las DA; incluso algunos lo han hecho recientemente. En la medida en que aparecen reconocidas surge la importancia de una prestación de servicios específicos. Por otro lado, dentro de las condiciones personales o de historia escolar, se toma en consideración la atención a las desigualdades derivadas de situaciones desfavorables por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Un hecho preocupante que resalta en este periodo es el crecimiento del número de personas con diagnóstico de DEA, y una elevada proporción de alumnado en poblaciones minoritarias. Esto cuestiona los datos de prevalencia, ya que la cantidad varía en función de la DEA de que se trate y del tipo de población considerada, y apoya la idea de influencias ambientales. Por todo ello, en este período se trata de establecer procedimientos alternativos al criterio de discrepancia por su baja fiabilidad, porque su uso retrasa el reconocimiento de una DEA y porque no ayuda a tomar decisiones respecto a la intervención y las metas a conseguir para cada niño. Ante estas críticas, se propone la necesidad de evaluar tempranamente, para poder proporcionar una enseñanza adecuada. El paradigma de Respuesta a la Intervención (RtI) se impone como una posibilidad para distinguir entre aquellos niños que logran avances con estrategias adecuadas y aquellos que, pese a esta intervención, siguen mostrando un aprendizaje por debajo del de sus compañeros, los que podrían considerarse en la categoría DEA (Fuchs & Fuchs, 2006). Este enfoque permite diferenciar entre el bajo rendimiento debido a una enseñanza inapropiada o por retrasos de origen diverso, y el bajo rendimiento debido al perfil del niño. Otra de sus ventajas es que contribuye a reducir el fracaso escolar porque impide la cristalización de problemas leves. Sin embargo, las cuestiones sobre la especificidad, el establecimiento de puntos de corte y los criterios de exclusión se mantienen. De hecho, el modelo de discrepancia, aunque criticado, se sigue

utilizando para el diagnóstico. Especialmente en el ámbito académico y de investigación, se usa para la selección de niños con DEA, para diferenciar los problemas de aprendizaje más generales y así maximizar la probabilidad de determinar los déficits cognitivos que originan las dificultades (Hulme & Snowling, 2009). Otra característica del avance en estos años estriba en el auge de la neurociencia. En la actualidad, la investigación en esta área apoya la idea de un origen neurobiológico y han proliferado los estudios sobre las estructuras y el funcionamiento cerebral cuando se llevan a cabo actividades cognitivas complejas. En conexión con el origen neurobiológico de las DEA, se acepta su naturaleza hereditaria, lo que viene avalado por las investigaciones que estudian gemelos o familias de riesgo, y las que buscan determinar la presencia de genes/cromosomas alterados. Ahora bien, cada vez hay mayor acuerdo en que estos factores deben ser entendidos en términos probabilísticos, de manera que, aun existiendo el riesgo de un desarrollo alterado, los trastornos se situarían en un continuo y no como categorías dicotómicas. Por tanto, su aparición no dependería de la presencia o ausencia del factor o factores de riesgo, sino de su mayor o menor fuerza, lo que a su vez daría lugar a formas más o menos graves del problema (Snowling & Hulme, 2012). Precisamente, la interacción entre los factores desempeña un papel crucial, ya que es determinante para que se despliegue o no un trastorno. La idea mayoritaria es que los riesgos son múltiples e interactivos, lo que estaría más acorde con el concepto de epigenética, considerada como las interacciones entre los genes y el ambiente. También se apoya en la noción de resiliencia, que se refiere a las personas que no sucumben a las experiencias ambientales de riesgo. Algunos autores señalan que los modelos tradicionales –el médico, el conductual, el centrado en procesos cognitivos básicos– se ocuparon del abordaje de las DEA formulando explicaciones acerca de su etiología, evaluación, diagnóstico e intervención, pero se han caracterizado por un fuerte reduccionismo, al destacar distintas causas, y en consecuencia, criterios de evaluación y de intervención igualmente diversos (Escoriza Nieto, 1998; Meltzer, 1994). Consideran que es en la década de los 80 cuando que surgen las nuevas propuestas que impulsaron un giro conceptual, al abandonar la idea de que las DA se centran de modo exclusivo en los problemas neurológicos, sensoriales o psicológicos de los alumnos. Sin desestimar la necesidad de contar con un diagnóstico clínico adecuado, se pone de relieve que la evaluación diagnóstica del aprendizaje de los alumnos no puede

desconocer la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas, en las cuales ellos participan en colaboración con otros (Meltzer, 1994; Torgesen, 1991). En este marco, las DA se evalúan en los procesos de interacción entre los tres componentes del contexto educativo: el sujeto que aprende, el educador que guía el proceso de aprendizaje de los alumnos y los contenidos que constituyen el objeto de aprendizaje (Escoriza Nieto, 1998). La población así considerada es de una heterogeneidad tal que resulta imprescindible contar con formas de evaluación diagnóstica nuevas y más apropiadas que brinden información adecuada acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Uno de los desafíos clave de este nuevo planteamiento se centra precisamente en la necesidad de mejorar los procedimientos diagnósticos y de intervención con el propósito de encontrar metodologías pertinentes al nuevo giro conceptual en el campo de las dificultades de aprendizaje (Tavernal & Peralta, 2009). En tanto, hay autores que argumentan que el enfoque contextual socava el concepto de dificultad al llevar la influencia del contexto a posiciones extremas (Kauffman, 1999; Sasso, 2001). Alertan sobre el riesgo de que se minimice o trivialice la dificultad de un individuo y de que se renuncie a enseñarle aquellas competencias de las que carece. Finalmente, algunos autores (Hallahan & Mercer, 2002) distinguen entre lo que denominan visión moderna de las DEA y visión posmoderna. La primera las concibe como algo constitucional del individuo; se asemeja a la concepción médica tradicional de salud o enfermedad como algo propio del individuo. Desde el punto de vista posmoderno, no se niega la existencia de las DEA, pero se defiende que existen más en las percepciones del que observa que en el observado: se produciría una construcción social de la diferencia. En definitiva, ambos factores, herencia y ambiente, son influyentes en el desarrollo, y en particular su interacción, ya que modula la manifestación de los problemas. En síntesis, los principales avances en este periodo consisten en la generalización del reconocimiento legal de las DEA, el cambio en los criterios de identificación, el auge de la neurociencia cognitiva, la consideración de que los trastornos del aprendizaje y del desarrollo son dimensionales, la presencia de comorbilidad y la importancia del contexto. En este periodo parece haber sido zanjado definitivamente un debate complementario sobre cuál sería la mejor opción para la ubicación escolar de los niños con DEA. La integración es una de las ideas más influyentes en este campo, junto con la perspectiva del ciclo vital, la pluralidad en los enfoques de intervención, la

necesidad de potenciar la validez externa de las investigaciones y el predominio del enfoque educativo sobre el médico.

2.2.3 Definiciones actuales y clasificación: de las DEA a las DEAL

La última definición propuesta por el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), ha permanecido estable desde 1990; es la que se utiliza en la mayoría de los países. En documentos sucesivos se ha ido precisando cada uno de los términos que se utilizan:

Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos a la persona, supuestamente son debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden tener lugar a lo largo del ciclo vital. Los problemas en la autorregulación de la conducta, en la percepción social y en la interacción social pueden coexistir con las dificultades de aprendizaje, pero no constituyen en sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir de modo concomitante con otras condiciones incapacitantes (p. ej., déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tal como diferencias culturales, insuficiente o inadecuada enseñanza), no son el resultado de esas condiciones o influencias (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2016).

Esta definición produjo un amplio consenso ya que sostiene la noción de diferencias intraindividuales entre las diferentes áreas y establece que la dificultad específica inesperada es la condición primaria. Subraya que es una dificultad intrínseca al individuo y desecha las influencias extrínsecas como causa específica, aunque reconoce la existencia de posibles condiciones concomitantes

Otra definición en uso actualmente es la de la CIE-10, que ubica dentro de los “Trastornos del desarrollo psicológico” la subcategoría F81, que engloba los llamados “Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar”. El otro sistema conocido de clasificación internacional es el DSM-5, que incluye, dentro de la categoría 17 (“Trastornos del desarrollo neurológico”), una subcategoría, la 38, dedicada a los “Trastornos específicos del aprendizaje”. En esta última versión las DEA se definen por la presencia de cuatro criterios diagnósticos:

1. Que hayan persistido por los menos durante seis meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades.
2. Que las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieran significativamente en el rendimiento académico o laboral o con actividades de la vida cotidiana, lo que se confirma con medidas estandarizadas y una evaluación clínica integral.
3. Que comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse hasta que las demandas académicas superan las capacidades del individuo.
4. Que no se explica mejor por discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio de la lengua de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Como puede observarse, la tendencia de las sucesivas definiciones es tratar de precisar con mayor detalle qué es y en qué consiste una DEA. Aun así, a pesar de que se han realizado avances importantes, sigue habiendo desacuerdos y diferencias en cuanto a la definición, los criterios a utilizar, su formulación operativa y sobre las clasificaciones diagnósticas.

La clasificación de las diferentes manifestaciones de las DEA en categorías diagnósticas también ha generado problemas. Como ya se planteó, gran parte de la confusión se origina por la posibilidad de entender la DA en un sentido amplio o restringido. En sentido amplio, incluiría todo aquel que tiene dificultades en la escuela en mayor o menor grado y que requiere una atención educativa especial. Es una definición “paraguas”, que subraya la idea de que la dificultad puede producirse por muy diversas razones. En sentido restringido, se referiría, fundamentalmente DEA de algunas materias escolares, que tendrían un carácter inesperado dado el aprendizaje sin dificultades de otras materias y habilidades. Además, se presenta la dificultad para generar perfiles cognitivos claros, ya que las pruebas que se aplican no son homogéneas. A esto se añade la existencia de comorbilidad entre alguna de las DEA y otras dificultades originadas por esta; por ejemplo, las dificultades del lenguaje oral pueden conducir a dificultades de lectura, porque la lectura se apoya sobre el sistema lingüístico preexistente; o las dificultades de lectura pueden conllevar dificultades en matemáticas, porque la resolución de problemas requiere adecuadas habilidades lectoras.

Defior Citoler et al. (2015) diferencia las clasificaciones que provienen del ámbito psicoeducativo y del ámbito clínico. Entre las primeras se encuentran las que se basan

en el patrón académico (en la lectura, la escritura, etc.), en deficiencias en el procesamiento cognitivo (memoria, atención, lenguaje, y otros), y en el ámbito y momento evolutivo en que se producen (generalizadas o académicas). En el ámbito clínico, se ubican la clasificación que propone la CIE-10 y la que propone el DSM-5. En el primer caso, se diferencian: trastornos específicos en la lectura, la ortografía, el cálculo, trastornos mixtos, en la expresión escrita y otros sin especificar. En el DSM-5 se incluye tres tipos de trastornos: dificultad en lectura, en la expresión escrita y en matemática, pero en cada uno de ellos especifica diferentes áreas. En función del objeto de esta tesis se discriminan los que se incluyen en la lectura: corrección en la lectura de palabras, en la fluidez y en la comprensión.

Dado que estas clasificaciones presentan numerosas dificultades, la autora recupera una clasificación integral propuesta por Shaw et al. (1995) que pretende englobar la complejidad de aspectos que inciden en las DEA. Este autor propone cuatro niveles que se deberían tener en cuenta para la identificación y clasificación. Si bien incluye la discrepancia intraindividual entre distintas áreas y la discrepancia intrínseca al individuo en las habilidades cognitivas, incorpora las habilidades psicosociales, físicas y sensoriales como posibles problemas relacionados, y las explicaciones alternativas, como una dificultad primaria generalizada, influencias ambientales, culturales o económicas e instrucción inapropiada o inadecuada. Constituye un aporte valioso por su afán integrador y porque proporciona referencias claras para la identificación, evaluación y clasificación de las DEA en su complejidad.

Reconociendo sus diferencias, si se analizan el conjunto de definiciones y clasificaciones de las DEA, coinciden en el tipo de problemas que incluyen, aunque el acento esté puesto en diferentes aspectos. Existen una serie de criterios que se van repitiendo:

- Criterio de exclusión: intenta diferenciar las DEA de otras dificultades de aprendizaje originadas por deficiencia sensorial, mental, emocional, desventaja sociocultural, ausentismo escolar o inadecuación de los métodos educativos.
- Criterio de discrepancia: subraya la existencia de una discrepancia significativa entre capacidad cognitiva y rendimiento escolar; ha sido el predominante a lo largo de los años y está desacreditado actualmente.
- Criterio de especificidad: establece que las dificultades se manifestarían en el aprendizaje de una habilidad concreta, y ha originado que en algunos casos se

otorgue una denominación concreta a la dificultad en función del tipo de problema (e.g. dislexia, disortografía, disgrafía o discalculia).

Estos tres criterios han recibido distintas críticas a pesar de que siguen utilizándose. La principal crítica al criterio de exclusión es que las categorías utilizadas dejan fuera posibles DEA que se presentan conjuntamente con otras problemáticas. En ese sentido van los trabajos de (Siegel, 1992), que señalan la irrelevancia del uso del CI como criterio para definir las DEA. También es frecuente que los niños con DEA se sitúen en torno a un CI más descendido como reflejo de las propias dificultades. En tanto, el criterio de discrepancia es el que más críticas ha concitado: uno de los problemas estriba en cuantificar la discrepancia y determinar cuál es el punto de corte entre lo que se considera como normal y por debajo de la norma. Se han utilizado diferentes modos de cuantificación: desviación con respecto al curso escolar, diferencias entre las puntuaciones en habilidad intelectual y rendimiento académico, y la discrepancia en el rendimiento en una habilidad respecto a la mediana de los niños sin dificultades. De todos modos, todas ellas son medidas variables en función de la edad, el momento de la escolaridad y la forma de cuantificarlas. Siegel (1993) defiende que lo más apropiado y útil sería analizar detalladamente los problemas concretos en la ejecución de una habilidad y actuar en consecuencia, algo con lo que están de acuerdo tanto los que defienden la concepción amplia como restringida de las DEA. Por último, en relación al criterio de especificidad, se plantea fundamentalmente el problema de la medida del rendimiento, ya que las pruebas existentes son muy diferentes entre sí y contemplan una gran heterogeneidad de aspectos y subaspectos. Por otra parte, es factible que el déficit en una función en particular afecte un amplio abanico de habilidades o áreas cognitivas, ya que los dominios del aprendizaje son interdependientes.

Fletcher et al. (2002) proponen identificar enfoques alternativos para la clasificación de las DEA, basados en definiciones inclusivas de los atributos específicos de las distintas DEA más que en definiciones que se basan en la exclusión. En relación al criterio de exclusión, plantean que muchas de las condiciones que son excluidas son posibles factores que interfieren el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en las que se basan las DEA, por lo que los niños que tengan dificultades debidas a esos factores no se diferencian significativamente de otros que no las tengan. La idea de que el rendimiento bajo es inesperado no tiene suficiente validez, fundamentalmente porque una instrucción inadecuada puede tener fuerte incidencia para que se produzca una DEA. Consideran que una definición inclusiva, que especifique las habilidades

académicas y sus correlatos cognitivos, permite focalizar en los procedimientos de intervención y en la prevención. También contribuye a monitorear el progreso y las respuestas a la intervención, que deberían incluirse como parte de los criterios a considerar. De este modo, proponen un modelo basado en reconocer las fortalezas y debilidades en las habilidades académicas, las características del niño incluyendo los procesos cognitivos que las determinan y del dominio psicosocial que interfieren, y la influencia de los factores neurobiológicos y del entorno (Fletcher et al., 2007)

En conclusión, el conjunto de críticas y las propuestas de solución con respecto al uso adecuado de los criterios invita a la prudencia y al rigor en los procedimientos, así como a tener presente la idea de dimensionalidad. Se reconoce que no es adecuado centrarse en las características individuales de la persona, sino dar entrada a los factores contextuales en la comprensión y solución de los problemas de aprendizaje, con predominio del enfoque educativo sobre el médico. Por tanto, a pesar de que las categorías diagnósticas son importantes para la comunicación entre las personas, deben concebirse como multidimensionales más que como categorías excluyentes.

Dentro de las clasificaciones planteadas, el campo de las DEAL (dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura) se ha caracterizado por un alto grado de controversia debido a la propia conceptualización del proceso de lectura como en las explicaciones divergentes que se han formulado de las dificultades (Escoriza Nieto & Boj Barberán, 1998). Es reconocida la mayor incidencia DEAL, tanto por el número significativo de niños que tienen dificultades predominantemente en lectura, como por las implicancias de estas dificultades en otros aprendizajes escolares. Dentro de las DEAL pueden diferenciarse distintos procesos, en función de los distintos modelos de lectura, que evidencian el debate teórico mantenido a lo largo de su evolución histórica. Las explicaciones relativas a la dislexia como dificultades en la decodificación han ocupado un lugar preferente. Los datos aportados permitieron que esta dificultad fuese reconocida oficialmente como una condición diagnosticable, que requería tratamiento y atención educativa adecuada. Como consecuencia de la fuerte dependencia y vinculación del modelo cognitivo con respecto a las explicaciones del modelo médico, en los inicios los déficits más estudiados fueron los relativos a los procesos perceptivos, en base a la hipótesis de que el texto escrito es una serie de signos gráficos u ortográficos que permiten el acceso al mensaje lingüístico. Los cuestionamientos sistemáticos de que fue objeto este supuesto, dieron paso a explicaciones fundamentadas en los déficits observados a nivel de procesamiento lingüístico. Se generó una potente línea de

investigación centrada en asumir que la lectura requiere el conocimiento explícito de la estructura fonológica del lenguaje oral. El conocimiento de las explicaciones del proceso de lectura llevó a identificar dos tipos de dificultades: en el componente decodificador y en los componentes de comprensión y producción de significados. Esta dicotomización tan rigurosa ha originado la clasificación en dos categorías diferenciadas. De todos estos niveles, el reconocimiento de palabras es considerado como el nivel más básico, ya que este proceso se plantea como un prerrequisito de la comprensión. Sin embargo, desde la perspectiva holístico-constructivista (Escoriza Nieto y Boj Barberán, 1998) se define a la lectura como un proceso complejo lingüístico-comunicativo, social-colaborativo, estratégico y guiado por el contexto. Por lo tanto, las dificultades pueden generarse en cualquiera de los procesos cognitivos implicados en esos niveles en función de comprender y producir sistemas de significados en el seno de una comunidad. Interpretar las dificultades de lectura en base a estos planteamientos supone analizarlas en el sistema global de la actividad en contextos específicos, en función de los niveles de competencia en el seno de determinadas comunidades lingüísticas-socioculturales. Los contextos sociales en los que las personas aprenden a emplear y manipular el lenguaje se diferencian entre sí por la naturaleza de las experiencias que proporcionan y por los diferentes niveles de competencia que promueven. Por otra parte, las teorías del procesamiento de la información y del movimiento de las estrategias de aprendizaje, propiciaron la formulación del modelo estratégico. En la interpretación de las DEAL este modelo se ha centrado en la incidencia que tienen las estrategias metacognitivas en el procesamiento y representación de la información. En este marco, las DEAL pueden ser analizadas en relación al conocimiento y aplicación de las estrategias de selección, organización, elaboración y transformación del conocimiento, lo que supone incorporar un nivel de análisis diverso.

En la misma línea, Snowling & Hulme (2012) revisan la clasificación de las DEAL propuesta por el DSM-5 en dos tipos: Dislexia o dificultades en la decodificación, y por otro lado, las de comprensión lectora. Como ya se estableció, las dificultades de decodificación refieren principalmente a una debilidad en las habilidades fonológicas, mientras que las dificultades de comprensión se apoyan en debilidades que alcanzan varias habilidades lingüísticas, el conocimiento semántico (el sistema que implica los significados de las palabras) y la gramática (que refiere a de qué manera las palabras y los morfemas se combinan para transmitir significados). Estos autores consideran que en

esa clasificación la relación entre los trastornos del lenguaje y en la lectura, que se ubican en distintas categorías, debería ser más explícita, enfatizando las similitudes en sus características, etiología y tratamientos, ya que se apoyan en factores comunes. Pero el cuestionamiento central es que plantear tipos excluyentes en las DEAL supone desconocer que tanto la dislexia como la comprensión son dimensiones de un continuo que se vincula con otras problemáticas en el lenguaje. Ni los trastornos de la precisión de lectura ni de la comprensión pueden ser categóricos, ya que hay interrelaciones entre ambos, y entre estos y los déficits en el lenguaje y la comunicación que han sido objeto de numerosas investigaciones recientes (Bishop & Snowling, 2004). Al contrario de la versión estricta del déficit fonológico, niños que son calificados como disléxicos experimentan una amplia gama de dificultades en el lenguaje oral, afectando el vocabulario y la gramática tanto como la fonología (Gallagher, Frith, & Snowling, 2000). Muchos de los niños con dificultades en la comprensión no son diagnosticados, porque las manifestaciones no son claras y suelen expresarse en la comprensión de consignas, aunque también pueden subyacer dificultades fonológicas. También hay evidencia de que buenas capacidades en el lenguaje oral pueden compensar los obstáculos a nivel del reconocimiento de palabras (Snowling, 2008). Además, la mayoría de los niños con dislexia tienen dificultades en la escritura más severas y persistentes que en la lectura, pero estas no son mencionadas en el DSM-5. Siguiendo el modelo propuesto por Bishop & Snowling (2004) sería productivo considerar un enfoque dimensional en la clasificación de las DEAL, que vincule las dificultades en el lenguaje oral con las dificultades en el dominio fonológico, en particular las dificultades semánticas y gramaticales. Por lo tanto, las DEAL pueden considerarse una manifestación tardía de trastornos en el desarrollo del lenguaje. Situar las DEAL en el contexto de las dificultades lingüísticas brindaría la posibilidad de vincular aspectos que pueden no ser explícitos en los sistemas de clasificación.

En síntesis, además de los criterios diagnósticos, sobre todo es necesario llegar a criterios operativos consensuados, de modo que el conjunto de personas que trabajan en torno a los obstáculos en el aprendizaje pueda mejorar sus prácticas y se propicie el intercambio consistente y enriquecedor del resultado de su trabajo. A este respecto, la existencia de métodos apropiados para la identificación temprana de los niños con riesgo de desarrollar una DEAL y la subsiguiente atención, es una necesidad vital en este campo. En el siguiente apartado se plantearán los abordajes principales en la evaluación de las mismas.

2.3 La Evaluación de las DEAL: Los Aportes de la Evaluación Dinámica (ED)

2.3.1 La evaluación de las DEAL: campo específico de la tarea psicopedagógica

La preocupación por la educación y el estudio del comportamiento humano ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad, pero el nacimiento de las ciencias pedagógicas y psicológicas como disciplinas encargadas de construir conocimiento científico y experimental es muy reciente. Este conocimiento se inicia y consolida a finales del siglo XIX. Entre las distintas disciplinas que surgen en ese momento, y que toman como objeto el psiquismo humano, la psicopedagogía es la más joven. Su origen estuvo vinculado al ámbito de la educación, en particular de la educación especial, pero también se conecta con el surgimiento de la psicología educacional y con otras orientaciones profesionales que se dedicaban a su tema central: el proceso de aprendizaje.

En un contexto fuertemente influenciado por las ideas de Darwin y la selección natural de las especies, cobran gran relevancia la pedagogía experimental y diferencial. De forma paralela, la predominante preocupación por la infancia estrecha lazos entre profesionales de la medicina y de la educación para dar respuesta a la educación especial, higiene escolar y la infancia desamparada (pedagogía médica). Podemos ubicar los orígenes de la psicopedagogía en la ancestral relación entre pedagogos y médicos, en lo que se dio en llamar “pedagogía curativa” o “pedagogía terapéutica”. Este enfoque se basó en las experiencias que intentaron utilizar a la educación como recurso terapéutico, con sujetos situados más allá del ideal de normalidad, de acuerdo a las consideraciones del siglo XVIII, y que se vincula con la polémica acerca de la educabilidad de “imbéciles e idiotas”. En ese momento, no se trataba de planteamientos científicos, sino que se producían avances en pos de una orientación asistencial. Por lo tanto, la psicopedagogía es una consecuencia directa del nacimiento de la pedagogía y la psicología experimental, sobre todo aplicada al ámbito de las deficiencias físicas y mentales (Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2010).

Posteriormente, comienzan a publicarse las primeras taxonomías y teorizaciones relacionadas con la clasificación de la infancia, en el seno del movimiento generalizado de la naciente paidología. Estas taxonomías, que se decían fruto de la metodología científica y de los discursos biologicistas y sociologistas del positivismo dominante, también poseen un claro componente interdisciplinar. El cambio desde una psicología filosófica hacia una psicología experimental que tuvo lugar en ese momento histórico, posibilitó el inicio de la construcción del entorno psicopedagógico europeo. Los

psicólogos habían construido instrumentos de medición de la inteligencia, los aplicaban a escala en algunas instituciones escolares y los enseñaban en las incipientes facultades de Psicología. La incipiente psicotécnica se inicia con Binet y Simón, quienes pretendieron definir con su escala el nivel mental de cada edad, y continúa con la propuesta de Stern de medición del Cociente Intelectual. La búsqueda de elementos para la clasificación era objeto de una triple demanda: del movimiento paidológico internacional, de los pedagogos que requería soluciones para los nuevos problemas por la generalización de la educación, y de los agentes sociales, para la protección y reforma de la infancia anormal (Moreu, 2009).

La preocupación por la infancia, junto con la obligatoriedad de la enseñanza y la emergencia de la experimentación aplicada al estudio de las diferencias individuales, sientan las bases científicas disciplinares y sociales del profesional actual de la psicopedagogía. Moreu y Bisquerra (2002) afirman que, a principios del siglo XX, el discurso psicopedagógico surge ante la convergencia del biologismo, el positivismo y la psicología experimental del área infantil. A partir de 1920, en Europa occidental, la utilización del término se tornó habitual en ámbitos médicos, psicológicos, pedagógicos y jurídicos. En Francia, la primera aparición del término psicopedagogía se produjo en el marco de una conceptualización de “paidotecnia”, es decir, vinculando los estudios psiquiátricos infantiles y las investigaciones psicométricas destinadas a la clasificación de los escolares. El término deriva probablemente de “psicología pedagógica”, concepto utilizado por Claparede en Suiza en los años 50. En Italia también se hizo un uso temprano del término para denominar a profesionales que debían hacer una evaluación de la deficiencia mental, que completara el examen médico. En los ámbitos alemán y anglosajón es la *educational psychology* la que inspira los cambios, con una utilización más que excepcional del término *psychopedagogy*. Como se puede observar, la cuestión de la evaluación de las diferencias individuales constituyó desde los inicios de la disciplina un eje central en torno al cual se fueron gestando diversos desarrollos.

Concretamente, los antecedentes históricos de la psicopedagogía se vinculan con la obra de Wallon, cuya consecuencia fue la fundación del primer Laboratorio de Psicopedagogía en el seno de la escuela pública (Francia, 1925), que continuó su discípulo Zazzó. Ese Laboratorio dio paso a la creación del Laboratorio de Psicología del Niño y de otras instituciones con similares objetivos. En ese país se produjo una importante reforma de la enseñanza en el año 1947, conocida con el nombre de sus promotores Langevin-Wallon, en la cual se fijaron las principales funciones del

psicopedagogo. En otros países de Europa se producen avances similares: los aportes de Piaget y los trabajos que impulsaron algunos especialistas como Mialaret, Vial, Debesse, Fraise, Oleron, Chateau, la lectura tardía de la obra de Vigotsky, se instituirán, desde la primera mitad del siglo XX, en el factor teórico y el horizonte de trabajo de la psicopedagogía. A medida que la disciplina fue avanzando en su consolidación, se fue estableciendo su importancia en la atención de las particularidades de los aprendices, aunque los campos de la evaluación y la intervención no siempre fueron organizándose en forma coordinada.

Estos hechos estuvieron marcados por los debates que tuvieron lugar en los años cincuenta y sesenta entre los defensores de la «pedagogía» como la ciencia de la educación y los lectores del pensamiento durkheniano (Durkheim, 1993), que estimaban que el concepto de educación forjado por el padre de la sociología francesa remitía a la complejidad del hecho y del acto educativo. Los primeros veían en la “inteligencia” la educación en acto; los segundos, la observaban en la confluencia entre psiquis y cultura. De este modo, se fue pasando de comprender la relación con el niño y su inteligencia como un asunto ligado exclusivamente con las operaciones intelectuales, a la comprensión del sujeto de aprendizaje, considerando este último como un hecho social complejo. Se trataba de expandir la actividad de comprensión más allá del intelecto y de la mente (Zambrano Leal, 2007). Estas discusiones pusieron en tela de juicio el uso de herramientas provenientes de la psicotecnia, juzgándolas inapropiadas para la comprensión de la complejidad propia del aprendizaje escolar.

El hecho de que estas disciplinas, pedagogía y psicología, hayan convivido indiferenciadamente generó momentos de encuentro y desencuentro entre ambas. El movimiento de la Escuela Nueva, estimuló la integración entre ambas porque destacó la necesidad de apoyarse en las características psicológicas de los alumnos para poder educarlos de acuerdo con las exigencias de la época (Ortiz, 2000). Sin embargo, el conocimiento psicopedagógico se fragmentó ya que los distintos ámbitos se fueron desarrollando al amparo de la pedagogía y la psicología de manera independiente. El carácter bicefálico de la psicopedagogía viene dado, por tanto, de la confluencia y solapamiento de dos disciplinas y dos profesiones que se han ido desarrollando de forma autónoma (Coll, 1996; Poveda, 2003). En este sentido, mientras la psicología educacional, en un intento de aprehensión global del fenómeno educativo realizó un cierto abandono del sujeto, fue dejando lugar para el desarrollo de la psicopedagogía como disciplina psicológica y pedagógica aplicada a situaciones individuales.

En el ámbito latinoamericano (Ortiz, 2000) la psicopedagogía también surge a partir de las relaciones entre psicología y la pedagogía, por influencia europea, aunque a partir de los años 50 fue tomando preeminencia la psicología educacional por influencia norteamericana. El campo de la intervención psicoeducativa constituye, históricamente, un espacio común de intervención de diversas profesiones, por lo que la denominación de psicopedagogía apunta a unificar la formación del conjunto de profesionales que interviene en el campo psicoeducativo (Coll, 1989). En España, Latinoamérica y otros países de la Unión Europea, se concentran en el psicopedagogo las funciones indirectas de tres profesionales: el orientador escolar, el maestro especialista en educación especial y el psicólogo escolar.

En particular, en el escenario académico argentino, se ha considerado a Mercante como uno de los principales precursores de la psicopedagogía positivista (Ventura, Gagliardi, & Moscoloni, 2012). En 1981, Mercante fundó el Primer Laboratorio de Psicología Experimental en San Juan cuyas líneas de investigación fueron el estudio de la disortografía, la lectura mecánica, la imaginación reproductora y los métodos efectivos de enseñanza. A partir de la década del 20, comenzó a perfilarse la orientación psicotécnica con una marcada tendencia técnico-profesional. Las áreas más desarrolladas de este enfoque fueron la evaluación y organización educativa en grados de acuerdo a las capacidades mentales, el diagnóstico de retrasos escolares, la prescripción de tratamientos médico-pedagógicos y la orientación vocacional-laboral. Años más tarde, la corriente psicotécnica se sistematizó a partir de la implementación de carreras que derivaron en la creación de las primeras carreras de Psicología. Sin embargo, es posible plantear que se generó un área de vacancia profesional que intentó ser cubierta por la carrera de Psicopedagogía.

En suma, si bien las primeras referencias institucionales de lo psicopedagógico datan de las primeras décadas del siglo XX, los esbozos de sistematización de este campo pueden vislumbrarse mediante el advenimiento de la Psicotecnia en el escenario universitario. El enfoque psicopedagógico se imbricó en un nuevo ámbito profesional delineado por tres áreas indisolublemente ligadas: la intervención, la orientación y la educación. Es en este contexto que se organizaron las primeras carreras universitarias para brindar bases científicas a la práctica espontánea de las maestras particulares que se ocupaban de un nuevo objeto de intervención, el fracaso escolar. La primera carrera universitaria surge a partir de la inquietud de abrir una rama de la psicología dedicada explícitamente al perfeccionamiento docente y al ámbito educativo (Müller, 2000). En

otros términos, la psicopedagogía se configuró como una rama aplicada de la psicología, destinada básicamente al perfeccionamiento docente y con un recorte dirigido explícitamente a las DA originadas en el sistema educativo. Durante la década del 60, la función del psicopedagogo estuvo solapada con la figura del médico, que legitimó su práctica de rehabilitación escolar y la formación se basó en un modelo reeducativo. A principios de los años 70, Sara Paín se convirtió en una pionera de la psicopedagogía argentina, articulando los aportes de la psicología genética, la psicometría y el psicoanálisis para abordar los problemas de aprendizaje. Es posible inferir que se produjo un giro conceptual en la formación del psicopedagogo: la formación comenzó a caracterizarse como una psicoterapia escolar (Pain, 2003). En ese momento histórico los aportes de diversos autores (Marina Müller, Alicia Fernández, Jorge Visca, entre otros) generaron un movimiento que influyó en la emergencia de los debates teórico-epistemológicos iniciales en la década del 80. Se desdibujó la imagen del psicopedagogo como un asistente reeducativo del maestro, aproximándose a la figura terapéutica del psicólogo. A nivel teórico-metodológico, la condición interdisciplinar implicó la complementación de distintas teorías, técnicas y prácticas (Arias, 2007; Artacho & Ventura, 2011). A nivel profesional, el quehacer psicopedagógico se especializó en el diagnóstico, tratamiento y pronóstico de los problemas de aprendizaje implicados en contextos educativos formales (Bartolini, 2004; Nazutti, 2009). En base a la revisión efectuada, es posible postular que desde su inserción universitaria la psicopedagogía se constituyó como un campo de prácticas institucionalizadas para resolver las DA.

A lo largo de su desarrollo, la psicopedagogía ha recorrido diferentes campos de trabajo, y ha pasado de énfasis psicológicos a énfasis pedagógicos, y del campo de la evaluación de las DA al campo de la orientación. Precisamente, partió del fenómeno educativo mismo y de sus necesidades en el aula, considerándose una disciplina aplicada que utilizaba los aportes de la psicología para enriquecer el quehacer educacional.

Si bien la evolución de la psicopedagogía no ha sido clara, lo que se reitera en este recorrido es la convergencia de múltiples abordajes desde diversas disciplinas. La marca propia de la psicopedagogía es la de constituirse como disciplina “entre” diversos saberes, prácticas, contextos. Esto, aunque ha obstaculizado el reconocimiento de su autonomía como campo independiente, ha favorecido la apertura para propender al entendimiento de todos los elementos implicados en el proceso de aprendizaje. Si bien,

coexisten disputas internas en torno al objeto de estudio, a los métodos, a los ámbitos de incumbencia profesional y a teorías propias para llevar adelante sus prácticas profesionales (Castorina, 1989), la psicopedagogía es pensada como una disciplina destinada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de las DA escolares y en sentido amplio (Ricci, 2004).

De este modo, la práctica psicopedagógica no puede ser comprendida como una visión monolítica y un conjunto de acciones unívocas, sino que remite a una diversidad de prácticas cuyas diferencias se encuentran en sus fundamentos, en los diferentes modelos teóricos (Baravalle, 1995). Parece haber acuerdo en considerarla una práctica profesional, lo que conceptualmente implica hacer referencia a un quehacer empírico, técnico, definida por su objeto de intervención, por su especificidad y por conocimientos científicos en que se apoya. La heterogeneidad de marcos teóricos y campos disciplinares que la constituyen, lejos de constituir una consideración arbitraria, se explican en la caracterización del objeto de intervención psicopedagógica y en la definición misma de psicopedagogía. Se parte de la multidimensionalidad de objeto psicopedagógico: se trata de la convergencia conceptual al caracterizar al aprendizaje, al sujeto en situación contextualizada de aprendizaje y a los procesos psicoeducativos como objetos de la intervención y de la reflexión psicopedagógica, aspectos que constituyen una problemática multidimensional involucrando una compleja serie de factores.

Los profesionales psicopedagogos recurren a diversas teorías en respuesta a los problemas derivados de la práctica, en procura de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares y extraescolares, de intervenir eficazmente en su mejoramiento, y su readecuación conceptual en un intento de legitimación de sus propias prácticas. No existe una teoría referencial hegemónica del quehacer psicopedagógico, precisamente, porque ninguno de los desarrollos teóricos contemporáneos puede en sí mismo comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el objeto psicopedagógico, sino que se recurre a múltiples marcos conceptuales e instrumentaciones teóricas. El concepto de convergencia disciplinaria (o interdisciplinariedad en un sentido estricto) no implica importar las teorías de referencia sin más al campo psicopedagógico, en un sentido unidireccional. Por el contrario, retomando la idea de Castorina (1989), la psicopedagogía debe partir de la originalidad de su campo de trabajo, de la índole de sus problemas, para seleccionar los aspectos significativos de las teorías de referencia, recrear sus hipótesis y reformular sus

instrumentos para adecuarlos a las cuestiones estrictamente psicopedagógicas. Incluso, plantear cuestiones que representen auténticos desafíos para el desarrollo de aquellas teorías procurando, entonces, una relación bidireccional entre las teorías de referencia y las prácticas psicopedagógicas. Las tensiones identificadas a lo largo de su constitución como disciplina pueden ser revisadas desde las actuales perspectivas teóricas del conocimiento psicopedagógico, incluyendo abordajes más ecologistas, más constructivistas y de desarrollo, lo que demanda revisar los objetivos y las herramientas con las que se evalúa y se interviene.

A partir del recorrido realizado, seleccionamos como definición de la psicopedagogía la conceptualización de la misma como una disciplina dedicada al diagnóstico, tratamiento y prevención de las diversas problemáticas que se presentan en el aprendizaje escolar y en el aprendizaje en sentido más amplio. En este campo, se plantea la necesidad de realizar una evaluación lo más precisa posible de las capacidades para el aprendizaje en niños que se encuentran con obstáculos para avanzar en la construcción de los conocimientos. Justamente, este ha sido el punto de partida de la presente investigación: buscar enriquecer las prácticas de evaluación, vinculándolas con la intervención, a partir de las necesidades que surgen en el trabajo psicopedagógico con niños con DEAL.

2.3.2 La evaluación de las DEAL para la comprensión: hacia una visión prospectiva.

Se reconoce la necesidad de realizar diagnósticos de las DEA que vayan más allá de la clasificación de las mismas, que permitan identificar las capacidades y posibilidades para el aprendizaje. La palabra diagnóstico proviene del vocablo griego "*diagnostikós*", es decir *diagnosis* como conocimiento. Esta definición remite más directamente a la etimología: conocer a través, volver a conocer, re-conocer. Se trata de comprender una configuración producto de un conjunto de signos que se transforman en dato a la mirada del experto más que identificar una patología. El diagnóstico debería resumir las dificultades e interferencias en el vivir que presenta un individuo y su familia, así como las potencialidades propias y de su contexto y la relación con su porvenir, con un tratamiento adecuado. En el niño debería dar lugar a la posibilidad de ser reconocido buscando un objetivo terapéutico: a partir del diagnóstico se encaminará una dirección a ese tratamiento y se plantearán estrategias a futuro. El diagnóstico

funciona así como una brújula que orienta el camino y las acciones a seguir (Untoiglich, 2009).

En la actualidad, en el campo del diagnóstico psicopedagógico, encontramos diferentes enfoques que priorizan una corriente teórica u otra, desde los más “psicologistas”, que reducen las diversas problemáticas a los factores emocionales y vinculares, a los que aplican metodologías y técnicas llamadas "objetivas", en las que predomina una evaluación cuantitativa sobre la base de resultados normativos. Las mediciones se someten a las estadísticas y se anula el análisis de los procesos. Incluso se llega a dar la deformación de la metodología llamada clínica, en el sentido de su ritualización, que no obstante eludir la cuantificación, ha ido perdiendo su riqueza en función de la búsqueda de respuestas rápidas, sin tiempo para los procesos, y bajo la fuerte demanda social de identificar diversas patologías. Se propone que un diagnóstico psicopedagógico debería evaluar e informar sobre el aprendizaje escolar y los contenidos prioritarios, los procesos implicados con una mirada integral (incluyendo los aportes actuales de las neurociencias y la psicología cognitiva), y también una indagación acerca del funcionamiento socio-emocional, así como de las experiencias escolares y educativas previas. Se trata de considerar al niño como un sujeto completo y complejo que, si bien es evaluado por técnicas estandarizadas, debe ser también reconocido en su singularidad, teniendo en cuenta todas las áreas de su persona, y sus múltiples interacciones (Pearson, 2017).

Sabemos que los diagnósticos son absolutamente necesarios, dirigen el foco y permiten construir las estrategias terapéuticas, sin embargo, cuando son utilizados como etiqueta solo consiguen acomodar al sujeto a lo que se está esperando de él, con lo que se transforman en “profecía autocumplida” (Rosenthal & Jacobson, 1968). Se reconoce la necesidad de realizar evaluaciones más ajustadas a las posibilidades de cada sujeto, que no lo determinen, sino que permitan reconocer sus potencialidades y discriminar las estrategias más eficaces para enfrentar los problemas de aprendizaje. El pilar central del cual se parte es que el diagnóstico en la vida de una persona –especialmente en la infancia– nunca resulta neutro, es terapéutico o iatrogénico, siempre teniendo como telón de fondo que es tan perjudicial dar un diagnóstico demasiado favorable minimizando una dificultad existente como sobrepatologizar el malestar (Labin & Martinez, 2015).

En este sentido, es importante realizar aquí una discriminación conceptual entre diagnóstico y evaluación psicológica. La Evaluación Psicológica (EP) conforma un

capítulo tanto de la psicología básica como de la aplicada en los distintos campos o contextos que estructuran el quehacer profesional de los psicólogos: clínico, laboral, educativo, social, jurídico, comunitario. En cualquiera de sus aplicaciones supone siempre la posibilidad de analizar los diversos comportamientos humanos a fin de comprenderlos, compararlos y explicarlos. Se parte del supuesto de que todo diagnóstico supone una EP, pero también que es factible realizar una EP acotada, vinculada con ciertos procesos que permitan realizar una discriminación y orientación lo más precisa posible.

El área de la EP tiene una existencia autónoma reciente dado que comienza a configurarse en la segunda mitad de este siglo XX. Es un término comprensivo, ya que a menudo se lo emplea tanto para aludir al psicodiagnóstico, al examen usando test o pruebas, a la evaluación conductual, a las experiencias relacionadas con la valoración de diferentes tipos de intervenciones (sociales, educativas, clínicas) así como a determinar la eficacia de programas de intervención (Casullo, 1999). Esta dispersión se debe en gran medida al hecho de haber confundido evaluación con psicodiagnóstico, por una parte, técnicas con test por otra, o a su vinculación casi exclusiva con el campo de la psicología clínica o de la salud. Como bien lo plantea Anguera (1986) en las actividades cotidianas todo profesional se halla inmerso en el ámbito de la evaluación, independientemente de cuál sea el sector específico en el que se concrete. Además, todo proceso evaluativo supone que, a partir de determinado modelo teórico (explícito o implícito) se intenta comprender y analizar un fenómeno (real o simbólico) en sus aspectos manifiestos o latentes. Sin embargo, no existe un modelo único de EP, en tanto un sistema formal, sino modelos centrados en el sujeto, en el contexto y en la interacción sujeto-contexto (Kirchner, Torres, & Forns, 1996). En la EP no se está operando con los objetos concretos que pretendemos comprender, sino con una construcción o representación que elaboramos sobre los mismos en base a las teorías científicas en las que se apoyan. Sin embargo, las teorías científicas son siempre el resultado de una elaboración histórico-cultural y nos permite formular nuevas respuestas, así como plantear nuevas preguntas.

Es necesario asumir que se trata de mediciones derivadas, dado que toda medición psicológica es indirecta. Pero, además, muchos de los constructos que se evalúan poseen indicadores operacionales que no han sido definidos ni explicados claramente por las teorías científicas, por lo cual la medición no sólo es indirecta sino empírica y ambigua. Categorías conceptuales como inteligencia, aprendizaje, personalidad, motivación,

actitudes, son creaciones elaboradas en los últimos cien años de desarrollo de la historia de la sociedad occidental que describen mecanismos mentales (Danziger, 1997). En el caso de la noción de inteligencia, ha sido conceptualizada de modo muy diverso desde distintas perspectivas teóricas, algunas de las cuales dan fundamento a las herramientas de evaluación y delimitan sus alcances. En la actualidad, las posiciones teóricas ante la inteligencia son muy variadas. No existe un enfoque completo, sino más bien se requieren investigaciones que expandan cada vez más nuestras nociones de inteligencia

Los recursos para la evaluación de la inteligencia provienen de la psicometría, que comprenden un conjunto de métodos e instrumentos para una medida objetiva y tipificada. Sin embargo, la medición psicológica de las capacidades intelectuales siempre hace referencia a una población diferenciada por ciertas características y a una muestra de conducta, ya que no es posible medir en forma completa ningún tipo de comportamiento. De hecho, diversas investigaciones han demostrado que las características socioculturales de los padres, el nivel educativo y la historia escolar del niño están relacionados con su potencialidad intelectual (Elichiry, 2004; Kaplan, 2005, entre otros). Se asume que las capacidades intelectuales están fuertemente influidas y determinadas por las condiciones de vida en las crecen los niños. En consecuencia, la evaluación psicológica en contextos de bajo nivel socioeconómico muchas veces es cuestionada debido a potenciales sesgos culturales vinculados con la validez de las medidas, el muestreo de contenido, los factores lingüísticos o a la representatividad muestral.

En este contexto, casi siempre los test de inteligencia se emplean para la toma de decisiones de clasificación o selección. Tales métodos informan sobre el rendimiento intelectual del sujeto, centrándose en particular en los resultados de la evaluación. Así, tales medidas dan cuenta de lo que un individuo sabe en el momento determinado en el que transcurre la evaluación. Si bien este tipo de pruebas pueden brindar información acerca de lo que una persona es capaz de aprender en su nivel de desarrollo actual, desde el punto de vista del pronóstico, son herramientas limitadas (Brown & Ferrara, 1985). Cuando el objetivo de la evaluación es conocer las condiciones óptimas para modificar aquellas capacidades de aprendizaje con dificultades u obtener información para guiar la instrucción, porque se pretende modificar cognitivamente al educando, es preciso plantear la evaluación en forma distinta.

En primer lugar, la evaluación de la inteligencia efectuada desde el enfoque tradicional se centra en los productos del rendimiento, pero no informa acerca de los

procesos cognitivos que debieron operar para producir el rendimiento encontrado. Como consecuencia, existen razones para creer que este tipo de medidas representan una subestimación de sus habilidades cognitivas, en especial en niños con DEA (Robles & Calero, 2008). En segundo lugar, este tipo de evaluaciones no proveen información directa sobre el nivel de rendimiento óptimo que es capaz de alcanzar el evaluado, que posee un considerable interés para quienes diseñan los procesos de instrucción. Por último, el planteamiento tradicional se basa en el supuesto básico de que el mejor predictor de la capacidad para nuevos aprendizajes es el aprendizaje que el estudiante ha conseguido con anterioridad. Pero esta suposición depende de que las experiencias de aprendizaje precedentes hayan sido exitosas, lo cual no suele ser el caso de los niños con DEA. La crítica más fuerte proviene de algunos autores que han puesto de manifiesto que la evaluación de la capacidad intelectual no es tan importante como se creía a la hora de diferenciar el tipo de problema que tiene un sujeto, tal como se ha discutido al examinarlo como criterio de exclusión Siegel (1989). Esta autora cuestiona en primer lugar la equiparación de los resultados de los test con la concepción de inteligencia, ya que estos evalúan ciertas habilidades entre otras en función del constructo teórico en que se sustentan. En segundo lugar, la suposición de que la inteligencia y el rendimiento son variables independientes, cuándo se sabe que las DEA inciden en el desarrollo cognitivo, lo que se refleja en su respuesta en las pruebas. En tercer lugar, dado que la lectura y la escritura constituyen procesos complejos, es factible que niños con diversas dificultades obtengan buenas puntuaciones en las pruebas de inteligencia o que niños con un desempeño pobre en los test puedan aprender a leer. Si bien se asume que los niños con DEA con puntuaciones descendidas tendrán habilidades cognitivas distintas a las de los niños con buenos resultados en los test, se ha comprobado que estas habilidades son variables dependiendo del tipo de tarea y en función de los distintos procesos implicados.

En esta tesis se diferencia entre un proceso diagnóstico, cuyo objetivo se ubica en la elaboración de hipótesis acerca de las condiciones en las que se han producido las DEAL, y la evaluación de ciertas funciones cognitivas, a partir de una herramienta que permita reconocer los procesos implicados en las mismas. En este sentido, se justifica el uso apropiado de los test de inteligencia como parte del proceso diagnóstico, aunque se reconocen sus limitaciones en relación a poder abarcar todas las dimensiones implicadas. Es decir, se trata de delimitar el aporte que puede brindar una técnica para diferenciar las capacidades puestas en juego en una determinada tarea como parte de un

proceso diagnóstico multidimensional y componencial, que incluya las diversas funciones, los aspectos subjetivos implicados en las mismas y sus múltiples interacciones con los procesos del aprendizaje.

Se asume que la planificación de la evaluación del desempeño cognitivo es influida por el tipo de objetivos perseguidos, por los supuestos teóricos del evaluador acerca de la naturaleza de las capacidades a examinar, la tecnología más apropiada para recoger información y la interpretación de los resultados (Alonso Tapia, 1995). Por lo tanto, se torna necesario recuperar aportes que puedan colaborar para reubicar los objetivos de una evaluación de las capacidades cognitivas de los sujetos con DEAL. En efecto, muchos creen que la psicometría se encuentra con dificultades porque sus presupuestos pueden tornarse incompatibles con los aportes actuales de la psicología cognitiva y de las perspectivas socioculturales. En tanto, existen propuestas que intentan integrar estas perspectivas.

Desde la psicología cognitiva, se reconoce que los aprendizajes suponen no solo acumulación de hechos y habilidades, sino reconfiguración de las estructuras de conocimiento, y el desarrollo de estrategias y modelos en función de los requerimientos de la tarea (Cortada De Kohan, 2003). Algunos autores han trabajado en el desarrollo de modelos basados en la teoría moderna de los test pero que permiten la incorporación de las variables del proceso cognitivo. Si los marcos de referencia convergen, los procedimientos de los test psicométricos deberían ser complementados con los enfoques de los componentes de los procesos, de las representaciones mentales y de las estrategias que las personas usan analizadas por los cognitivistas. Es más, en la ciencia cognitiva se ha dado mucha importancia a la metacognición, esto es, la conciencia y el control de los propios procesos de pensamiento, además del pensamiento afectivo, que comprende la motivación y la ansiedad, y que contribuyen en gran parte al logro académico. Las nuevas investigaciones demuestran que las atribuciones que hacen los estudiantes en cuanto al aprendizaje influyen sobre sus expectativas, sus intereses y persistencia al estudiar y aprender. Según Eissner (2002) un enfoque cognitivo acerca del diagnóstico de las DEAL debería mostrar, entre otros aspectos, cómo proceden los alumnos para resolver un problema y no solo las soluciones que plantean.

Cómo se puede observar, las tendencias actuales en este campo sostienen la necesidad de modificar la función que han cumplido los test psicométricos enfocándose en una evaluación integral. Se hace necesario reconocer componentes múltiples que provean una secuencia significativa para la evaluación de las relaciones entre el niño y

su medio, mediante las capacidades organizativas y funcionales del sujeto tanto existentes como emergentes (Elichiry, 2004). Para establecer las potencialidades de un niño es necesario identificar las habilidades que ha adquirido y la interdependencia de los sistemas que las integran, a fin de estimar los recursos personales que puede poner en juego y las intervenciones que pueden potenciar el uso de tales recursos. Por lo tanto, la noción de funcionamiento actual no siempre devela las potencialidades máximas del sujeto. La evaluación puede ayudar a construir intervenciones más apropiadas, recuperando el objetivo central de ayudar a los niños a desarrollar sus posibilidades.

Otro aporte significativo para la evaluación de las DEA proviene de la perspectiva sociohistórica. Como se señaló previamente, para Vygotsky (1995) no solo es importante establecer el carácter de las dificultades, sino la forma en que se ven afectadas las distintas esferas que integran la vida psíquica del niño; por lo tanto, no se trata de la suma mecánica de los síntomas, sino de un análisis cualitativo de las alteraciones. Desde una aproximación histórico cultural de la neuropsicología (Quintanar Rojas, Soloviela, García, Bonilla Sánchez, Mejía de Eslava, & Eslava Cobos, 2015) las funciones psicológicas se caracterizan por ser histórico-sociales por su origen, mediatizadas por su estructura y conscientes, voluntarias y autorreguladas. Se integran en un sistema funcional complejo, con una base psicofisiológica compuesta por múltiples sectores cerebrales, y pueden cambiar en función del aprendizaje y de la actividad de un sujeto, en forma dinámica (Luria, 1979). Estos conceptos, son totalmente coincidentes con los aportes actuales de los estudios neuropsicológicos.

Uno de los aportes principales de la perspectiva socio histórica es considerar como un elemento básico la intersubjetividad en la construcción de la relación del niño con el terapeuta mediante comprensiones compartidas, cuyo núcleo es la vida cultural del niño. Este planteo nos remite a visualizar la necesidad de analizar los instrumentos de diagnóstico en vistas a la necesidad de evitar los sesgos universalistas, que asuman parámetros de referencia alejados de la cotidianeidad cultural del sujeto. También debe tomarse en cuenta el deseo, la intención y la voluntad para resguardar el papel activo del sujeto en evaluación. Se requiere pensar la construcción de los instrumentos de diagnóstico e intervención que permitan un intercambio dialéctico con el sujeto (Iturrioz, 2005).

Una de las formas tradicionales de definir la inteligencia consiste en decir que es la capacidad para aprender. En este marco, la evaluación refleja el resultado final del aprendizaje anterior, pero es posible que no constituya un índice sensible del potencial

para mejorar los niveles presentes de ejecución. Además, las evaluaciones estáticas del cociente de inteligencia no ofrecen información directa acerca del nivel óptimo de ejecución del que es capaz la persona sometida al test, nivel óptimo que presenta un considerable interés para aquellos que deseen diseñar programas de instrucción. En este sentido, el aporte principal de la perspectiva de Vigotsky a partir de la categoría de ZDP abordará la cuestión de las características que deben guardar ciertos sistemas de la interacción para proveer el desarrollo subjetivo. Esta noción se propone poner en relevancia el hecho de que lo que hoy el sujeto realiza con ayuda –lo que constituye su nivel potencial– en el futuro podrá hacerlo solo, por lo que se transformará en su nivel de desarrollo real. La ZDP y el método que caracteriza sus investigaciones se constituyen en aportes centrales al momento de la evaluación de las DEA. Si la evaluación de las mismas ofrece información acerca del nivel óptimo que puede lograr el alumno con asistencia presenta un considerable interés para aquellos que deseen diseñar programas de instrucción. La estimación de la cantidad y tipo de ayuda que le permite avanzar y la capacidad para aprovechar la misma se convierten en un aporte significativo al momento de comprender las DEA, además de que remiten a una visión de la inteligencia más directamente vinculada con el aprendizaje. Las proyecciones de la obra vigotskiana han sido amplias y variadas y todo indica que pueden seguir incrementándose. La mayoría refiere a la función de estructuración y regulación de la situación de aprendizaje que realiza el adulto, controlando los elementos que exceden a las capacidades del niño y actuando como soporte para que pueda completar la tarea y desarrollar habilidades para resolver otras situaciones similares.

Siguiendo el planteo de Castorina (2016), si al evaluar una aptitud, como la capacidad intelectual, en lugar de pensarla como una habilidad estática para diagnosticar lo que hay, se la piensa en un sentido dialéctico, se avanza hacia una *Evaluación Dinámica*. Lo que el niño puede conocer depende de su vínculo histórico con los instrumentos culturales y con los docentes que son los mediadores de esos instrumentos culturales. Entonces, se considera un proceso y no sólo un resultado: lo que se está evaluando es cómo un niño se va apropiando de lo que la cultura le propone. Es una evaluación prospectiva no retrospectiva, hacia la creciente autonomización de los sujetos. Supone además abordar los problemas dentro de un sistema de prácticas, y apuntar a que sean resueltos en el contexto de las prácticas. Esto no significa que las DEAL no requieran otro tipo de atención y tratamiento, sino posibilitar la reconfiguración subjetiva de la misma como objeto esencial de la práctica educativa.

En síntesis, se constituye en una contribución no solo para la evaluación sino para la vinculación entre las capacidades evaluadas a partir de una técnica psicométrica y las DEA en función de la intervención pedagógica. Las situaciones que se plantean cuándo se producen estas dificultades reclaman la necesidad de incluir la implementación de instrumentos psicométricos dentro de una batería de técnicas que permitan analizar los procesos intelectuales en términos de constitución subjetiva, desarrollada en el marco de la intersubjetividad. Desde diferentes aportes teóricos y metodológicos se señala la trascendencia de explorar la dinámica de la capacidad intelectual, para lo cual las normas psicométricas se constituyen en una guía de evaluación que deben ser transversalizadas por la interpretación cualitativa de los resultados. Pero también se requiere la elaboración de instrumentos de evaluación que tengan en cuenta el potencial del niño, lo que permitiría identificar no solo cuáles son las posibilidades de que resuelva en forma autónoma un problema, sino también estimar cuáles son sus posibilidades si se añaden indicios para la solución y la información adicional que necesita para resolverlo.

El objetivo es valorar las condiciones de las personas antes de emitir diagnósticos contundentes y/o recurrir a un abordaje terapéutico determinado, o bien a posteriori de programas de estimulación o tratamientos. Esto permitiría respetar la relevancia de las características ambientales y el nivel educativo del grupo familiar y evitar rotulaciones parcializadas, sin omitir la ductilidad evolutiva propia de los niños y adolescentes o bien negar déficits reales, lo que conlleva sobreexigencias perniciosas.

2.3.3 La evaluación de la inteligencia en las DEAL: los aportes de la ED

La naturaleza de la inteligencia ha sido discutida desde tiempos muy antiguos. Muchos de los elementos claves de las concepciones contemporáneas aparecieron hace siglos. Es evidente que la respuesta a la pregunta acerca de qué es la inteligencia depende de quien la formula y variará significativamente según la disciplina o perspectiva teórica, el tiempo y el lugar desde los cuales se responda. La multiplicidad de cuestiones relacionadas con el tema, tanto como la amplitud en la gama de respuestas dadas, hablan claramente del lugar que ha ocupado esta temática en la reflexión científica, aunque no únicamente en ésta. De hecho, la problemática de la inteligencia ha sido un tema de consideración también dentro del conocimiento cotidiano. Desde este punto de vista, encontramos esta noción en un gran número de culturas y aplicada tanto a personas como a animales, objetos o entidades abstractas (Musci, 2012).

Entre otras ciencias, la psicología se ha ocupado particularmente de ella desde distintas perspectivas disciplinares: general, evolutiva, cognitiva, educativa; y son múltiples los recortes teóricos desde los cuales se la ha analizado: enfoques cognitivos, biológicos, psicométricos y otros. Molero Moreno (1998) en un recorrido histórico del concepto de inteligencia, plantea que el uso del término no se generalizó hasta finales del siglo XIX. El concepto ha sido objeto de muchas investigaciones, teorías, debates y paneles de expertos para consensuar su conceptualización. Las divergencias proceden de la existencia de opiniones diferentes en lo que se refiere a cuántos tipos o dimensiones existen en las capacidades intelectuales. Según este autor un recorrido histórico sobre el concepto de inteligencia lleva casi obligatoriamente a comenzar con la tradición psicométrica en sus inicios, a partir de una versión clásica, predominantemente biologicista e innatista, centrada en la idea de una inteligencia general. La conceptualización de la inteligencia como una propiedad hereditaria, ha reforzado la concepción más difundida de que se trata de una propiedad esencial y única.

Sin embargo, debemos reconocer que, en la actualidad, las posiciones teóricas ante la inteligencia son muy variadas y difieren en diversos aspectos. Castorina (2000) señala que en la psicología contemporánea conviven diversas teorías acerca de los procesos cognitivos, por lo que es necesario identificar los postulados ideológicos que subyacen para evitar la reificación o cosificación cuándo aparecen desprendidos de los contextos socioculturales en que se producen. Es posible analizar las concepciones de inteligencia a partir de la referencia a los paradigmas más importantes en el estudio de las habilidades humanas, como la perspectiva biológica, evolutiva, cognitiva, psicométrica, y otras más recientes (Gardner, Kornhaber, & Wake, 2000; Sternberg & Kaufman, 1998). Aun considerando sus diferencias, estos paradigmas pueden plantearse como complementarios más que contradictorios, ya que se refieren a diferentes aspectos y preguntas acerca de la inteligencia.

La perspectiva cognitiva intenta un abordaje explicativo de la naturaleza de los componentes, procesos y estructuras en juego y los mecanismos que parecen responsables de la conducta inteligente. Se centra en las maneras de procesar la información que son comunes a todas las personas. Se investiga prioritariamente la atención, percepción, memoria y codificación; en suma, cómo se elabora la información que llega a nosotros.

Las perspectivas recientes acerca de la inteligencia intentan explicar algunos de los hallazgos de la psicometría y de las teorías del procesamiento de información y, al

mismo tiempo, enfrentar sus debilidades. Si bien estas posiciones teóricas aún no poseen suficientes datos de apoyo para sostener sus conceptualizaciones, se convierten en propuestas provocativas. Entre las más importantes se ubican la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1990), el modelo bioecológico de la inteligencia, propuesto por Ceci (1990), y la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1997). En suma, una variedad de paradigmas ha sido usada para estudiar la inteligencia.

En particular, la perspectiva psicométrica procura descifrar si lo que denominamos inteligencia consiste en una aptitud o en un conjunto de aptitudes, y examina las diferencias entre las personas: de qué tipo son y cuáles son los procesos o mecanismos que constituyen la actividad inteligente y que dan razón de dichas diferencias. Sus orígenes se remontan a la antigüedad: los antiguos griegos habían desarrollado pruebas que evaluaban el dominio tanto de las habilidades físicas como intelectuales. Lo mismo sucedía en el imperio chino, donde para acceder a la administración pública había que someterse a severos exámenes de aptitud. Pero las técnicas que se utilizan actualmente tuvieron su origen en el siglo XIX, al despertarse el interés por el adecuado trato de los débiles mentales y de los alienados. Surgen así figuras como los médicos franceses Esquirol y Seguin, que a mediados del siglo XIX estudiaron los diferentes grados de retraso mental. Pero el principal promotor de los test fue el biólogo inglés Galton (1883) quien realizó intentos para medir la inteligencia en términos de habilidades físicas, como la energía muscular, o la agudeza visual o auditiva. Más tarde, Spearman (1904) analizó las diferencias individuales en las pruebas psicométricas y, aplicando la técnica del análisis factorial, postuló la existencia un factor “G” (general) que sería una energía mental de la que cada uno de nosotros tiene una cierta cantidad. Estos psicólogos, de formación fisiológica, adherían a la idea de una capacidad cognitiva general, llegando a negar la importancia de las aptitudes más específicas. En la misma línea, Binet y sus colaboradores, en 1905, sentaron las bases de los test de inteligencia. Binet construyó la primera escala satisfactoria para valorar diferencias en inteligencia a solicitud del gobierno de su país, Francia, para estudiar los procedimientos para la educación de los niños “subnormales” (Binet & Simon, 1918). Estos test recibieron amplia difusión y aparecieron traducciones y adaptaciones en distintos idiomas. Una de las revisiones más importantes se realizó alrededor de 1916, en los Estados Unidos, en la Universidad de Stanford, bajo la dirección de (Terman, 1916), quien calculó por primera vez el Cociente de Inteligencia (CI) haciendo la división entre la edad mental y la edad

cronológica. Durante los treinta o cuarenta años siguientes el trabajo de estos pioneros se extendió y perfeccionó.

Este enfoque ha recibido numerosas críticas que han apuntado a que se preocupa de un campo muy estrecho del pensamiento humano, y a que los ámbitos en que son utilizados los test no son “ecológicamente” válidos (Navarro & Mora, 2013). Puesto que la inteligencia no es una habilidad global que se aplica en todos los ámbitos, sino que está “situada” dentro de contextos específicos, no se pueden desconocer los conocimientos y experiencias previas de las personas y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, también se reconoce su importancia al momento de establecer cuáles son las condiciones para el aprendizaje de los niños con distintas problemáticas. Resulta entonces, imperioso incluir en las modalidades de evaluación los aportes de las teorías más actuales, que acentúan el carácter complejo y multidimensional de la inteligencia, y reconocen cómo afectan la cultura y el medio exterior en su desarrollo.

Sternberg (2004) sostiene que la inteligencia no puede ser entendida por fuera del contexto cultural en el que se desarrolla, tanto en la investigación como en la evaluación. En este sentido, diferencia cuatro tipos de modelos teóricos:

- los que consideran que la naturaleza de la inteligencia y las formas de evaluarla son las mismas en las distintas culturas,
- los que reconocen diferencias en la naturaleza de la inteligencia en las distintas culturas, pero no en los modos de evaluarla,
- los que sostienen que las dimensiones de la inteligencia son las mismas en todas las culturas, pero no los instrumentos para evaluarla,
- los que consideran que tanto los instrumentos como las dimensiones constitutivas de la inteligencia son diferentes según la cultura en la que se esté investigando.

Este autor adhiere a la tercera posición, ya que plantea que hay ciertos aspectos de la inteligencia que trascienden todas las culturas –tales como ciertos procesos y representaciones mentales– que sin embargo juegan un papel diferente en el desempeño en una cultura y otra.

Es precisamente en el campo de la educación donde se evidencia que las diversas concepciones que sustentan profesionales, padres, docentes y alumnos sobre las capacidades intelectuales pueden influir respectivamente en las pautas de crianza, prácticas de enseñanza y posibilidades de actuación. Para la cultura occidental la inteligencia se constituye en un valor social esencial, y que posee amplias repercusiones

en diferentes esferas de la vida de los individuos. A menudo, las consideraciones acerca de la inteligencia han llegado a fundamentar un gran número de decisiones políticas o jurídicas, y se vinculan directamente con las concepciones de enfermedad o anormalidad. Esto implica consecuencias en las posiciones que se toman ante las personas, y en particular, en los niños con DEA.

Cuando el objetivo consiste en abordar las diversas problemáticas de los sujetos en sus aprendizajes, la evaluación de la inteligencia debería apuntar no solo a identificar las capacidades actuales de los sujetos, las posibilidades de desarrollar nuevas y la forma de intervenir para su mejora. Implica reconsiderar los modos de indagación mediante el desarrollo de instrumentos que evidencien las dimensiones constitutivas de la inteligencia, su variabilidad en diferentes situaciones y, prioritariamente, la modificabilidad de los procesos cognitivos.

De hecho, es frecuente que en la exploración psicológica y psicopedagógica los profesionales ofrezcan estímulos, o tengan diferentes actitudes, e incluso realicen intervenciones que supongan algún tipo de ayuda para el examinado, aunque de un modo poco preciso o sin un control exhaustivo. Se sabe que existen diferencias entre evaluadores, y es reconocida la incidencia de la relación entre el examinador y el examinado. Es conveniente intentar dar un marco de mayor precisión y una fundamentación teórica a estas prácticas, recuperando una línea de investigación que se ha venido desarrollando en las últimas décadas: la ED.

Se parte de una distinción ya clásica, realizada por diversos autores (Luria, 1979; Sternberg, 1990), que han propuesto una diferenciación entre la *evaluación estándar*, cuando los test son de tipo convencional y la gente debe resolverlos sin ningún tipo de *feedback* en relación a sus respuestas, y la ED, en la que los individuos aprenden mientras resuelven la prueba. En este tipo de tareas, si los sujetos no responden correctamente, reciben ayuda hasta que se producen avances. Se propone que los enfoques de exploración psicométrica y dinámica pueden combinarse en procedimientos que integren la exploración y la intervención. La ED no se propone como sustituto de los enfoques existentes, sino como un aporte al repertorio del profesional.

El concepto de ED no es nuevo. Se pueden identificar sus bases teóricas hace bastante tiempo, incluso desde Binet, quien abogaba por la evaluación de procesos, y Thorndike, que propuso comprobar las condiciones de educabilidad. Siguiendo a Lidz (1987) es posible realizar un recorrido histórico que permita recuperar otros

antecedentes importantes. A partir de la década de los 30, algunos investigadores como Penrose (1934), aluden al concepto de inteligencia como la capacidad que tiene el sujeto para aprender. Dearborn (1921) fue aún más explícito al concluir que los test de inteligencia deberían ser y proveer una medida del progreso actual de un aprendizaje representativo. De Weerd (1927) fue una de las primeras investigadoras que estudió el efecto de la práctica en un test, concluyendo que es una medida de la habilidad para mejorar bajo el efecto del entrenamiento. Woodrow (1940) distinguió entre inteligencia y habilidad de aprender, ubicando a esta última como la capacidad para adquirir capacidad. Sus resultados podrían ser interpretados como una demostración de la posibilidad de modificar la inteligencia por medio de la práctica. En las décadas de los 50 y 60, los intentos específicos para evaluar los efectos de la enseñanza directa en la evaluación de los resultados fueron numerosos. Dempster (1954) y Vernon (1954) demostraron que los niños y niñas sometidos a un entrenamiento lograban ganar puntos de cociente intelectual. En la década de los 60 surgen una serie de estudios que señalan la tendencia a calificar como portadores de un déficit mental a un número desproporcionado de estudiantes provenientes de grupos culturalmente diversos. Se plantea claramente el desacuerdo de muchos profesionales con los modelos tradicionales de evaluación de la inteligencia. Al mismo tiempo, se producen esfuerzos para crear instrumentos de medidas de aprendizaje que permitan una evaluación más ajustada de esas poblaciones. En las décadas de los 70 y 80 se desarrollan los primeros enfoques teóricos que fundamentan las formas de evaluación que intentan estimar la modificabilidad de la inteligencia y se desarrollan las bases de los modelos actuales.

Más allá de estos antecedentes, conceptualmente, la noción de ED se origina en los estudios de Vygotsky (1988). Los conceptos medulares de la perspectiva socio-histórica que posibilitaron este desarrollo son el proceso de interiorización y la metáfora de la ZDP. La preocupación de este autor acerca del nivel de desarrollo potencial surge en un contexto relativo a las discusiones acerca de la evaluación de los niveles de desarrollo con una perspectiva crítica al uso de los test de inteligencia. Plantea el ejemplo de dos niños, cuya edad mental es de siete años, por lo que, desde el punto de vista de su actividad independiente, su desarrollo es equivalente. Si se les presenta la ayuda de preguntas guías, ejemplos y demostraciones, uno de ellos resuelve fácilmente ítems de la prueba correspondiente a un nivel de desarrollo de dos años superior y el otro resuelve ítems solamente medio año por encima de su nivel de desarrollo, por lo que su desarrollo potencial inmediato es diferente. Considera que es factible examinar, no solamente el

proceso de desarrollo completado hasta el momento, sino también los procesos que se hallan en aparición o en desarrollo. Algunos autores han postulado que esta consideración de la zona como prueba psicológica de la capacidad mental es una visión restringida de la misma (Álvarez & Del Río, 1990), en función de la poca claridad respecto a los modos de mediación o ayuda. Además, supone plantearla como categoría intrasubjetiva, sin la suficiente ponderación de los sistemas de interacción que posibilitan progresos en el desarrollo y reorganizaciones cognitivas. Sin embargo, si se consideran las variaciones en la importancia de ambos polos de la interacción –social y subjetivo– en distintos momentos de la misma, y se identifican los tipos y grados de ayuda a fin de propiciar una futura resolución independiente, la propia situación de evaluación se presenta como una posibilidad de organizar prácticas desarrollantes (Musci, 2006). Los planteos actuales de la teoría ofrecen diferentes alternativas para analizar y proponer estrategias diversas en la ZDP. La base del sistema de acción es introducir cierta ayuda gradual con el propósito de comprobar el segmento en el que el sujeto resulta sensible a tal ayuda, es decir, el momento en que se apropia del procedimiento en cuestión. La intervención debe ajustarse a los conocimientos de los sujetos y a los significados y sentidos de los que dispongan y, a la vez, constituirse en un desafío que implique cuestionar esos significados y sentidos, brindando posibilidades para superarlos.

Dentro de este paradigma de investigación, Leontiev consideró que los test de inteligencia son inadecuados para evaluar la potencialidad de los niños, puesto que estos se limitan a ver qué pruebas han contestado bien y cuáles mal, sin ilustrar las características de los procesos mentales. Pero ha sido Luria (1979) quien introdujo la idea de Evaluación Dinámica en la comunidad científica occidental, reuniendo la enseñanza y la evaluación como método. Mientras en los test administrados en forma estándar la tarea se realiza con el fin de que no se produzca el aprendizaje, en este modelo se trabaja a partir de pensar la evaluación como una situación de interacción en la que el evaluador brinda retroalimentaciones, comentarios, claves anticipatorias y diversos grados de ayuda.

La contribución soviética, también inspirada en Galperin, fue desarrollada posteriormente por investigaciones en la Universidad de Lomonosov, conducidas por Talizina (Karpov & Talizina, 1986). Haeussermann (1958) y Schucman (1960). Estos autores propusieron analizar las estrategias utilizadas por los sujetos cuando resuelven tareas intelectuales para establecer un índice de educabilidad o modificabilidad, y

predecir que sujetos serán tratables. Desde una perspectiva diferente, Shapiro (1951), introduce una nueva versión de los test de inteligencia clásicos al proponer la manipulación de las tareas en ellos presentes e indagar hipótesis sobre el porqué de una determinada ejecución.

En los últimos 50 años, gran cantidad de grupos de investigación han trabajado en esta área y desarrollado diferentes instrumentos, modos de aplicación e interpretación, abarcando diferentes poblaciones objetivo. Desde sus inicios, dichas investigaciones han asumido como constructos teóricos fundamentales el concepto de ZDP de Vygotski y el de “Modificabilidad cognitiva” y “Mediación” desarrollados por Feuerstein (1986). A pesar de las diferencias que podemos constatar entre ellos, todos de algún modo han tratado de optimizar el proceso de evaluación, buscando obtener información acerca del potencial de aprendizaje de un estudiante, así como de sus necesidades de apoyo durante el proceso de mediación.

Malbrán y Villar (2002) diferencian entre la noción de potencial de aprendizaje, la cual hace referencia al contenido de la evaluación, y la noción de ED, que alude a la metodología, los modelos de evaluación y los procedimientos diseñados para obtener una medida del potencial de aprender. Más allá de esta distinción, algunos autores reconocen que dentro de este enfoque la diferencia entre los conceptos utilizados no es todavía suficientemente clara, en particular entre test/evaluación, mediación/instrucción y/o aprendizaje/modificabilidad (Calero García, 2004). En el sitio web de ED, se la define globalmente como “un enfoque interactivo para realizar evaluaciones en diferentes dominios de la psicología, el lenguaje y la educación que focaliza en la habilidad del aprendiz para responder a la intervención” (Haywood & Lidz, 2007). Haywood y Tzurriel (2002) han sugerido que la ED es un subconjunto de un enfoque más general: la evaluación interactiva. Esta noción puede ser usada para caracterizar cualquier evaluación en la cual el examinador se inserta en una relación activa con el sujeto, y hace algo más que dar instrucciones, hacer preguntas y registrar respuestas. En el uso actual, ED o evaluación interactiva parecen ser intercambiables, junto con otros términos como “testear dinámicamente” (Sternberg & Gigorenko, 2001). Existen numerosas formas de conceptualizarla, pero el aspecto constante es la intervención activa de los examinadores y la evaluación de la respuesta de los examinados a la intervención. En síntesis, este enfoque abarca una gran variedad de técnicas e instrumentos nombrados de diferentes maneras, los cuales comparten un factor común: la instrucción o asistencia, mediante la intervención de un examinador, está integrada

en la evaluación, con el objetivo de obtener una medida más completa de las habilidades cognitivas de los sujetos y una más ajustada predicción de sus futuros aprendizajes.

Para una síntesis de los principales modelos, se realiza un recorrido partiendo del enfoque fundacional de Feuerstein e incluyendo los diferentes grupos de investigación que han desarrollado modalidades y técnicas diversas, a fin de plantear las líneas principales de desarrollo. Se organizan las mismas en función del grado de diferenciación respecto de los principios y procedimientos psicométricos tradicionales (Musci & Brenlla, 2017).

El modelo que más se diferencia de la psicometría tradicional es justamente, el de la “modificabilidad cognitiva” de Feuerstein. La evaluación del potencial de aprendizaje fue propuesta por Feuerstein y colaboradores en la década del 70. Se desarrolló dentro del marco histórico social de la masiva migración hacia Israel de diferentes poblaciones provenientes de todas partes del mundo, lo que implicó un acelerado proceso de ajuste y asimilación a un contexto cultural diferente. El objetivo fue conocer las características de esas poblaciones, detectar cuáles eran sus problemas y qué hacer para asegurar su adaptación y desarrollo en las escuelas israelíes. Feuerstein, en colaboración con el profesor André Rey, de la Universidad de Ginebra, y con Jean Piaget, Inhelder y otros, iniciaron su trabajo con estos fines. Ya previamente, Rey (1934) había implementado una temprana forma de evaluación dinámica con su *Plateaux Test*, para examinar personas con lesiones cerebrales. El concepto de inteligencia que comienza a ser difundido es el de una entidad modificable por medio de la interacción con un sujeto que conduzca y oriente al aprendiz, por lo que la relación transaccional con el mundo es la que produce el desarrollo cognitivo. Las habilidades cognitivas son modificables, y existe una diferencia entre las habilidades ya desarrolladas y la capacidad latente.

Según Feuerstein (1986), el sujeto se desarrolla por procesos de maduración y desarrollo, y por la interacción con el medio ambiente, que puede ser directa o mediada. Reconoce dos formas de aprendizaje: el aprendizaje incidental o aprendizaje por exposición directa del estímulo, y la experiencia de aprendizaje mediado, en la cual otro ser humano interpreta el mundo para el niño. En la exposición mediada, o experiencia de aprendizaje mediado (EAM), entre el sujeto y los estímulos se interpone otro sujeto más experimentado. El adulto experimentado selecciona los estímulos, los organiza en una secuencia, les proporciona significado y pone énfasis en los mismos por medio de la repetición. De esta forma, los problemas en el aprendizaje se producen por la carencia de EAM, que hace que el niño sea un receptor pasivo de información y que no registre

la necesidad de establecer relaciones entre los acontecimientos. Los déficits producidos por ausencia o insuficiencia de EAM pueden modificarse a partir de la intervención: el vínculo con un educador, con un terapeuta, o mantener relaciones emocionales positivas con otros. Su hipótesis es que, utilizando un programa intensivo de experiencia de aprendizaje mediado, se pueden alcanzar resultados diferentes (Feuerstein, Hoffman, Rand, Jensen, & Tzuriel, 1985). Con el fin de comprobar su teoría, desarrolló dos programas, los cuales están siendo empleados en varias partes del mundo: el Dispositivo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje (DEPA o LPAD en inglés), y el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). El DEPA está diseñado para evaluar el potencial de una persona con tareas en las que el examinador se interpone constantemente entre el estímulo y el examinado, con el fin de entregar instrucciones claras y detalladas, proveer retroalimentación precisa, estimular al examinado para que participe activamente en la situación de enseñanza, estimular la motivación intrínseca, reflexionar e interpretar los resultados junto con el examinado, analizar los factores que lo llevaron al éxito/fracaso de la tarea, determinar las funciones psicológicas que subyacen para resolver la tarea y encontrar las necesidades del sujeto (Feuerstein et al., 1979). Sus hipótesis fueron corroboradas por numerosos estudios realizados por él mismo y sus colaboradores. El estudio de Tzuriel y Feuerstein (1992) es un ejemplo de este tipo de trabajos. El objetivo fue comparar el rendimiento de niños más avanzados en el aprendizaje con otros menos avanzados, que cursaban desde 4° a 9° grado de escolaridad. Aunque no se contó con grupo de control, estos autores encontraron que todos los niños mejoraron en la tarea mediante la intervención realizada entre el test y postest. Comprobaron también que los niños con desventaja mejoraron menos que los niños aventajados, pero que con mayor intervención esa diferencia era menor, o sea que eran más sensibles a la intervención.

Un segundo modelo que se basa directamente en la idea de ZDP, pero que también toma como fundamento teórico la teoría de la inteligencia basada en el procesamiento de información, es el método de las “ayudas/sugerencias graduadas”. Este método fue desarrollado principalmente por el grupo de California-Berkeley, dirigido por Brown (Brown, Ferrara & Campione, 1986). Estos autores se preocuparon, básicamente, por la evaluación de la capacidad de transferencia de los sujetos y por las propiedades psicométricas de los instrumentos. Su objetivo era lograr una aplicación más estandarizada de la mediación que se desarrolla entre el examinador y el examinado. Siguiendo una metodología de aprendizaje guiado, se realizaban varias sesiones con

sugerencias que van desde las más generales e implícitas a las más específicas y explícitas, desde una simple pista a una enseñanza directa de la solución del problema. Las ayudas están jerárquicamente ordenadas y son brindadas en función de las dudas, los fallos o errores de los niños, hasta que se llega a un nivel independiente de desempeño en la tarea. Dichas ayudas eran tanto cognitivas como metacognitivas. El éxito del aprendizaje asistido se verificaba con la transferencia de las habilidades nuevas a situaciones similares, no idénticas a aquellas en las que fue ayudado. En consecuencia, estos autores difieren de otros en que no buscan el máximo incremento que se puede alcanzar como producto de la intervención, sino que focalizan en la cantidad mínima de ayuda que se requiere para lograr el aprendizaje. Además, se centraron en dominios específicos más que en capacidades generales. Entre otros estudios, Campione & Brown (1987) abordaron una muestra de niños de tercero y quinto grado de Escuela General Básica en México. Los niños fueron evaluados mediante razonamiento inductivo y una tarea de series de letras, y clasificados con inteligencia media. Los autores concluyeron que los niños de mayor capacidad intelectual necesitaban menos indicaciones para aprender los problemas iniciales que aquellos con dificultades, y que las diferencias entre un grupo y otro aumentaban en función de la capacidad de transferir los avances. Desde el mismo enfoque, Resing (1990) encontró que los procedimientos de instrucción metacognitiva tienen efectos a corto y largo plazo. Trabajó con niños de escuelas comunes y de educación especial, que fueron evaluados con un test experimental de potencial de aprendizaje mediante razonamiento deductivo y analogías verbales diseñado al efecto. Elaboró un sistema de ayudas graduadas que comenzaban con pistas metacognitivas y continuaba con ayudas cognitivas, cada una de ellas escalonadas gradualmente. Comprobó que las puntuaciones del grupo experimental que había recibido instrucción eran más altas que las del grupo control varios meses después. También constató que las puntuaciones posttest y las de potencial de aprendizaje contribuían significativamente a la predicción del rendimiento escolar. Más tarde, Resing (1997) trabajó con alumnos de segundo grado con un aprendizaje más lento, dificultades específicas y estudiantes sin dificultades. Sus conclusiones mostraron que los niños con DEA y con aprendizaje más lento requerían más indicios que los demás, pero también que este tipo de tareas revelaba más claramente el funcionamiento cognitivo, en función del tipo de estrategia usada. También Resing, Tunteler, Jong, & Bosma (2009) trabajaron con niños de entre 7 y 9 años, que cursaban 2° grado de la escolaridad primaria en Holanda, comparando los que pertenecían a minorías étnicas y

los niños nativos. Encontraron que los niños pertenecientes a minorías étnicas necesitaban inicialmente más pistas metacognitivas, vinculadas con el reconocimiento de los propios avances y el control de los procesos cognitivos. Pero a medida que reconocían qué tenían que resolver y cómo hacerlo lograban importantes progresos, a diferencia de otros niños que mostraron el uso de ciertas estrategias desde el inicio.

En nuestro país, un enfoque similar fue adoptado por Malbrán & Villar (2001). Estas autoras realizaron una adaptación y selección de tareas no-verbales (clasificaciones) provenientes del Test de Inteligencia de Lorge-Thorndike y elaboraron una secuencia de ayudas en función de dicha prueba. Trabajaron con 230 escolares primarios del distrito La Plata (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires), con edades comprendidas entre los 6 años a 9 años mediante el Protocolo de Ayudas Graduadas (PAG), que distinguía dos tipos de indicios: metacognitivos y específicos. Los primeros propiciaron que los niños pudiesen identificar los pasos realizados y ayudaron a regular el proceso, mientras los segundos se centraron en las claves que pueden resultar útiles para ejecutar correctamente la tarea, las cuáles son dependientes del dominio en que se esté trabajando. El análisis de las ejecuciones se realizó en función del número de ítems resueltos correctamente en la ejecución independiente y luego de la ayuda/mediación del examinador, con el objeto de calcular índices de mejora. Las autoras encontraron progresos en todos los casos, y variaciones entre los sujetos y en un mismo sujeto en la cantidad y calidad de ayuda requerida.

Más cercano a los procedimientos psicométricos estándar, encontramos el modelo de la “Evaluación del potencial de aprendizaje” desarrollado por (Budoff, 1973). Este autor se propone como objetivo que la ED brinde estimaciones del potencial de aprendizaje a fin de predecir el progreso futuro y elaborar recomendaciones para la enseñanza. Su trabajo se originó con algunos estudiantes en desventaja, con problemas de aprendizaje, déficit intelectual, bajo rendimiento, o pertenecientes a minorías étnicas en EEUU, a partir de reconocer que tienen una capacidad de aprendizaje mayor que la indicada por sus resultados en las pruebas convencionales. Comprobó que, si se les ofrecía la oportunidad de aprender a resolver un problema mediante unas instrucciones organizadas y especializadas, algunos mostraban una actuación superior. Criticó el trabajo de Feuerstein por su falta de estandarización, por lo que emplea pruebas normalizadas, fiables y validadas, y realiza un entrenamiento altamente estructurado, permitiendo la comprobación de los requisitos psicométricos. El objetivo es familiarizar

a los estudiantes con las exigencias de las pruebas y equipar sus experiencias. Siguiendo un procedimiento de tres pasos, en el cual la intervención instruccional está intercalada entre el pre y el postest de las habilidades cognitivas, determina que los mismos estudiantes pueden ser agrupados en diferentes categorías en función del punto de partida y la ganancia de puntuación entre la evaluación previa y posterior a la instrucción. Budoff y sus colegas (Budoff, 1987; Budoff, Corman, & Gimon, 1976) han desarrollado versiones dinámicas de casi una docena de pruebas normalizadas muy conocidas. Sus estudios ubicaron una correspondencia elevada entre los resultados de las pruebas del potencial de aprendizaje y las impresiones del enseñante sobre el rendimiento de los estudiantes. En estudios longitudinales ellos encontraron implicancias claras de las mejores posibilidades de los que lograban mayores ganancias en el rendimiento en la evaluación postest, aunque otros investigadores marcan las limitaciones de estos trabajos por la escasez de estudios de validez predictiva. Un equipo suizo, con el mismo encuadre, realizó estudios para desarrollar un test dinámico de razonamiento analógico (Buchel, Schlatter, & Scharnhorst, 1997; Hessels-Schlatter, 2002). Trabajaron con niños con severas dificultades en el aprendizaje para diferenciar entre los que se beneficiaban de la asistencia con el entrenamiento metacognitivo y de la memoria, y los que fallaban aún luego de recibir el entrenamiento. Luego, compararon ambos grupos en función de una intervención prolongada durante cuatro semanas. Encontraron que los que tenían un alto potencial de aprendizaje o *ganadores* se beneficiaban más que los *no ganadores*. Estas conclusiones son importantes para diferenciar entre sujetos con un bajo nivel de funcionamiento cognitivo. En la misma línea, los estudios de Fernández Ballesteros y colaboradores (Fernández-Ballesteros, Calero, Campllonch, & Belchí, 1990, 2000) ha adaptado la metodología de Budoff a la población española. Apuntaron a demostrar la validez predictiva de un instrumento elaborado para evaluar el potencial de aprendizaje a través del entrenamiento en problemas del tipo de matrices progresivas (Evaluación de Potencial de Aprendizaje - EPA). Este equipo utilizó el Test de Matrices Progresivas (Raven, Carlyle, & Bernstein, 1961) como pre y postest. Los resultados tras el entrenamiento con el EPA muestran una mejoría significativa en las puntuaciones en esa prueba. Calculan la mejora mediante las puntuaciones de ganancia en el postest, las cuáles se han comprobado estables a lo largo del tiempo. Si bien estos autores también utilizan materiales no verbales, incluyen un entrenamiento verbal, por lo que también se han encontrado mejoras en las habilidades verbales. Más tarde, el mismo equipo elaboró el EPA-2

(Fernández-Ballesteros et al., 2000) para evaluar el potencial de aprendizaje a través de un proceso de entrenamiento de los evaluados en el transcurso de la aplicación del test, lo cual permite medir la posibilidad de beneficio que tiene una persona ante un programa de este tipo. Con este procedimiento se comprobó que era factible entrenar las estrategias subyacentes a matrices progresivas y que las puntuaciones del potencial de aprendizaje eran mejores predictoras que las del CI. Estos autores han presentado amplia evidencia acerca de que el entrenamiento mejora el rendimiento en el postest, aunque únicamente en las tareas del mismo tipo que las empleadas, en su mayoría no verbales. En relación con la especificidad del entrenamiento, los resultados obtenidos confirman la necesidad de que se den similitudes físicas entre contextos de las tareas para favorecer la transferencia (Calero García, 2004).

En nuestro país, esta línea de trabajo fue desarrollada mediante un estudio de las habilidades y modificabilidad cognitiva de niños de 4° año de Escuela General Básica de una escuela pública, que vivían en condiciones de pobreza en Tucumán (Contini, Coronel, Cohen Imach, & Lacunza, 2009; Levin, Lacunza, & Caballero, 2008). Estos investigadores utilizaron los subtest Analogías y Construcción con Cubos del WISC-III cómo pre y postest. Conformaron un grupo clínico con aquellos alumnos que obtuvieron puntajes inferiores a 7 puntos en dichas pruebas. Estos niños fallaban en la comprensión de consignas, en la categorización y en la amplitud y profundidad de su vocabulario. En el postest se comparó el grupo clínico, con quienes se realizó una fase de entrenamiento para mejorar las habilidades deficitarias durante dos años, con el grupo no mediado, y se obtuvieron puntuaciones sin diferencias significativas entre ambos grupos, ya que los niños mejoraron en las operaciones señaladas. Además, se comparó el rendimiento de ese grupo en Matemática y Lengua con los resultados de los subtest de Construcción con Cubos y Analogías al momento del pretest y del postest, equiparándose en su rendimiento al grupo no mediado. Tales resultados son congruentes con las conclusiones previas del mismo equipo (Cohen Imach, Contini, Coronel, & Caballero, 2007).

Otro modelo que consiste en la fusión de distintos procedimientos es el de los “test de aprendizaje” (*Learning tests*), que se origina en Alemania (Universidad de Leipzig), y los Países Bajos. Estos investigadores, si bien buscan oponerse a los modelos normativos, mantienen los requerimientos de la psicometría tradicional. Guthke (1993) desarrolló una batería de test de potencial de aprendizaje, basado en las ideas de la psicología soviética. Está integrada por tres modelos de test de potencial de aprendizaje,

diferenciados según el tipo de entrenamiento y la duración del proceso. Su trabajo mostró el valor predictivo de esa batería con relación al desempeño escolar y las puntuaciones de CI, especialmente en estudiantes con problemas de aprendizaje y con dificultades cognitivas. Además, estas medidas muestran más alta correlación con el rendimiento escolar que las del pretest. Lauchlan & Elliott (2001) trabajaron con una muestra de niños con dificultades moderadas y severas en el aprendizaje, los que mostraron mayor potencial en una tarea de ED. En función de la misma, discriminaron entre dos grupos: a los que tenían menor potencial se les brindó entrenamiento diferenciado. Otro grupo de niños, que fue designado como de alto potencial, y no recibió la intervención, obtuvo rendimientos más pobres en una nueva evaluación que aquellos calificados como de bajo potencial pero que recibieron la intervención.

Por último, se recupera el método de “prueba de límites” desarrollado por Baltes y colaboradores en el Instituto Max-Planck en Berlin (Baltes & Kliegl, 1992; Carlson & Wiedl, 1992). Este método hace referencia a una técnica usada para determinar el máximo nivel de rendimiento de la persona en una tarea, para obtener información clínica adicional y para tomar decisiones de tratamiento y educativas. Puede ser aplicada sin desprenderse de las características normativas de los test, ya que las clarificaciones y el *feedback* se utilizan para determinar las condiciones óptimas para la mejora del rendimiento en la prueba, después de que se obtuvo una puntuación normativa. Estos autores atribuyen el bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas a la incapacidad de los participantes para comprender con claridad lo que se supone que deben hacer, y a un conjunto de variables de personalidad (como la ansiedad). Sus esquemas conceptuales incluyen tres componentes: las características de la tarea, los factores personales y las variables cognitivas y metacognitivas. Este enfoque propone variaciones de las estrategias y manipulación de la situación de prueba para compensar los déficits y producir mejoras en la actuación. Carlson & Wiedl (1979) encontraron avances significativos en las puntuaciones de niños escolarizados que asistían a segundo, tercero y cuarto grado implementando estrategias específicas de resolución de problemas. Diferenciaron entre las verbalizaciones realizadas por el niño acerca de su actuación y de las razones por la que eligió determinada estrategia, durante y después de la ejecución; el *feedback* provisto por el examinador para explicar al niño cuál respuesta era correcta y por qué; y la verbalización sumada al *feedback* durante y después de su resolución. Encontraron que las verbalizaciones eran más útiles que el *feedback* con grupos con buenas habilidades verbales, pero que el *feedback* ayudaba

más a los que contaban con mejores habilidades no verbales. Bethge, Carlson, & Wiedl (1982) también testearon los efectos de estas estrategias en niños de tercer grado. Encontraron que modificaban los comportamientos de búsqueda visual en el test de Matrices Progresivas (Raven et al., 1961), y reducían la ansiedad y la tendencia negativa hacia la situación de evaluación, por lo que concluyeron que incrementaba la motivación para resolver y las actitudes positivas hacia el propio desempeño. En otro estudio, Dash & Rath (1986) también encontraron incrementos significativos en las puntuaciones para las tres estrategias mencionadas con niños de 8 y 9 años en India. Consideraron que el efecto de la verbalización se da porque el examinador dirige la atención del niño para analizar la información analíticamente, implica mayor organización como resultado de la autorregulación e incrementa la comprensión y la flexibilidad en el pensamiento. Holtzman & Wilkinson (1991) incluyeron tres estrategias para usar esta técnica con estudiantes con limitaciones en el dominio del inglés: sustituir palabras o frases para facilitar la comprensión del tipo de preguntas requeridas por el examinador, administrar ítems adicionales para revisar si podían responder algunos con mayor nivel de dificultad, y enseñar a los estudiantes ciertos ítems antes de completar una evaluación convencional. Concluyeron que esta última estrategia era útil para evaluar el potencial de aprendizaje. Más tardíamente, Carlson & Wiedl (2000) encontraron que la reestructuración de la prueba produjo niveles superiores de rendimiento en los participantes con dificultades de aprendizaje, otras patologías y pertenecientes a minorías étnicas, con una validez predictiva superior a las pruebas convencionales en relación con el rendimiento escolar. Este enfoque fue incorporado por Glasser & Zimmerman (1987) en la interpretación del WISC-III, retomado en nuestro país por Cayssials (1998), y actualmente por Brenlla & Taborda (2013) en el análisis del WISC-IV.

En nuestro país, Dietrich & Peralta (2004) adoptaron una modalidad similar. Trabajaron con niños más pequeños, de 2 a 4 años de edad, de nivel socioeconómico medio que acudían a un Jardín Maternal de la ciudad de Rosario. Diseñaron una prueba mediante juegos interactivos en los que el niño resolvía la tarea colaborativamente con el experimentador. En líneas generales, los resultados encontrados mediante el análisis cuantitativo, y corroborados al realizar un estudio minucioso de los aspectos cualitativos, permitieron verificar progresos y evidente mejora en el transcurso de la prueba. Al comparar el nivel de performance de los niños entre sí, se comprobó que la edad no era altamente determinante. En cambio, los conocimientos, las capacidades e

información previa con la que cuenta el niño y sus habilidades para aprovechar la orientación brindada por el entorno constituyen factores de gran relevancia. Los resultados obtenidos muestran que la acción reguladora del adulto permite maximizar y facilitar el desarrollo de procesos que se encuentran en evolución. De hecho, verificaron la importancia de la sintonía entre ambos para la definición común de la situación sobre la cual se opera y para generar una realidad temporalmente compartida. Con un grado bajo de intersubjetividad predominaron las directivas explícitas, directas y no abreviadas, y con un grado alto de subjetividad, las ayudas más indirectas e implícitas, que representan desafíos semióticos, y que invitan al aprendiz a identificar y realizar los subpasos de la tarea.

Si bien no se incluye explícitamente en esta línea, es importante citar otro estudio que apuntó a verificar que los cambios en el rendimiento fueran producto del impacto de la intervención más que de la repetición de la administración, como efecto de la práctica (Sternberg et al., 2002). Este trabajo, con niños escolarizados de 2° a 5° grado de una zona rural en Tanzania, consistió en un pretest, entrenamiento y postest realizados en una sola sesión de unos 30 minutos, por lo que se mantiene un encuadre similar al de la “prueba de límites”. Las tareas habían sido usadas en investigaciones previas, pero fueron adaptadas para ese contexto socio-cultural. Los autores organizaron a los participantes en dos grupos, uno experimental y uno de control. Encontraron que los resultados de los niños del grupo experimental se incrementaron significativamente en el postest, con relación a las puntuaciones del grupo de control. Las puntuaciones del postest de grupo control correlacionaron fuertemente con las del pretest, mientras en el grupo experimental las correlaciones eran muy débiles, por lo que los experimentadores dedujeron que estaban evaluando aspectos no considerados en la administración estándar. Con el mismo objetivo, varios autores han mostrado datos que reflejan diferencias significativas entre sujetos que son entrenados como parte del procedimiento en una técnica en particular, frente a grupos en los que simplemente se da una evaluación repetida (Baltes & Kliegl, 1992; Carlson & Wiedl, 1979; Tzuriel & Klein, 1985).

En el extremo opuesto al planteado por Feuerstein, y asumiendo la perspectiva del procesamiento de información, Swanson (1995) elaboró una batería de test para evaluar diversas habilidades en situaciones dinámicas estandarizadas. El Test de Procesamiento Cognitivo (TPC-S, Swanson, 2000) evalúa los componentes de la capacidad de procesamiento en condiciones normalizadas de comprobación dinámica, por lo que ha

sido incorporado al enfoque de los test estandarizados. El supuesto básico del modelo es el papel central de la memoria de trabajo en el aprendizaje y adquisición de aptitudes. La prueba se considera un instrumento para cuantificar el potencial de procesamiento, que, según el autor, está relacionado con el concepto de modificabilidad cognitiva de Feuerstein. Entre sus conclusiones interesa resaltar la diferenciación entre los niños con DEA y los que tienen un rendimiento promedio, basándose en las funciones estudiadas, en particular la memoria de trabajo. También centrándose en una habilidad específica, Peña, Quinn, & Iglesias (1992) desarrollaron una medida del potencial de aprendizaje denominado índice de modificabilidad, para trabajar con niños pre-escolares con trastornos del lenguaje. Los resultados indicaron que tenían un nivel significativamente más descendido de modificabilidad que aquellos que no tenían ese diagnóstico, por lo que consideraron que esa herramienta permite distinguir esta condición. A continuación, Peña, Iglesias, & Lidz (2001) usaron un diseño similar, pero con un grupo de control sin entrenamiento. Los resultados coincidieron con los anteriores, es decir, que los niños con trastornos de lenguaje mejoraron significativamente menos que los que no recibieron entrenamiento. Miller, Gillam, & Peña (2001) continuaron trabajando en el dominio lingüístico mediante el desarrollo de tres procedimientos que apuntaron al desarrollo del vocabulario, la narrativa y el discurso expositivo. En la fase de entrenamiento realizaron intervenciones que apuntaron a los procesos de promoción y mantenimiento de la atención, las habilidades para discriminar, comparar e interpretar, la auto-regulación, la persistencia y la planificación. El evaluador colaboraba para que se comprendiera el sentido del aprendizaje y la necesidad de desarrollar mayor competencia. Estos autores plantean que estas estrategias son adecuadas para los niños en edad escolar provenientes de diferentes culturas, para evitar posibles sesgos lingüísticos.

Algunas clasificaciones de los estudios en ED (Haywood & Lidz, 2007) incluyen otros modelos, como el de “Evaluación interactiva” de Haywood o el modelo de “ED basada en el currículum” (Lidz & Haywood, 2014) o el de “ED en niños pequeños” de Tzuriel (2000). También podría incluirse en este enfoque el modelo RtI (Grigorenko, 2009). Sin embargo, estos se han conformado a partir de los desarrollos previos, como derivación de los mismos o en su aplicación a diversos campos, por lo que reúnen las características de los anteriores o bien las adecúan a partir de su objetivo de trabajo. Se han seleccionado aquellos que permiten una vista amplia de las líneas más consolidadas en este campo.

La categorización de los diferentes enfoques en ED se ha constituido en otro tema que ha generado diversos desarrollos. Entre los diferentes aspectos seleccionados para su clasificación, la diferenciación en los procedimientos se considera un tema central al momento de resolver las cuestiones metodológicas en función de las cuales se organizan las diferentes investigaciones. En este sentido, si bien todos los modelos siguen el formato básico de la propuesta de Vigotsky, como procedimientos de ED, presentan aspectos divergentes. En particular, interesa aquí discriminar entre dos formatos que son comúnmente aplicados: el primero corresponde al modelo de “test-entrenamiento-postest”, en el cual el entrenamiento se produce entre el pretest y el postest, mientras que en el segundo corresponde al “entrenamiento durante el test” (Dillon, 1997). En el primer modelo, luego de la administración del test, los participantes reciben instrucción específica en las estrategias más útiles para la resolución de los ítems, y luego de realizar el postest con ítems similares, se determina en qué medida han mejorado su desempeño como resultado del entrenamiento. En el segundo modelo, si los ítems del test son resueltos en forma incorrecta, cierto tipo de intervención (por ej.: *feedback*, ayudas, pistas, etc.) es realizada inmediatamente. En este último caso, no solo se evalúa el cambio en los sujetos, sino también la intervención misma, vinculando las respuestas con el tipo y cantidad de ayuda brindada. Grigorenko (2009) los diferencia llamándolos “formato sándwich” o “formato torta”: en el primer caso se admite solo un tipo de instrucción entre test y post test, y en el segundo variados tipos de instrucción entremezclados en el test. En general, en el *modelo sándwich* el pretest es un test estático convencional y la instrucción está pre elaborada para ayudar al sujeto a acceder a cierto nivel de rendimiento. En cambio, en el *formato de torta* la asistencia se ofrece en dosis menores y en forma continua, tan pronto como las dificultades para resolver un ítem o set de ítems son detectadas. Las ayudas pueden estar altamente estandarizadas o individualizadas en función de un criterio clínico. También se han diferenciado los modelos de intervención denominándolos como “interaccionista” e “intervencionista” (Lantolf & Poehner, 2004). El *formato intervencionista*, siguiendo la modalidad pretest-entrenamiento-postest, generalmente se produce mediante una administración grupal, mientras que, en el *modelo interaccionista*, la administración es individual, a partir de las interacciones con el examinador, quien selecciona las intervenciones de un menú previamente establecido. Mientras el enfoque intervencionista es más bien cuantitativo y su aplicación sigue una estructura más rígida, el llamado enfoque interaccionista es cualitativo, en un diálogo abierto entre el mediador y el examinado, y favorece la

interpretación de situaciones de aprendizaje. Otros autores (Caffrey et al., 2008), diferencian los modelos según el tipo de intervención: si el *feedback* es no contingente, el entrevistador responde con una intervención estandarizada, independiente de los errores cometidos; en el segundo formato, la ayuda es contingente, por lo que el examinador responde a los fracasos del examinado con una intervención altamente individualizada, no estandarizada. Se considera que este último tipo de abordaje supone lograr un instrumento que permita la comprensión y la intervención simultáneamente, a partir de definir los “tipos de ayuda” y las funciones y procesos psicológicos que implican esas ayudas. Para ello, se hace necesario especificar la función psicológica de partida y el tipo de mediación a brindar, considerando los diversos niveles de participación del examinado en la resolución de la tarea. Analizar el tipo de ayuda supone reconocer la cualidad de la misma y los procesos implicados, ya que esta puede suplementar la atención, o la memoria, o la motivación, o apuntar al esclarecimiento de los objetivos o estrategias de la actividad (Orrantia, Morán, & Gracia, 1997). Dentro de este enfoque, algunos proponen que la variación se vincula con el grado de explicitación de las ayudas (Dietrich & Peralta, 2003), desde directivas explícitas, directas y no abreviadas a ayudas más indirectas e implícitas, que invitan al aprendiz a identificar y realizar los subpasos de la tarea. También se han propuesto arreglos situacionales, como aumentar el tiempo asignado, disminuir la ansiedad o favorecer el interés para revelar el potencial oculto o enmascarado, y minimizar la artificialidad de la situación de prueba, ayudando al niño a familiarizarse con el contenido del test (Malbrán & Villar, 2001).

A pesar del optimismo con que esta aproximación se ha desarrollado, la buena acogida dispensada por los evaluadores y educadores y el impacto positivo a nivel social, su uso en contextos aplicados no ha tenido la difusión que podría esperarse. Algunos autores piensan que el tiempo que conlleva su aplicación, los conocimientos que requiere y el hecho de que sea un área poco familiar para los profesionales en ejercicio son los causantes de este fenómeno. Otros investigadores han planteado las dificultades metodológicas que supone trabajar con este tipo de evaluación, y otro grupo señala la ausencia de estudios de validez consecuentes con la propia estructura y objetivo de estas técnicas. Aunque también se ha considerado que muchas de estas críticas son un reflejo de la inmadurez de un área de investigación, lo que provoca la falta de claridad conceptual, no es posible negar que existen numerosos temas pendientes. Para Fernández Ballesteros (1989) el déficit fundamental de este enfoque

reside en que la mayor parte de las intervenciones son empleadas como una caja negra: la pregunta gira en torno a si los efectos provienen del material utilizado, del *rappor* con el entrenador o de la pericia clínica de este, del aprendizaje de operaciones de control de los procesos, de la atención suministrada, de las relaciones interprofesionales que ocurren en el grupo de entrenamiento, etcétera.

Otro problema subyacente es qué tipo de intervención es más útil (soluciones a problemas análogos, sugerencias, descripciones de “pasos” exitosos, retroalimentación sobre desempeños corriente, ejecución parcial de la tarea por el niño, etc.), si debe ser más o menos específica, y si debería apuntar a lo motivacional o cognitivo. Contini (2006) sintetiza los problemas que requerirían mayor investigación: analizar más específicamente si la intervención depende de la experiencia clínica y del hacer del evaluador, determinar si la calidad de la ejecución se debe al entrenamiento en sí mismo o a otros factores, especificar más claramente cómo se llevan a cabo las sesiones de entrenamiento, estudiar la estabilidad temporal del potencial de aprendizaje, y qué tipo de ayudas son más adecuadas.

Otro cuestionamiento proviene de la posibilidad de diferenciar entre la evaluación dinámica y la tradicional, ya que, si bien el supuesto fundamental de esta perspectiva consiste en que una persona aprende en una situación de evaluación dinámica pero no en una situación de evaluación tradicional, está comprobado que dicho aprendizaje se produce también en los test estándar (Sternberg & Grigorenko, 2001). De todos modos, gran cantidad de autores han mostrado datos que reflejan diferencias significativas entre sujetos que son entrenados como parte del procedimiento en una técnica en particular, frente a grupos en los que simplemente se da una evaluación repetida. Si bien es factible que en una modalidad estándar de evaluación se produzcan aprendizajes, estos podrán ser implícitos, mientras que en la ED el aprendizaje es un objetivo explícito.

Otro aspecto controvertido es la constatación de que las medidas dinámicas no son consistentes entre distintos dominios o tareas, salvo que estas compartan procesos cognitivos equivalentes. En este sentido, es importante señalar que, en las últimas décadas, la investigación relativa a la aplicación de la ED a dominios específicos de aprendizaje escolar, como la lectura o la aritmética, está contribuyendo decisivamente a revisar la validez predictiva de procedimientos dinámicos sobre distintos campos curriculares. Mientras el modelo clásico de evaluación de funciones generales tenía la ventaja de precisar pautas de intervención de mayor alcance, la evaluación de la ZDP en un dominio específico del conocimiento sugiere una función diagnóstica más clara.

Específicamente, para los niños y niñas con problemas de aprendizaje esta noción puede resultar muy alentadora, pues la descripción de la zona de operaciones cognitivas dentro de una determinada esfera no implica forzosamente el mismo nivel de competencia en otro campo cognitivo. Las perspectivas de investigación de la ED en educación apuntan a la integración de la evaluación en las prácticas de enseñanza tal como se producen en las escuelas, efectivizadas por los docentes en clase, con una modalidad de intervenciones breves con diversos sujetos o grupos, y con las particularidades propias del contexto escolar, que ejercen una fuerte influencia sobre las mismas. Queda pendiente cómo transferir los resultados de las investigaciones a la práctica educativa, estableciendo rutas a seguir para alcanzar los objetivos en función de los procesos implicados (Orrantia et al., 1997).

En este punto, es necesario aclarar la diferencia entre la ED y un test dinámico. En la aproximación dinámica lo que se busca es reconocer lo que comprenden los sujetos a fin de suministrarles ayudas que los lleven a tener las mismas oportunidades que tienen otros de resolver los problemas. O sea, es la situación la variable predictora de las futuras ejecuciones (Tzuriel, 2001). Tampoco se trata de una oposición entre lo estático y lo dinámico. La característica fundamental de la evaluación tradicional no es que sea estática, sino que es estándar: igual para todos los sujetos evaluados, uniforme y orientada hacia criterios normativos, mientras que “dinámico” se refiere a “adaptado al sujeto” (Kaniel, 2001). Así, la ED se presenta como un método de evaluación alternativo, que no intenta sustituir al tradicional, sino que lo complementa, superando algunas de sus limitaciones. Mientras que la evaluación tradicional nos ofrece un índice cuantitativo y cualitativo del grado actual del nivel real de desarrollo, la evaluación del potencial nos ofrece algún conocimiento sobre aquellas funciones que aún no han madurado, pero que se encontrarían en proceso de maduración y sobre la capacidad que tiene el niño de aprovechar la ayuda de alguien más experto, la velocidad de aprendizaje y la capacidad para transferir el aprendizaje a tareas más o menos cercanas. Por lo tanto, este enfoque metodológico coincide con las recomendaciones sobre la evaluación neuropsicológica delineadas por (Lezak, 1995), a partir de una aproximación de evaluación individualizada y testeo de hipótesis, y con la perspectiva neurocognitiva, en función de la utilización de pruebas específicas a fin de poner el foco directamente sobre la función particular que se desea indagar (Kandel, Schwartz, & Jesell, 1995), y utilizar test que pongan a prueba propiedades más fluidas de la inteligencia, como la resolución de problemas. Según Bacigalupe, Lahitte, & Tujague (2011), la evaluación

dinámica y la evaluación neuropsicológica comparten ciertos objetivos y métodos, tales como preguntarse cuál es la ejecución máxima o posible del sujeto antes que la ejecución actual, involucrar la intervención como parte de la evaluación, detectar y describir los puntos fuertes y débiles de cada sujeto. De este modo, se convierte en una herramienta útil para comprender qué necesitan las personas con bajo rendimiento académico y orientar la intervención.

En consecuencia, este tipo de metodología se postula como más útil para evaluar el desempeño de niños con DEAL, en función de detectar diferencias en el funcionamiento mental de los sujetos al analizar cómo responden a la ayuda prestada por otras personas más expertas. También pueden brindar indicadores cualitativos, como las estrategias cognitivas empleadas, el nivel de funcionamiento metacognitivo, el tipo y naturaleza de los errores, la calidad de la ayuda educativa proporcionada y las reacciones al éxito y fracaso. Por lo tanto, la elección de la ED es la indicada cuando el diagnóstico se propone conocer los efectos de la intervención, explorar el repertorio de los procesos de resolución de problemas existentes, y los modos por los cuales el cambio puede efectivizarse. Así considerada, la ED es primordialmente una evaluación diagnóstica cuya instrumentación conlleva una intervención. La evaluación y la intervención pueden aparecer como instancias integradas, ya que se trata de una herramienta diagnóstica capaz de proveer pautas de intervención para una respuesta educativa más adecuada.

2.4 La evaluación de niños con DEAL a través del WISC-IV

2.4.1 El WISC-IV y la evaluación de la comprensión lingüística.

Dentro del campo de la evaluación psicológica, las características clínicas y psicométricas de las escalas Wechsler de inteligencia han dado a estos instrumentos un lugar predominante y una popularidad inigualable en la historia de la evaluación intelectual (Flanagan, McGrew & Ortiz, 2000; Kaufman, Flanagan, Alfonso, & Mascolo, 2006). Los conceptos, métodos y procedimientos inherentes al diseño de las Escalas Wechsler han sido tan influyentes que han dirigido gran parte del desarrollo e investigación de pruebas en el campo por más de medio siglo. Prácticamente todos los revisores de estas escalas, incluso aquellos que han expresado preocupaciones importantes al respecto, han reconocido el impacto que han tenido en la investigación científica de la naturaleza de la inteligencia humana y la estructura de las habilidades cognitivas.

Cómo se planteó previamente, la teoría de la inteligencia que prevalecía a principios del siglo XX se basaba en considerar a un único constructo de inteligencia como el responsable del desempeño de un individuo en todas las tareas mentales. Spearman (1904) originalmente identificó este constructo como el factor g. Si bien su teoría de la inteligencia incorporaba factores más específicos, los primeros test de inteligencia hacían hincapié en la clasificación de los individuos basada en su nivel de funcionamiento cognitivo general. Desde los desarrollos de las escalas Binet (Binet & Simon, 1918), hasta sus adaptaciones realizadas por Terman (Terman & Merrill, 1960) para su aplicabilidad en Estados Unidos, la metodología de los test fue mejorando, pero el foco principal en la evaluación de la inteligencia continuó siendo la identificación de la deficiencia intelectual. Otis, discípulo de Terman construyó el test Army Alpha, para la selección de militares en función de los requerimientos de la Primera Guerra Mundial, mediante tareas verbales de administración colectiva, luego el test Army Beta, integrado por estímulos no verbales, para los inmigrantes que no dominaban el idioma inglés, y por último una versión de aplicación individual. Wechsler trabajó en las escalas Army, articuló los aportes precedentes y desarrolló una nueva propuesta que reunía una valoración global de la capacidad. Sin embargo, se dio cuenta de que no se estaba evaluando bien la inteligencia, e identificó el problema en el cálculo la edad mental, elaborado por Binet. En 1944, Wechsler definió la inteligencia como la capacidad global y agregada de un individuo para actuar con una finalidad, pensar racionalmente y relacionarse adecuadamente con el entorno. Sobre la base de estos supuestos, creó sus mundialmente conocidos test de inteligencia. Para el diseño de sus test, seleccionó y desarrolló medidas para evaluar los aspectos cognitivos de la inteligencia que consideró más relevantes: comprensión verbal, razonamiento abstracto, organización perceptual, razonamiento cuantitativo, memoria y velocidad de procesamiento. Propuso la agrupación de subtest en dos áreas, pero consideró que esto no implica que éstas fuesen las únicas habilidades involucradas en los test. Planteó que los subtest eran diferentes medidas de inteligencia, y que la dicotomía en las áreas verbal y de ejecución era una de las maneras en que pueden agruparse los test. Las teorías y las medidas de inteligencia más modernas han confirmado que todas esas áreas reflejan aspectos importantes de la habilidad cognitiva (Carroll, 1993, 1997; Horn, 1991). Desde su primera edición, las escalas Wechsler fueron innovadoras porque transformaron las puntuaciones directas de los subtest en puntajes equivalentes, con una media de 10 y una desviación estándar de 3, a efectos de hacerlas comparables entre sí. La suma de las

puntuaciones se transforma en Cociente Intelectual (CI) a partir de una escala métrica, con una media de 100 y una desviación estándar de 15, computadas con las mismas características de distribución para todas las edades.

Tradicionalmente, el Test de Inteligencia para Niños de Wechsler (WISC, WISC-R) permitía obtener tres Cocientes Intelectuales (CI): Verbal (CIV), de Ejecución (CIE) y Total (CIT). Las revisiones más recientes de las escalas de inteligencia de Wechsler han incrementado la medición de dominios de funcionamiento cognitivo más específicos (velocidad de procesamiento, memoria operativa), sin dejar de proporcionar una medición confiable de la inteligencia global. De este modo, en el WISC-III se incorporaron las Puntuaciones Índices: Comprensión Verbal, Organización Perceptiva, Velocidad de Procesamiento y Ausencia de Distractibilidad. El WISC-IV condensa nuevas conceptualizaciones sobre las funciones cognitivas elaboradas sobre la base de la de los avances en neurociencia y sobre conceptualizaciones más actuales sobre inteligencia. Los cambios se reflejan en el abandono de la clasificación CI Verbal y de Ejecución, en procura de evaluar dominios cognitivos más específicos, aunque se mantiene la evaluación de la inteligencia global a través del CIT. Estos cambios se fundamentaron en la necesidad de actualizar los fundamentos teóricos, intensificar la utilidad clínica y mejorar la adecuación al curso del desarrollo. Se realizaron modificaciones en la aplicación, en los criterios de puntuación y en las propiedades psicométricas. Por lo tanto, las revisiones más recientes de las escalas de inteligencia de Wechsler han incrementado la medición de diversos dominios de funcionamiento.

A mediados del siglo XX, el sistema de educación especial comenzó a expandirse y también lo hizo la necesidad de identificar y diagnosticar la naturaleza de los problemas de aprendizaje en los niños. La evaluación de la inteligencia comenzó a focalizarse en la medición de aspectos más precisos del funcionamiento cognitivo del individuo. Fue Cattell (1941, 1963) quien propuso que la inteligencia estaba compuesta por dos factores: la inteligencia fluida y la cristalizada. La inteligencia fluida se refiere a la eficiencia mental, esencialmente no verbal y con relativa independencia de la cultura. Involucra la capacidad de solucionar problemas que requieren adaptación y flexibilidad al enfrentarse con estímulos novedosos con los que el sujeto no está familiarizado. La inteligencia cristalizada está relacionada con las habilidades y el conocimiento adquiridos, cuyo desarrollo depende en gran medida de la exposición a la cultura. Incluye funciones cognitivas sobreaprendidas: se refiere al funcionamiento intelectual en tareas que dependen del entrenamiento previo, el tipo de educación

recibida y el nivel cultural en general. Dado que el entrenamiento previo por excelencia es la escuela, aunque no la única, la inteligencia cristalizada se puede entender como una competencia porque sería moldeable según la cantidad de estimulación que haya tenido la persona. Más tarde, su discípulo y colega Horn amplió esta teoría e incluyó factores tales como la percepción visual, la memoria de corto plazo y el almacenamiento y recuperación a largo plazo, entre otras (Horn, 1985, 1991; Horn & Noll, 1997). Después de varias décadas de investigación, los postulados de Cattell y Horn en cuanto a dominios más específicos de la inteligencia han recibido un apoyo empírico sustancial. Carroll (1997) comparó los resultados de distintos análisis factoriales de las medidas de habilidades cognitivas existentes y concluyó que existe evidencia de un factor general de inteligencia. Al mismo tiempo, coincidió en aceptar que la misma tiene una estructura jerárquica y que se compone de habilidades específicas que parecen agruparse en dominios de habilidad cognitiva de nivel superior (Chen, Keith, Chen, & Chang, 2009; Brenlla, 2011). Las ideas de estos tres investigadores dieron lugar a lo que hoy en día se conoce como la teoría jerárquica de la inteligencia de Cattell, Horn y Carroll (CHC). La teoría CHC sostiene que las habilidades intelectuales se organizan en tres estratos: un estrato general, un estrato amplio (*broad strata*) y un estrato limitado (*narrow strata*). El primero designa una habilidad intelectual general que, en términos psicométricos, se corresponde con el factor g; el segundo refiere a entre ocho y diez habilidades amplias (inteligencia cristalizada, razonamiento fluido, procesamientos visual y auditivo, memoria de corto plazo, recuperación a largo plazo, velocidad de procesamiento y conocimiento cuantitativo) y, el tercer estrato contiene cerca de 60 componentes que denotan habilidades limitadas y se subsumen en el estrato anterior. Por ejemplo, para el razonamiento o inteligencia cristalizada algunos factores específicos serían el vocabulario, la categorización verbal, las analogías, la comprensión, la capacidad de conocer sinónimos, etcétera. La teoría CHC ha tenido la suficiente consistencia como para servir de fundamento a varios test de inteligencia o de habilidades cognitivas.

A medida que los investigadores fueron identificando dominios de inteligencia más concretos, los test de inteligencia comenzaron a hacer hincapié en el desempeño del individuo en campos de funcionamiento cognitivo más focalizados, así como en posibles diferencias en las trayectorias de desarrollo de estos dominios. En el caso del WISC-IV, básicamente los cuatro factores que se trabajan son la inteligencia cristalizada, o lo que en las escalas Wechsler corresponde a la comprensión verbal, el

razonamiento fluido, que se identifica como razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo, que es la que se retiene y procesa información, y la velocidad de procesamiento, que está dinámicamente relacionada con la conservación de los recursos cognitivos y con el uso eficiente de la memoria operativa. Las investigaciones clínicas en neuropsicología cognitiva del desarrollo sugieren una interrelación dinámica entre la memoria operativa, la velocidad de procesamiento y el razonamiento. Por ejemplo, una mayor rapidez en el procesamiento de información puede reducir las demandas en la memoria operativa y facilitar el razonamiento. De este modo, el WISC-IV provee una medición del funcionamiento intelectual general (CIT) y cuatro puntuaciones índice que, en términos generales, se denominan puntuaciones compuestas. Está integrado por 10 subtest principales y 5 subtest optativos. Semejanzas, Vocabulario y Comprensión son los tres subtest principales que comprenden el Índice de Comprensión Verbal (ICV). Los tres subtest principales de Razonamiento Perceptivo (IRP) son Construcción con Cubos, Conceptos y Matrices. Retención de Dígitos y Letras y Números son los dos subtest principales de Memoria Operativa (IMO). Claves y Búsqueda de Símbolos son los dos subtest principales de Velocidad de Procesamiento (IVP). Los 10 subtest principales que comprenden los cuatro índices contribuyen de igual manera a la puntuación CIT. El WISC-IV incluye dos subtest optativos de Comprensión Verbal: Información y Adivinanzas. Completamiento de Figuras es el subtest optativo de Razonamiento Perceptivo. Aritmética es el subtest optativo de Memoria Operativa, y Animales es el subtest optativo de Velocidad de Procesamiento. Además de las puntuaciones compuestas y las de los subtest, el WISC-IV incluye siete puntuaciones de procesamiento. Estas no requieren de ningún procedimiento de administración adicional y fueron diseñadas para suministrar información más detallada sobre el desempeño del niño en el test. Por ejemplo, es posible examinar la influencia del incremento de las demandas de memoria operativa en el desempeño de un niño mediante la comparación de las puntuaciones de procesamiento de Dígitos en orden directo y Dígitos en orden inverso.

Wechsler tuvo éxito al seleccionar medidas que abarcan una amplia variedad de dominios que desde su creación han probado ser aspectos importantes del funcionamiento cognitivo y que han sido incluidos como dominios más concretos en las revisiones de las escalas de Wechsler. Además, la selección de una cantidad suficiente de subtest permite obtener información clínica significativa con respecto al funcionamiento cognitivo de un individuo, en un período de tiempo razonable. Si bien

es sabido que ningún test cubre íntegramente todas las actividades intelectuales, las escalas Wechsler son lo suficientemente amplias como para permitir que los resultados constituyan índices representativos de la capacidad intelectual.

En este contexto, la inteligencia es concebida como parte de un complejo conjunto, la personalidad, y admite ser conocida a partir del comportamiento que promueven estímulos estandarizados. Se postula que las funciones cognitivas están interrelacionadas, funcional y neurológicamente, lo cual hace difícil medir un dominio puro de funcionamiento cognitivo, y es posible que los resultados no capturen la variedad de habilidades cognitivas requeridas para completar la tarea demandada por el subtest; por lo tanto, lo que un subtest mide también varía según el conjunto de subtest incluidos en el análisis. De este modo, es válido incluir subtest que requieran el uso de habilidades cognitivas múltiples, ya que las habilidades cognitivas en rara ocasión se realizan en forma aislada, y los procesos parecen producirse de manera diferente cuando actúan solos a cómo lo hacen cuando actúan en forma conjunta. Finalmente, el desempeño en las medidas de habilidad cognitiva refleja sólo una porción de lo que comprende el concepto de inteligencia. Wechsler evitó definir la inteligencia en términos puramente cognitivos, porque consideraba que estos factores sólo comprenden una parte de la inteligencia, y que otros atributos contribuían a la conducta inteligente. Esos atributos no son medidos directamente en las pruebas de capacidad intelectual estandarizadas, pero influyen en los resultados que el sujeto obtiene en las mismas y en el grado de eficacia al enfrentarse a los retos que plantea la vida diaria y el mundo actual. Según Wechsler la inteligencia es “el conglomerado o capacidad global de una persona para actuar con una finalidad, pensar racionalmente e interactuar con su entorno de un modo efectivo” (Flanagan & Kaufman, 2006, p. 8-9). De este modo, evitaba aludir a una capacidad concreta o primordial, como el razonamiento.

En este sentido, se rescata la potencialidad de la evaluación a partir del WISC-IV, ya que, si bien los diversos subtest han sido planteados en función de su aporte a la inteligencia en cuánto constructo general, también pueden analizarse a partir de las funciones evaluadas por cada uno y a sus interrelaciones. Es ampliamente reconocida la ventaja que representa al permitir agrupar los distintos subtest a fin de discriminar los resultados en base a diferentes Índices (Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria Operativa y Velocidad de Procesamiento). Pero, además, numerosas categorizaciones de las diversas pruebas permiten diferenciar los procesos que están implicadas en cada una de ellas.

Desde la teoría CHC, en particular el ICV mide diferentes aspectos de la inteligencia cristalizada, que es considerada de tipo cultural y que implica la amplitud y profundidad del conocimiento adquirido por una persona, así como una aplicación efectiva de ese conocimiento (Flanagan & Kaufman, 2006). El ICV permite evaluar aptitudes específicas incluyendo conocimiento de palabras, desarrollo del lenguaje e información general. Benito, Moro, & Alonso (2007) en un estudio sobre superdotación, encontraron que el subtest de Semejanzas es, juntamente con el de Información y Vocabulario, uno de los que más saturan en el factor 'g', lo cual es un indicador importante del grado en que un subtest mide una habilidad que está implicada en toda actividad intelectual. En base a esta investigación, reconocieron la determinación de la inteligencia a partir de la comprensión verbal, las relaciones semánticas y la formación de conceptos e información en general. El ICV también se relaciona con la comprensión auditiva, la memoria, la capacidad de distinguir entre características esenciales y secundarias y la expresión verbal. Más en concreto, el subtest de Semejanzas es el que tiene que ver más directamente con la formación de conceptos, es decir, con entender y comprender el mundo que nos rodea, como capacidad esencial del pensamiento.

En un análisis realizado por Guildford (1977) del WISC-III en el que apunta a considerar tres dimensiones cognitivas –operaciones, contenidos y productos– se planteó que los subtest verbales responden predominantemente a un contenido semántico (palabras o ideas que transmiten significado), y que la operación de evaluación (juicios acerca de la información en términos de norma conocida) solo aparece en el subtest Comprensión. Bannatyne (1971) a partir de un fundamento empírico en función de distintas poblaciones clínicas, consideró que los subtest del WISC-III, Analogías, Vocabulario y Comprensión, referían a la capacidad de conceptualización verbal, incluyendo razonamiento verbal y formación de conceptos. Otro aporte interesante lo constituye el planteo de Witkin & Goodenough (1981) en torno a la dependencia e independencia de campo. Cayssials (1998) retoma este enfoque diferenciando las personas con un pensamiento independiente del campo, porque logran percibir parte de un campo separado del contexto y son flexibles a la hora de analizar problemas ya que imponen una estructura a materiales desorganizados. En cambio, las personas con pensamiento dependiente del campo fracasan más fácilmente en esta tarea, pero tienen mayor sensibilidad a los aspectos sociales y tienden a tomar los estímulos tal como se presentan. Este diferente funcionamiento podría explicar las diferencias encontradas en

algunos sujetos entre el subtest Semejanzas y Vocabulario, ya que en el primer caso se requiere organizar los elementos, mientras que en el segundo se plantea recuperar su significado a partir de cómo se presentan en el entorno. Esta última capacidad también se relaciona con el subtest Comprensión, que requiere la vinculación con los aspectos concretos en que se presentan las situaciones.

Desde los aspectos cualitativos, se considera que el ICV mide la aplicación de la información y habilidades verbales para resolver problemas nuevos, la capacidad para procesar la información verbal, la capacidad para pensar en palabras, el conocimiento cristalizado, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de auto-monitoreo. Las cinco subpruebas que comprenden el ICV hacen uso de la experiencia acumulada del niño (Sattler, 2010). Más específicamente, se evalúan las habilidades para construir conceptos verbales, articular precisión con amplitud en la definición, comprender las convenciones sociales y desarrollar juicios prácticos. En función de estas demandas, si bien remite al almacén de conocimientos, también implica el procesamiento verbal (Brenlla & Taborda, 2013). Se piden respuestas verbales que requieren lo que probablemente sea información aprendida, aunque algunas preguntas implican razonar acerca de un problema nuevo y poco familiar. Las preguntas se plantean y se responden de manera oral (información de entrada y de salida). Semejanzas evalúa los procesos de pensamiento simultáneo, la habilidad para seleccionar y verbalizar las relaciones lógicas entre conceptos, el pensamiento asociativo y la abstracción verbal, para producir una solución a un problema. Mientras los primeros ítems plantean conocimientos concretos, los más avanzados requieren de elaboraciones conceptuales abstractas. Involucra comprensión auditiva, atención, capacidad de observar, memoria a largo plazo, expresión verbal y discriminación de aspectos esenciales y accesorios. Plantea demandas bajas en función del lenguaje receptivo y expresivo, ya que solo se pretende responder reconociendo la categoría semántica subyacente, aunque requiere cierto nivel de abstracción. Vocabulario analiza el conocimiento léxico y evalúa esencialmente la comprensión de palabras, la precisión conceptual, la habilidad expresiva-discursiva verbal, el lenguaje receptivo y la capacidad de discriminar lo principal de lo superficial. Explora la flexibilidad de los procesos de pensamiento, la memoria a largo plazo, la riqueza de ideas y el caudal de información que ha sido sistematizada. Es más bien un subtest de conocimiento declarativo más que de procesamiento. Las respuestas están relacionadas con el bagaje de conocimientos que el sujeto trae del contexto socio-cultural y con su propia capacidad de aprender de la estimulación recibida. Los ítems

más simples pueden resolverse mediante respuestas funcionales, mientras que los más complejos reflejan la capacidad de categorización. Comprensión evalúa la formación de conceptos, el razonamiento verbal, la habilidad para utilizar y evaluar la experiencia, la capacidad para manejar información práctica y la expresión verbal. Se trata de conocimientos de procedimientos, por lo que implica aspectos dinámicos, ya que supone el conocimiento comprensivo de normas, hábitos y conductas sociales. Implica el pasaje de los procesos egocéntricos de pensamiento a procesos que requieren la búsqueda de explicaciones suficientes y la aptitud para investigar sobre las causas que provocan los fenómenos. Supone la posibilidad de reconocer que las normas representan un contrato que facilita la convivencia y la integración de un sistema coordinado de diferentes puntos de vista. Pone en juego la disponibilidad de criterios que guían la conducta y la aptitud para determinar cuál sería el comportamiento adecuado en diversas situaciones. Refleja la capacidad para crear vínculos fuera de las relaciones familiares, la madurez para guiar la conducta y evaluar cuáles son las dificultades y peligros a los que puede enfrentarse, así como la habilidad para reconocer cuándo es necesario recurrir a la ayuda de otros. Si bien es una medida del razonamiento verbal, y de las capacidades lingüísticas receptivas y expresivas, también implica la inteligencia social y el sentido común para la resolución de problemas. Según Glasser & Zimmerman (1987) este subtest permite analizar la capacidad para utilizar el juicio práctico y hasta qué grado se ha desarrollado el sentido moral. También influye la estimulación de los hábitos de independencia, y las posibilidades que se le hayan brindado al sujeto de mantener relaciones afectivas con adultos y pares fuera del ámbito familiar. Además, permite conocer hasta qué punto ha internalizado normas de cuidado personal y de los otros.

Los factores no verbales –como formar imágenes mentales de las palabras o preguntas– también pueden tener un papel en la solución de las tareas del ICV. En la subprueba de Semejanzas, esto puede significar asociar imágenes visuales con las preguntas y buscar elementos comunes en dichas imágenes visuales. En la subprueba de Vocabulario, puede querer decir asociar imágenes visuales con las palabras de vocabulario para después describirlas. Como se planteó previamente, el ICV de la Escala incluye tanto el conocimiento declarativo como procedimental, evalúa la amplitud, familiaridad y rigurosidad del conocimiento adquirido en un contexto cultural determinado y la posibilidad de utilizar ese conocimiento de forma efectiva. En otras palabras, los dominios lingüísticos constituyen recursos psicológicos en los que se

reflejan evolutivamente las posibilidades de nominar, categorizar y realizar elaboraciones conceptuales. Paulatinamente, el lenguaje constituye un sistema de codificación que permite manejar desde la situación actual lo que está distante en el espacio y en el tiempo, siendo el significado de las palabras el nexo fundamental entre pensamiento y lenguaje (Álvarez González, 2010).

La Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - Cuarta Edición (WISC-IV) ha sido adaptada en nuestro país (Taborda et al., 2011). En cuanto a sus propiedades psicométricas se encontraron evidencias satisfactorias de fiabilidad y validez. En términos resumidos, para nuestro medio, las evidencias de consistencia interna – estimadas a partir del método de división por mitades– muestran coeficientes entre 0.79 y 0.90 y los de estabilidad test-retest, entre 0.77 y 0.86, así como adecuada discriminación entre grupos clínicos y evidencias satisfactorias de validez interna (Taborda et al., 2011). También se realizaron estudios de análisis factorial confirmatorio en la muestra de tipificación de Buenos Aires, y se concluyó que tanto la estructura de puntuaciones compuestas propuesta por los autores del WISC-IV como el modelo de CHC resultan significativas para interpretar las puntuaciones del test, y que las inferencias son aplicables a todas las edades consideradas (Brenlla, 2011). Por otra parte, se compararon los resultados entre la población de bajo, medio y alto nivel socioeconómico (NES), encontrándose que la adaptación argentina del WISC-IV no presenta sesgos según NES. Aunque se registró un efecto sistemático de la educación de la madre y del tipo de escuela sobre el CIT, dichas diferencias explican una proporción pequeña de la varianza de las puntuaciones. Entre esos aspectos, el nivel educativo de la madre es la variable que se aproxima más al NES del hogar, y ICV parece ser el más afectado, pero se trata de diferencias que no se desprenden del rango promedio. Es decir, las diferencias en el ICV se ubican dentro del intervalo de confianza, y se infiere que dependen de la estimulación en el hogar y del repertorio lingüístico ofrecido (Brenlla, 2012). De hecho, esta técnica ha promovido estudios similares que exploran cómo el nivel sociocultural y económico impacta en los resultados del mismo. Algunos de ellos realizados ya con el WISC-R, plantean posiciones diferentes en relación con la incidencia de los aspectos socio-económicos en el rendimiento en los distintos subtest. En nuestro país, en la ciudad de Tucumán, se estudiaron –instrumentando los subtest Semejanzas y Construcción con cubos del WISC-III– las habilidades cognitivas de niños que viven bajo condiciones de pobreza. Se encontraron asociaciones estadísticas moderadas entre el nivel educativo materno y

el rendimiento de los niños en el subtest Semejanzas. Los autores concluyen que a mayor nivel educativo de las madres, mayor puntaje en la prueba verbal (Coronel de Pace, Lacunza, & Contini De González, 2006). Un estudio piloto realizado en la ciudad de San Luis (Argentina) ubicó diferencias significativas en el WISC-IV según el nivel educativo de la madre en el rendimiento global y en las tareas propias de la inteligencia cristalizada, pero no en las pruebas de velocidad de procesamiento. Estos resultados son de sumo interés, ya que señalan el carácter diferencial del efecto del nivel educativo de la madre sobre distintos dominios cognitivos (Labin, Brenlla, & Taborda, 2015). Investigaciones internacionales conceden especial relevancia al medio ambiente compartido y a la educación de los padres como variables explicativas del rendimiento intelectual estudiado con mayor especificidad en el WISC-IV (Fletcher et al., 2007). Posiblemente una amplia formación escolar materna enriquece el despliegue de diversos recursos intelectuales y favorece el desarrollo de la capacidad cristalizada y las posibilidades de lograr un buen desempeño académico.

En este sentido, si bien el CIT es una medida general, se considera que no proporciona información acerca de la combinación de las puntuaciones altas y bajas obtenidas por un sujeto en particular en las diferentes pruebas (Cayssials, 1998). Los picos y los valles en la distribución de los puntajes de los diferentes subtest son característicos de casi todos los niños y adolescentes, lo cual indica que desarrollan sus capacidades intelectuales de diferentes maneras y que tienen distintas potencialidades cognitivas. El test indica la presencia de aspectos relevantes y debilidades especiales, que proporcionan claves acerca del estilo cognitivo del sujeto y sobre las posibles recomendaciones de tratamiento clínico y programas educativos. La diferencia entre los puntajes de escala de los subtest puede ser de interés al sugerir hipótesis para indagar, pero no debe asociarse inmediatamente a una categoría diagnóstica. Es necesario contrastar distintas fuentes de información y administrar instrumentos específicos para verificar o descartar las hipótesis de puedan surgir a partir de la lectura de un perfil característico (Prifitera, Saklofske, & Weiss, 2008).

En síntesis, en el momento de interpretar los resultados del test se deben tener en cuenta no sólo la inteligencia sino también otros aspectos no cognitivos, como motivación, orientación al logro, cansancio, constancia, capacidad de fijar metas, impulsividad, ansiedad, tolerancia a la frustración. Se sabe que es posible que niños con puntuaciones de test similares no afronten de igual manera desafíos del entorno similares, debido a razones que no están relacionadas con sus habilidades cognitivas.

De igual manera, debido a la influencia de factores no relacionados con la inteligencia, niños con niveles de habilidad intelectual subyacentes diferentes pueden llegar a obtener puntuaciones similares. En nuestro país, existe una fuerte tradición que promueve un análisis que supere los aportes cognitivos, a partir de una mirada clínica que enriquece el análisis cualitativo en función de los aspectos subjetivos (Cantú, 2016; Mercado, 1999). La tarea de evaluar la inteligencia de un niño involucra mucho más que la simple obtención de puntuaciones en mediciones de inteligencia. Tal como dijo Wechsler (1975): “Lo que medimos con los test no es lo que los test miden: información, percepción espacial, capacidad de razonamiento. Son sólo un medio para el fin. Lo que los test de inteligencia miden es algo mucho más importante: la capacidad de un individuo para entender el mundo que lo rodea y su capacidad para afrontar los retos que se le presentan”

2.4.2 Los procesos implicados en el ICV y su vinculación con las DEAL

Las evaluaciones de las DEAL en general suelen incluir información proveniente tanto de las pruebas de inteligencia como de pruebas de rendimiento académico. Kaufman, Flanagan, Alfonso y Mascolo (2006) han señalado la necesidad de ser cautelosos en el uso del WISC-IV para identificar DEAL porque se requiere la implementación de otras pruebas más específicas. Se considera que las puntuaciones del WISC-IV nunca deben ser utilizadas como criterio único para fines diagnósticos o clasificatorios sino como otro elemento de juicio para ello (Brenlla, 2014). Las críticas se vinculan con que las evaluaciones cognitivas no siguen linealmente los procesos de aprendizaje, y que no está claro cómo impactan las dificultades en los aprendizajes de la lectura y la escritura o en el entrenamiento requerido para resolver las dificultades (Siegel, 1989). Esto se debe a que el funcionamiento cognitivo y el aprendizaje son procesos multidimensionales, en los que interactúan simultáneamente diversas dimensiones.

Según Almeida, Guisande, Primi, & Lemos (2008) los recientes avances en las teorías de la inteligencia han puesto de nuevo el foco de interés en la definición de los factores cognitivos, su relación con el aprendizaje académico y las ventajas y limitaciones de los instrumentos disponibles para la evaluación de la inteligencia. Estos autores plantean que la información de factores cognitivos específicos, a partir de las versiones más recientes de las escalas generales de inteligencia, permiten obtener información cognitiva singular y relevante para el aprendizaje académico. En un estudio

con una muestra amplia y representativa de los estudiantes portugueses entre el 5° y 12° año de escolaridad, se encontró la relativa importancia de los componentes específicos de las pruebas junto con la relevancia del factor general de razonamiento. Concluyeron que la inteligencia cristalizada estará más asociada a los aprendizajes escolares y a conocimientos específicos a partir de las pruebas de Razonamiento Verbal y Numérico. Pero esta capacidad explicativa del rendimiento disminuye a medida que se avanza en la escolarización, tomando preeminencia la inteligencia fluida. Se infiere que, en la adquisición de conocimientos más complejos, esta capacidad es facilitadora de la comprensión y la organización de informaciones nuevas. Se puede pensar en una interacción compleja entre inteligencia fluida y aprendizajes escolares para explicar por qué disminuye la capacidad explicativa del rendimiento académico por parte de los test de inteligencia a medida que se avanza en la escolarización.

Por lo tanto, las correlaciones entre las puntuaciones de las pruebas y el rendimiento tienden a ser más elevadas cuando los procesos cognitivos y el contenido de los ítems en las pruebas psicológicas tienen mayores afinidades con las disciplinas curriculares. Este aspecto es sumamente relevante y justifica la mayor utilización de test que diferencien entre distintas aptitudes. Se considera que un análisis cuidadoso del perfil basado en las propiedades estadísticas de las subpruebas y los índices puede proporcionar información acerca de las fortalezas y debilidades cognitivas del niño. Esto permite desarrollar hipótesis acerca del funcionamiento cognitivo y de las capacidades del niño, que necesitan confrontarse con información adicional (p.ej., informes de padres y maestros, registros del desempeño académico). Prifitera, Saklofske, & Weiss (2008) argumentan que, para la comprensión de las habilidades cognitivas de un niño y sus necesidades particulares, es necesario analizar los índices correspondientes a las diferentes áreas. El CIT puede ser útil en el caso de la identificación del talento o de déficits más generalizados, ya que permite la comparación de unos niños con otros. Estos autores incluso cuestionan el uso del índice de Habilidad General (GAI) y el de Eficacia Cognitiva (CPI). El primero está compuesto por el ICV y el IRP, mientras que el segundo comprende el IMO y el IVP. Sostienen que las puntuaciones del WISC-IV requieren un análisis en profundidad relacionado con la significación de las mismas en el rendimiento de los diversos grupos clínicos, así como la observación de la historia y casuística de cada niño. Hale & Fiorello (2004) desarrollaron un modelo en el cual las hipótesis se derivan de la historia, las intervenciones previas, las observaciones y las evaluaciones intelectuales, además

de información adicional cognitiva. El enfoque más sencillo de análisis del perfil de subpruebas es evaluar las puntuaciones de cada subprueba con respecto al grupo normativo. Una media de 10 con una desviación estándar de 3 sirve como punto de referencia para el grupo normativo. El enfoque intraindividual requiere calcular la media de las puntuaciones escalares de un niño para después comparar cada puntuación escalar de subprueba contra dicha media (Sattler, 2001).

Dado que los distintos subtest e índices son sensibles a las dificultades cognitivas, estos pueden resolver algunos interrogantes con relación a las posibilidades de un niño. Las discrepancias en el rendimiento pueden revelar condiciones vinculadas con las DEAL, así como otro tipo de dificultades. La identificación de las fortalezas puede ser útil al momento de elaborar intervenciones individualizadas para superar las dificultades, en colaboración con los docentes y demás profesionales, al momento de identificar las intervenciones que se requieren. Las capacidades verbales han sido relacionadas con las posibilidades de decodificación y comprensión lectora, ya que están implicadas en una gran variedad de tareas basadas en el lenguaje. También los componentes de la memoria de trabajo han sido identificados como importantes requerimientos para una lectura eficaz y para la escritura (Hodnack & Weiss, 2006).

Dado que el análisis de los componentes de las puntuaciones es una práctica extendida y reconocida entre los profesionales que trabajan con diversas poblaciones, es necesario desarrollar métodos objetivos para una interpretación adecuada de los perfiles. En función de los aportes de la teoría CHC es factible vincular los distintos subtest con diferentes procesos a fin de tomar en cuenta las discrepancias entre los rendimientos en las distintas pruebas que integran el test de los niños con DEAL. En este sentido la información brindada por esta técnica permite obtener una semblanza del desempeño de estos grupos, aunque no se han logrado definir perfiles clínicos diferenciados.

Una de las grandes limitaciones de las investigaciones realizadas es la vinculación de los perfiles de los subtest con resultados significativos en poblaciones normativas a gran escala, en lugar de examinar muestras clínicas. No es raro que surjan diferencias en los factores implicadas en el WISC-IV entre diversos grupos clínicos, y la predicción de los rendimientos escolares. Cómo ha sido ampliamente demostrado los resultados encontrados para poblaciones globales no siempre son consistentes con los de la población clínica, por lo que se requiere mayor profundización en la interpretación específica (Fiorello et al., 2007). Sin embargo, esta tarea supone la dificultad para

comparar los aportes de diferentes investigaciones en función de los contextos y condiciones en que se realizan. Se sistematizan a continuación los resultados de los trabajos más relevantes en este campo, vinculados con el objetivo central de esta tesis.

En términos generales, los subtest que corresponden al dominio verbal mantienen una correspondencia con las capacidades cristalizadas. De acuerdo con Kaufman (1994), la mayoría de los niños con perturbaciones en el aprendizaje de la lecto-escritura han presentado una discrepancia entre los índices de la Escala Verbal y de Ejecución, en el WISC-III. Según Flanagan & Kaufman (2006) en el WISC-IV los niños con trastorno en el lenguaje escrito (lectura y escritura) obtienen puntajes más altos en el IRP y más bajos en el ICV, mientras que en los niños con trastorno mixto de aprendizaje todos los índices se encuentran descendidos. En los estudios realizados con el WISC-IV con grupos especiales en EE.UU. se analizaron los resultados de niños identificados con trastornos de aprendizaje en la lectura, y en la lectura y la expresión escrita. Las puntuaciones medias significativas más bajas se obtuvieron en el índice de Comprensión Verbal y en el de Memoria Operativa y también en Velocidad de Procesamiento. Asimismo, cuando se analizaron niños con trastornos del lenguaje, ya sea expresivo como receptivo-expresivo, las diferencias más importantes se ubicaron entre el ICV, aunque también se encontraron efectos en el IMO (Wechsler, 2011).

Fiorello et al. (2007) realizaron una comparación entre un grupo con DEA, otro con déficit atencional con y sin hiperactividad, y otro con lesión cerebral. Encontraron que en el grupo con DEA la comparación entre las habilidades verbales y no verbales puede ser útil. Aunque este estudio se realizó con una población amplia, los diagnósticos provenían de diversas fuentes, por lo que los resultados son relativos.

Luque, Elósegui, & Casquero (2014) analizaron los resultados en el WISC-IV de 39 alumnos de 6 a 12 años con capacidad intelectual límite (CIT entre 70 y 85). La evaluación se realizó por petición de sus docentes, siguiendo los criterios diagnósticos del DSM-5 para las DEA, y los planteados por Romero Pérez & Lavigne Cerván (2005). En función del criterio de inclusión, el grupo quedó conformado por niños que pertenecían a diferentes categorías diagnósticas (Trastornos en lectura, escritura y/o cálculo, trastorno de la atención, discapacidad intelectual límite). Los autores observaron que en todos los índices los niños obtuvieron puntuaciones inferiores a la media poblacional, a excepción del razonamiento fluido no verbal, que se ubicó en el nivel promedio. Entre los aspectos comunes, se apreciaron alteraciones en la memoria de trabajo, en la inhibición de las respuestas, en dificultades de lenguaje (expresivo y

comprensivo) y en lo perceptivo atencional. Concluyeron que los alumnos presentaban dificultades en el procesamiento y representación de la información, tanto a nivel del lenguaje como en lo visoperceptivo y en el control ejecutivo. Estas dificultades se evidenciaron en los subtest del IMO, en Construcción con Cubos y en Semejanzas y Vocabulario, de base lingüística y de razonamiento lógico. Concluyeron que los aspectos ejecutivos y de memoria de trabajo podrían estar en la base explicativa de las dificultades que se observan en las personas con capacidad intelectual límite, así como un componente psicolingüístico de procesamiento menos eficaz. De todas formas, la heterogeneidad de las problemáticas incluidas limita la posibilidad de generalización de estas conclusiones.

Toffalini, Giofré, & Cornoldi (2017) trabajaron con una amplia muestra de niños y adolescentes italianos de entre 6 y 17 años, diagnosticados como DEA por diferentes profesionales de centros clínicos localizados en las ocho mayores regiones de Italia. Fueron evaluados con el WISC-IV con el fin de detectar fortalezas y debilidades, a fin de constatar si los perfiles pueden ayudar a diferenciar entre distintos tipos de dificultades académicas. En todos los subgrupos se encontraron similitudes en la discrepancia entre el GAI y el CPI, por la incidencia de los subtest vinculados con la memoria operativa y la velocidad de procesamiento. El CPI estuvo ubicado solo unos puntos por debajo de los datos normativos en las dificultades de lectura y en los trastornos en la escritura, pero se ubicó por debajo de una desviación estándar en los trastornos mixtos en diferentes habilidades académicas. Esta última fue la categoría más usada, considerando que en las DEA es común que diferentes tipos de dificultades tiendan a presentarse simultáneamente. El IRP fue más alto en los trastornos de lectura (identificados como dislexia), y más descendido en los trastornos de aritmética (identificados como discalculia). El perfil de los niños con trastorno en la lectura y en la escritura fue similar, lo que sugiere que puede estar asociado a impedimentos en la elaboración del lenguaje escrito. Los niños con trastorno mixto tuvieron el perfil más descendido de los cuatro índices. Concluyeron que la categoría DEA es un grupo caracterizado por algunas similitudes, pero también por impedimentos basados en diferentes patrones de funcionamiento intelectual. Sugieren analizar las consecuencias de un posible trastorno específico del lenguaje temprano en este tipo de dificultades, considerando que las DEA y los trastornos del lenguaje pueden ser diferentes manifestaciones de un mismo problema subyacente, pero que difieren en su severidad o en distintos momentos del desarrollo (Bishop & Snowling, 2004).

Mejía Quintero & Escobar Melo (2012) evaluaron a estudiantes colombianos de entre 6 y 11 años con rendimiento académico bajo, medio y alto en base a las calificaciones escolares, con el WISC-IV. El área que correlacionó más con los diferentes resultados escolares fue la del ICV, luego IRP, y en menor medida, el IMO. Es decir, si bien se encontraron diferencias significativas en todos los índices entre el grupo con rendimiento bajo y medio y el grupo con rendimiento alto y superior, las mayores diferencias se dieron en el área del lenguaje. Los investigadores concluyeron que el aspecto que más influye en el desempeño escolar es la comprensión verbal. Hay que considerar que la muestra fue pequeña, y el criterio para evaluar el rendimiento escolar se basó en las calificaciones.

En una investigación realizada en España por Benito et al. (2007) se utilizó el WISC-IV con niños de entre 6 y 16 años con rendimiento promedio y con rendimiento superior. Concluyeron que el índice que tiene mayor capacidad predictiva para el rendimiento académico es el ICV, el cuál es el que mejor diferencia entre los niños con rendimiento medio y superior. Según estos autores, el subtest del WISC-IV que produce una mayor diferenciación entre las capacidades de los niños es el subtest de Semejanzas. En base a ese estudio, la inteligencia humana está determinada por la comprensión verbal, relaciones semánticas y formación de conceptos e información en general.

En nuestro país, se trabajó con una muestra de 45 niños con trastornos de aprendizaje (Salvino & Gottheil, 2013) a partir de la convocatoria a investigadores y profesionales independientes que reunieron los datos de grupos especiales, respetando los criterios internacionales para la inclusión de los casos en diferentes categorías diagnósticas. Siguiendo los criterios planteados por Flanagan & Kaufman, (2006), se agruparon en cinco categorías: trastornos específicos de aprendizaje, dislexia, trastorno no verbal, trastorno de origen emocional y déficit lingüístico. Se observó que los niños con trastornos específicos en lectura y/o escritura solo mostraron puntuaciones descendidas en el ICV ($M = 76$, $DE = 7,1$), lo que, probablemente contribuyó en la obtención de un CIT más descendido ($M = 92,3$, $DE = 5,7$). En cambio, en las medidas de los IRP, IMO e IVP, las puntuaciones rondaron o superaron la media. Estos resultados son diversos de los obtenidos por niños con Trastornos no específicos de Aprendizaje, Trastornos de origen emocional, Trastorno no verbal e incluso con los diagnosticados con dislexia, que obtuvieron las mejores puntuaciones en todos los índices. Tal como plantean las autoras, es sabido que el ámbito escolar basa la mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje en el funcionamiento lingüístico, más que en el

razonamiento perceptivo, por lo que los niños con perturbaciones en dicha área tendrán ciertamente desventajas para acceder a los conocimientos académicos. En tal sentido, la prueba muestra sensibilidad para la detección de estos casos. Estas evidencias, sumadas a las indicadas respecto de la estructura interna del test, avalan el uso del WISC-IV como un recurso válido y fiable para la evaluación de los aspectos intelectuales. No obstante, en cuanto a los grupos clínicos, hay que señalar las limitaciones devenidas de la cantidad y heterogeneidad de los casos considerados y que las muestras no fueron seleccionadas al azar sino en función de la disponibilidad.

Estos resultados plantean ciertas coincidencias con el estudio de las habilidades cognitivas en niños de contextos de pobreza en Tucumán ya citado (Cohen Imach et al., 2007). A partir de este estudio se pudo observar que un 18.9 % de los niños no había adquirido las habilidades básicas para realizar los aprendizajes correspondientes al grado que cursaba (4° año), por lo que manifestaban dificultades en su rendimiento y bajo desempeño escolar. En general, estos niños presentaron mayores dificultades en las habilidades de clasificación y categorización cuando el material que tenían que manipular era verbal, sin representación gráfica. En cambio, registraron un mejor desempeño cuando la consigna tenía un soporte concreto y la tarea también implicaba un acto motriz y de manipulación de objetos. Para estas autoras, las dificultades de estos niños se apoyan en un razonamiento intuitivo, con falta de movilidad entre centraciones sucesivas, por lo que presentan dificultad para establecer relaciones entre los hechos, en el razonamiento, en la formación de conceptos verbales y en el manejo de las abstracciones. Es importante recordar que estas conclusiones se obtuvieron mediante la aplicación de los subtest Semejanzas y Construcción con Cubos del WISC-III.

Por otra parte, numerosos estudios empíricos dan soporte al uso de la evaluación cognitiva y neuropsicológica para guiar las intervenciones a partir de las implicancias de la interpretación de las puntuaciones del WISC-IV desde la teoría CHC. Las fortalezas y debilidades cognitivas son comunes en niños con dificultades en diversos trastornos. Los subtest del ICV del WISC-IV brindan información diferenciada acerca de las dificultades de los niños. Los alumnos con dificultades en el lenguaje expresivo y receptivo pueden obtener un rendimiento más descendido en Semejanzas, porque suelen centrarse en las diferencias más que en las similitudes, focalizar en aspectos secundarios o concretos más que en significados centrales, o bien establecer relaciones que se vinculan con situaciones concretas en las que los elementos están involucrados. En estos casos, la naturaleza de los errores puede ser tan importante como la puntuación

obtenida en el subtest, en función de planificar las intervenciones. En el subtest de Vocabulario, los niños con dificultades lingüísticas tienden a dar respuestas vagas, o explicaciones concretas, o bien tienen dificultades para ubicar los términos sustitutos. En Comprensión pueden encontrar obstáculos para expresar las relaciones causa-efecto y los juicios adecuados, o para establecer los basamentos o las limitaciones de ciertas situaciones, a partir de un pensamiento crítico y del razonamiento (Prifitera et al., 2008).

En consecuencia, al administrar el WISC-IV es menester que el profesional efectúe un trabajo adicional. Se suele recomendar realizar una indagación (post subtest), con el fin de dialogar y conocer las experiencias que llevaron al sujeto a dar esas respuestas determinadas, ya sea correctas o incorrectas. Esta propuesta se enmarca en los aportes realizados por diversos autores (Brenlla & Taborda, 2013; Cayssials, 1998; Glasser & Zimmerman, 1987), que postulan un análisis cualitativo de la escala de inteligencia WISC-III, incluyendo lo que denominan “examen complementario”, “sondeo adicional” o “prueba de los límites”, y que consiste en implementar, a posteriori de la evaluación, una serie de intervenciones que apunten a interpretar de modo más ajustado los procesos puestos en juego por el niño. En esta línea, Mascolo (2012) propone que los profesionales puedan poner a prueba los límites entre los cuáles la persona puede resolver. El objetivo es obtener información útil respecto al funcionamiento cognitivo y ayudar a seleccionar las estrategias educativas y los apoyos instruccionales. Esta propuesta es coincidente con los aportes del enfoque de “prueba de límites” ya presentado dentro de las perspectivas que integran la modalidad ED. Los procedimientos para someter los límites a prueba pueden ayudar al profesional a evaluar hipótesis específicas (por ejemplo, ¿existe un problema de recuperación que afecte la habilidad del alumno para definir palabras?) o a evaluar la utilidad potencial de adaptaciones específicas (por ejemplo, ¿resultaría benéfico que las tareas presentaran menores exigencias motoras para este alumno?). Para los grupos clínicos que incluyen tareas que se apoyan en el lenguaje, este autor postula que los profesionales pueden evaluar los errores y volver a aplicar los reactivos de muestra que no se respondieron correctamente a fin de determinar si el alumno puede responder con un formato alternativo. Propone presentar respuestas posibles a partir de opciones múltiples o mediante la discriminación entre verdadero y falso. Por ejemplo, en Semejanzas un formato de este tipo permite reconocer la cantidad de conocimientos factuales de los que dispone el alumno para razonar. De este modo, se pueden concentrar los esfuerzos de intervención en la construcción de habilidades de razonamiento o más bien en

incrementar el conocimiento verbal. Las conclusiones sobre el desempeño que hayan sido mediadas por el formato de la prueba resultan importantes para generar recomendaciones didácticas, porque proporcionan información acerca de la habilidad del alumno para responder preguntas sin indicaciones o claves externas (Hodnack & Weiss, 2006). Es decir, si un alumno no puede generar una definición para una palabra objetivo a menos que tenga opciones múltiples, entonces es improbable que sea capaz de recuperar de manera espontánea información conocida sin indicaciones en el aula. Es posible que ese alumno se beneficie si se le brinda apoyo (por ejemplo, proporcionar parte de una respuesta, o referirse a los conocimientos previos) cuando debe recuperar información nueva o recientemente aprendida. También pueden sustentar las recomendaciones respecto a las adaptaciones (por ejemplo, usar formatos de respuesta de opción múltiple en las tareas con bases verbales siempre que sea posible). Los reactivos de los grupos clínicos con bases visuales también pueden modificarse y presentarse en un formato de opción múltiple, o pueden utilizarse variaciones temporales o reducir las demandas de la tarea a algunos de los procesos requeridos. Los reactivos que implican un input auditivo pueden modificarse de tal manera que incluyan el empleo de estímulos visuales o con apoyaturas gráficas.

Los procedimientos descritos requieren que el profesional realice modificaciones de manera independiente y seleccione reactivos de acuerdo con el análisis de error inicial. Esta modalidad también es coincidente con el enfoque de evaluación de procesos en neuropsicología (Miller & Hale, 2008), desde el cual se ha elaborado una “prueba de límites estandarizada”, el WISC-IV *Integrated* (Wechsler et al., 2004). Surge de estudios vinculados con la revisión del WISC-III PI (WISC-III *Process Instrument*) y de la identificación de diferentes índices en dicha versión, en función de evaluar la ausencia de distractibilidad). Ha sido estandarizado para una muestra representativa de la población de entre 6 y 16 años de EE. UU., realizándose los análisis correspondientes de validez y confiabilidad.

El WISC-IV Integrado es un intento para integrar las medidas de la capacidad cognitiva de las subpruebas originales del WISC-IV con procedimientos de puntuación adicionales a partir de formatos de presentación alternativa de los subtest o la forma en la que pueden darse las respuestas. Se constituye en un método más eficiente para evaluar la respuesta de un individuo y produce datos más confiables en los que se pueden basar las recomendaciones educativas y/o apoyos instruccionales. El WISC-IV *Integrated* incluye cuatro subtest que permiten realizar la prueba de límites del ICV:

Semejanzas Múltiple Opción, Vocabulario Múltiple Opción, Vocabulario en Imágenes Múltiple Opción y Comprensión Múltiple Opción. En cada uno de estos subtest los ítems son los mismos que los de la versión estándar. En el ICV el WISC-IV *Integrated* disminuye el énfasis en la expresión oral y en la recuperación de contenidos y palabras de la memoria, por lo que permite diferenciar estos requerimientos del lenguaje receptivo (Prifitera et al., 2008).

Se realizó un estudio para examinar en qué medida los subtest de esta escala evalúan lo que se proponen y las hipótesis vinculadas con las habilidades comprendidas en la teoría CHC a partir de la estructura factorial de la escala. Se encontraron evidencias de los constructos medidos por esas pruebas, siendo la mayoría de ellas excelentes medidas psicométricas. Se encontró que las modificaciones realizadas para minimizar las demandas de recuperación de contenidos de la memoria y la expresión verbal producían una reducción de la varianza que era irrelevante. Las modificaciones realizadas para minimizar las demandas de recuperación de contenidos de la memoria y la expresión verbal (Benson, Hulac, & Bernstein, 2013).

La utilidad del WISC-IV para propósitos clínicos se investigó por medio de dos procedimientos: a) evaluación del WISC-IV Integrado con grupos especiales y b) evaluación de la relación del WISC-IV con otras pruebas apropiadas al grupo especial estudiado. Los grupos especiales estudiados incluyeron niños con diversos trastornos, así como intelectualmente superdotados o con discapacidad intelectual moderada, y por lo general se basaron en grupos pequeños. En la mayor parte de los casos, se incluyeron datos provenientes de varios contextos clínicos independientes que no garantizaron que se hayan utilizado los mismos criterios y procedimientos que se emplearon para el diagnóstico. Según (Flanagan & Kaufman, 2006), los grupos especiales estudiados incluyeron niños con Trastorno del Lenguaje Expresivo, Trastorno del Lenguaje Receptivo-Expresivo o mixto, y con Trastornos de Aprendizaje, entre otros. Por ejemplo, en el grupo de niños con trastornos de aprendizaje había algunos niños con trastornos en la lectura y/o en la expresión escrita y/o en matemáticas. Como era de esperarse, los niños con trastornos de lenguaje receptivo-expresivo o mixto mostraron sus mejores desempeños en tareas con pocas exigencias lingüísticas, en particular aquellas que requieren una expresión verbal compleja (es decir, Comprensión y Vocabulario). Los resultados evidenciaron que, incluso cuando realizan actividades menos dependientes de la expresión verbal, como en las preguntas de opción múltiple, sus resultados siguen sin ser tan buenos como los de sus homólogos con habilidades de

lenguaje intactas. Cuando se aplicó el WISC-IV *Integrated* a los niños con trastornos de aprendizaje (con diversos tipos de dificultades) tendieron a mostrar magnitudes del efecto más grandes en las subpruebas de proceso relacionadas con Aritmética y en algunas subpruebas del ámbito de la memoria de trabajo. Estos resultados concuerdan con otros análisis del perfil, donde se indica que estos niños tienden a obtener puntajes más altos en el ICV y el IRP que en el IMO y en el IVP. En el grupo de niños con trastornos de aprendizaje había algunos con trastornos de lectura. Los mejores resultados de este subgrupo se obtuvieron en tareas que no están basadas en el lenguaje. También mostraron un déficit relativo en memoria de trabajo, aunque no queda claro si este patrón se debe a problemas de secuencia mental, procesamiento auditivo, manipulación mental o a algún otro factor. Los autores señalan la necesidad de estudios que contengan grupos clínicos más homogéneos. Si los niños hubieran sido agrupados por separado podrían haber surgido patrones muy diferentes.

Estudios en adultos confirman que las pruebas de completamiento o de selección de respuestas sobre conocimientos en distintas áreas presentaban mayor correlación con la inteligencia, en particular con el razonamiento fluido, que es un mejor predictor del aprendizaje (Ackerman, Beier, & Bowen, 2000). También se comprobó que los formatos de múltiple opción en el subtest de Información del WAIS pueden brindar información valiosa cuando se complementan con la versión estándar de la prueba. Estos formatos reducen las demandas de recuperación de la información, por lo que las puntuaciones son menos susceptibles a las patologías o déficits propios de la edad (Joy, Fein, Kaplan, & Freedman, 1999).

Explorar las diferencias en el funcionamiento cognitivo con estas estrategias puede ser útil para fundamentar las prácticas instruccionales diferenciadas en las aulas. Esto es consistente con el planteo ya totalmente aceptado entre investigadores y profesionales acerca de que los niños con DEAL requieren intervenciones específicas. Si bien este análisis provee bases empíricas para fundamentar la propuesta educativa, es importante establecer las relaciones entre el funcionamiento cognitivo y las intervenciones académicas. En este sentido, el seguimiento de las intervenciones según el modelo RtI puede ser útil en el futuro. El modo de lograr individualizar la instrucción a fin de atender las diferencias en los aprendizajes es monitorear, evaluar y modificar o reciclar las mismas en función de sus repercusiones. A tal fin, es fundamental reconocer cuáles son las habilidades lingüísticas implicadas en el aprendizaje de la lectura.

2.4.4 Las habilidades lingüísticas evaluadas en el ICV y el aprendizaje de la lengua escrita.

El lenguaje es una función mental particularmente compleja, que supone la articulación de varios mecanismos en una “arquitectura funcional”, e incluye diferentes niveles, los que a su vez implican diversos tipos de procesamiento. Una persona comprende cuando es capaz de extraer el significado de una señal de habla (en el lenguaje oral) o de signos gráficos (en el escrito), significado que llegará a integrarse en sus propios conocimientos (Molinari Marotto, 1998). En el lenguaje pueden distinguirse niveles de estructura: las unidades subléxicas (es decir, menores que la palabra), las palabras, las oraciones y el texto o discurso. La psicolingüística postula que existen procesos cognitivos específicos para la comprensión de cada uno de ellos. Según Barreyro et al. (2015), los diversos procesos tienen una función específica, desde reconocer palabras a partir de unidades lingüísticas menores (grafemas, fonemas y morfemas), acceder a su significado, identificar oraciones a partir de la estructura sintáctica, hasta construir el significado global del texto.

De hecho, se considera que en el lenguaje interactúan cuatro subsistemas: el subsistema fonológico, que une los sonidos del discurso con los significados, que forman parte del subsistema semántico; el subsistema gramatical, que incluye la sintaxis y la morfología, es decir, la forma en que las palabras y partes de las palabras se combinan para dar lugar a nuevos significados; y el pragmático, que refiere al uso que se hace del lenguaje (Snowling & Hulme, 2006). Las habilidades más amplias del lenguaje (conocimientos del vocabulario, habilidades gramaticales y habilidades pragmáticas) son necesarias para comprender los significados de las palabras y de las oraciones, integrarlas en el texto y realizar inferencias.

Los lenguajes oral y escrito no son sistemas paralelos, sino, más bien, sistemas crecientemente interactivos y convergentes. Los niños que aprenden a leer deben "recodificar" el lenguaje oral en un código escrito. Esta recodificación depende del desarrollo previo de algunos procesos psicolingüísticos básicos. Se sabe que la comprensión del texto escrito requiere el dominio de competencias diversas de las que se requieren para comprender el discurso oral (Bustos Ibarra, 2017).

En general, los sistemas educativos asumen que cuando los niños ingresan a la escuela pueden hacer uso competente de su lenguaje nativo. De esto se desprende que aquellos niños que no cuentan con un desarrollo adecuado del lenguaje se encuentran en desventaja en relación con el aprendizaje de la lengua escrita.

En el desarrollo que sigue se planteará fundamentalmente la importancia del conocimiento semántico para el desarrollo de la lectura, en función de que se considera que este es el aporte central de la evaluación de los niños con DEAL a partir del ICV del WISC-IV.

Dentro del conocimiento léxico se pueden distinguir dos aspectos del procesamiento: la identificación o reconocimiento de la palabra, y la recuperación de información acerca del significado de la misma (Molinari Marotto, 1998). La información fonológica o visual ortográfica permite identificar la palabra, y conjuntamente acceder a la información semántica, o sea, a él/los significado/s de una palabra. Esto supone el acceso al diccionario o léxico mental, en el que se almacena de forma organizada la información asociada a decenas de palabras (Cuetos Vega, González Álvarez, & De Vega Rodríguez, 2015). El léxico mental forma parte de la memoria de largo plazo, y comprende toda la información (fonológica, ortográfica, morfológica, sintáctica, semántica) relativa a las palabras de la lengua. El sistema semántico está organizado por categorías, es multidimensional, por lo que es factible acceder a los significados a partir de múltiples informaciones lingüísticas. De hecho, conocer una palabra implica desde un reconocimiento superficial de la misma hasta lograr explicar su significado más profundo y reconocer ejemplos de sus usos más comunes. El conocimiento del vocabulario no es algo de todo o nada, sino que posee diferentes graduaciones (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015).

Es importante diferenciar entre dos aspectos centrales: la cantidad de palabras conocidas, o sea la amplitud de vocabulario, y la cantidad de detalles en el conocimiento de las palabras, o sea la profundidad del vocabulario. La profundidad de vocabulario permite establecer relaciones entre diferentes términos mencionados en un mismo discurso. Además, posibilita activar y usar el conocimiento para realizar inferencias, ya que los vínculos entre ellas pueden basarse en aspectos más completos de sus significados. Un vocabulario enriquecido es importante para entender las combinaciones entre significados de diferentes palabras, a partir de la cohesión que supone el logro de inferencias locales y globales (Oakhill et al., 2015). Como ya se señaló, ambos aspectos están implicados en los subtest Semejanzas y Vocabulario.

Otro aspecto central concierne a la rapidez de activación del vocabulario, en función de la disponibilidad para acceder al mismo. La amplitud de vocabulario puede ser evaluada a partir de un conocimiento superficial, del reconocimiento o selección de un sinónimo, o de la producción de un término. Sin embargo, para una evaluación del

nivel de profundidad del vocabulario es necesario producir la definición o vincular con términos de la misma categoría. En tanto, la velocidad para la activación del vocabulario implica la elaboración de juicios para categorizar términos y la fluidez para expresar ideas, fundamentaciones o relaciones entre las mismas (Molinari Marotto, 1998). Estos son procesos demandados tanto por las pruebas de Semejanzas y Vocabulario, como por Comprensión

Otra distinción importante es la diferenciación entre el vocabulario receptivo, es decir el número de palabras que es posible comprender, y el vocabulario productivo, es decir el número de palabras que es posible producir (Cain, 2007). El vocabulario se vincula con el conocimiento de las unidades de significado de las palabras, o sea, los morfemas, y de las formas a partir de las cuáles se combinan, lo que refiere a la morfología de los términos. Otro tipo de conocimiento vinculado al vocabulario es el que corresponde a expresiones fijas, que incluyen formas comunes y que pueden estar integradas por varios términos. El sentido de los mismos puede ser literal o figurativo, por lo que las palabras ambiguas pueden ser comprendidas a partir del contexto en que se encuentran. Esto es así porque el significado no es una mera cuestión de correspondencia uno a uno entre palabras y conceptos, en función de la polisemia, la homografía y la sinonimia. Si asumimos que la memoria semántica es una red conceptual organizada, cada vez que se activa un concepto se producirá una activación hacia otros conceptos asociados. Así mismo, el significado tiene un componente referencial o extensional, es decir, que alude a entidades, sucesos o situaciones de nuestra experiencia, no únicamente a conceptos mentales. Estos procesos se activan diferencialmente según las demandas de la tarea, por lo que la evaluación de los mismos a partir de la modalidad de administración ED puede brindar datos relevantes con relación a la organización de la memoria semántica y su funcionamiento a partir del lenguaje productivo y receptivo.

A continuación, se hará referencia a las vinculaciones entre las habilidades lingüísticas anteriormente mencionadas y el aprendizaje de la lectura. Existe consenso acerca de que las habilidades de reconocimiento de palabras y las habilidades de comprensión del lenguaje oral predicen las posibilidades en el aprendizaje de la lengua escrita. Aunque el aprendizaje sistemático de la lengua escrita comienza al iniciar la escolaridad, los precursores del aprendizaje de la lectura se establecen desde el momento en que el niño oye los primeros sonidos del habla. Se sabe que los buenos lectores poseen un vocabulario enriquecido y conocimiento de las reglas que organizan

el lenguaje, capacidades para realizar inferencias y construir modelos mentales de lo que leen. Numerosa evidencia empírica fundamenta la relación entre el aprendizaje de la lectura y el conocimiento de vocabulario y gramática, la capacidad para integrar la información y establecer inferencias. Las palabras son los ladrillos sobre los que se construyen los significados de las frases, por lo que son la base para la construcción de estos aprendizajes (Oakhill & Cain, 2016).

A partir de los aportes de la psicolingüística se ha superado la falsa creencia que homologaba la lectura mecánica de palabras aisladas con la lectura comprensiva de textos. Desde la teoría del Simple View of Reading (SVR), una propuesta teórica planteada por Gough & Tunmer (1986), se ha consolidado la distinción entre el componente de decodificación –reconocer y nombrar correctamente las palabras– y el de la comprensión lingüística, ambos necesarios para el éxito escolar. Se propone que la comprensión lectora es el producto de la decodificación y la comprensión verbal oral. Si una de las habilidades falla, la comprensión lectora se verá comprometida. Si bien estos procesos interactúan entre ellos, distintas investigaciones (Cain, Oakhill, & Elbro, 2003; Defior Cítoles, 2000) han evidenciado la independencia substancial entre ambos, mostrando que el desarrollo de la decodificación y el de la comprensión oral siguen carriles distintos, pues están apuntalados por habilidades diferentes (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003).

Sin embargo, las habilidades lingüísticas más generales están implicadas en ambos procesos. El reconocimiento de las palabras escritas se ha explicado mediante dos modelos: el modelo dual y el de triángulo (Cuetos Vega et al., 2015). El modelo dual propone dos vías para pasar de la palabra escrita al significado: la vía subléxica, que permite leer palabras mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema, y la vía léxica, que permite leer directamente las palabras al activar las representaciones que tenemos en nuestro léxico, tanto ortográfico, como fonológico y semántico. Desde la identificación de letras se pueden tomar cualquiera de las dos vías, según lo que se requiera, aunque la vía léxica permite mayor fluidez. En un principio, en el aprendizaje de la lectura se utiliza la vía subléxica, pero a medida que se accede a la lectura experta comienza a utilizarse la vía léxica o directa de lectura, que activa la representación léxico-ortográfica y, simultáneamente, la representación semántica. De este modo, la lectura se hace más fluida y se produce por autoaprendizaje. Cómo se puede inferir, el conocimiento léxico incide también en la decodificación. Un modelo alternativo, el modelo de triángulo, de tipo conexionista, supone tres niveles

(ortográfico, fonológico o semántico) y también dispone de dos vías. La primera conecta ortografía con fonología, y la segunda conecta ortografía con semántica. Para este modelo los componentes no funcionan secuencialmente sino en paralelo: el acceso al significado puede pasar por la semántica o por la ortografía, y todos los componentes funcionan en paralelo.

Los autores vinculados con el tema (Bravo-Valdivieso, Villalón, & Orellana, 2004) describen los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura, incluyendo la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción y la categorización verbal. Algunos son predictivos del aprendizaje inicial: la identificación y segmentación de los fonemas, el reconocimiento visual ortográfico de algunas palabras en la etapa previa al aprendizaje lector y el conocimiento de las letras del alfabeto. Este reconocimiento léxico se realiza al comienzo con las letras y las palabras de uso más frecuente. El reconocimiento de una palabra, entre muchas otras, pasa porque los niños recuerden su pronunciación y su significado. Esta etapa tiene por objetivo establecer un léxico mental visual-ortográfico que empieza a formarse con la retención de las palabras más frecuentes y da comienzo a la comprensión lectora. El déficit en el reconocimiento fonológico de las palabras no es independiente del desarrollo verbal, sino que está estrechamente asociado al desarrollo psicolingüístico de los niños. Así, la habilidad para reconocer palabras de alta frecuencia emerge gradualmente, después del reconocimiento de las letras, y se inicia primero con un procesamiento fonológico, para luego intentar el reconocimiento léxico. Además, en los procesos mencionados interviene también la inducción de analogías verbales, entre letras y sílabas, para completar la identificación fonológica de las palabras, de modo tal que se integran componentes gráfico-fonémicos y silábicos en palabras reconocidas. Se trata de la integración entre procesos fonológicos y semánticos: la velocidad en el reconocimiento de las palabras sería la resultante de la interacción entre el procesamiento fonológico con el reconocimiento semántico. Los niños que progresan en la lectura serían los que aprenden a integrar con mayor rapidez ambos componentes al enfrentar el lenguaje escrito.

La mayoría de las investigaciones en este campo se ha focalizado en la adquisición del código escrito o decodificación. Este enfoque puede explicarse porque históricamente, se ha pensado que la adquisición de la lectura de palabras requiere de una instrucción más explícita, y que la comprensión surgirá o emergerá como producto del aprendizaje del código. A menudo, al considerar el desarrollo de la alfabetización,

la focalización en el desarrollo de las uniones entre los sonidos y las letras deja en segundo plano las habilidades discursivas y las habilidades más amplias del lenguaje, como el conocimiento del vocabulario y las habilidades gramaticales, que son necesarias para comprender los significados de las palabras y de las oraciones (Snowling & Hulme, 2006).

La enseñanza de la comprensión suele comenzar más adelante como parte de la instrucción formal. Se plantea de manera implícita que existe una secuencia, por lo que los requerimientos cognitivos necesarios para comprender un texto sólo pueden llevarse a cabo una vez que el procesamiento de las letras se ha vuelto automático. Además, las dificultades en la lectura de palabras o decodificación son más salientes en los primeros años de enseñanza, mientras que los problemas de comprensión se hacen más notorios en los años posteriores. En consecuencia, el vocabulario fue un aspecto subestimado hasta los últimos años, aunque las investigaciones más recientes han mostrado su papel relevante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Un cierto interés en el vocabulario comenzó a emerger cuando se reconoció que el aprendizaje de palabras en los niños presenta un repentino y rápido crecimiento hasta alcanzar un cierto umbral, con sobre-representación de sustantivos (Snow, 2017). Diversos estudios han mostrado la relación entre lenguaje oral y la comprensión lectora, incluyendo no solo la cantidad de palabras, sino también la profundidad de las relaciones semánticas que se han construido con relación al significado y el conocimiento sintáctico, el cual permite la organización gramatical de las oraciones y orienta al sujeto sobre el significado (Silva Trujillo, 2014).

De este modo, se han identificado al menos dos problemáticas en torno a estos aprendizajes, coincidentes con las clasificaciones planteadas oportunamente con relación a las DEAL. En primer lugar, hay alumnos que no pueden decodificar el material escrito y, por tanto, se ven imposibilitados para avanzar en la construcción del sentido de éste y en el enriquecimiento de las redes semánticas. En segundo lugar, hay alumnos que, a pesar de que decodifican el material escrito, no logran comprender lo que leen ni adquirir nuevos conocimientos. Es importante señalar que, si bien cada una de estas habilidades resulta necesaria para lograr la comprensión, ninguna de ellas por sí sola puede garantizarla. En este sentido, los efectos de la decodificación en la comprensión global del texto se encuentran mediados por el conocimiento acerca del significado de las palabras, y los efectos de la comprensión en la decodificación dependen de que se alcancen suficientes significados de palabras. Mientras que en los

primeros años de la escolaridad las habilidades de decodificación son esenciales, en los siguientes grados la comprensión lingüística adquiere un papel preponderante (Gough, Juel, & Griffith, 1992; Hoover & Gough, 1990)

Si bien como ya se estableció, el conocimiento léxico no es el único factor que garantiza la comprensión lectora, los sujetos que poseen un conocimiento de este tipo interconectado y organizado poseen una mejor comprensión que aquellos cuyo conocimiento no se encuentra sistematizado. Si los significados de las palabras tienen una deficiente o nula representación en la memoria semántica, habrá menor acceso a la información y se establecerán menos relaciones entre los conceptos (Cain et al., 2003). De hecho, las diferencias en el conocimiento de las palabras surgen antes del ingreso a la escuela, lo que depende del vocabulario escuchado por los niños en el hogar, pero estas diferencias no refieren solo al significado convencional de las palabras, sino al conocimiento para interpretar mensajes que contienen esas palabras. En algunos estudios se ha encontrado una correlación fuerte entre vocabulario y reconocimiento de palabras. Se ha comprobado que el vocabulario que poseen los niños en el jardín de infantes constituye un predictor significativo de la comprensión lectora en los grados medios de la escuela primaria, dado que la comprensión de textos escritos depende en gran parte de las habilidades léxicas de los niños para decodificar y leer fluidamente las palabras. Asimismo, un vocabulario amplio conlleva una base de conocimientos configurada por representaciones de significado flexibles, precisas, interrelacionadas y fácilmente recuperables (Perfetti, 2007). También Nation & Snowling (1998) identificaron diferencias entre los buenos y los malos comprendedores en el reconocimiento visual de palabras. Concluyeron que, en el caso de los malos lectores, el reconocimiento de palabras se encuentra comprometido debido a debilidades en el vocabulario y en el conocimiento semántico, mientras que el reconocimiento visual de palabras, por sí solo, no permite explicar las dificultades en la lectura. En este sentido, también puede señalarse una distinción entre decodificación y reconocimiento de palabras, dado que las habilidades del lenguaje oral parecen influir en el desarrollo de la identificación de palabras, de forma independiente a las habilidades fonológicas. Posteriormente, Nation & Snowling (1999) encontraron que los niños con dificultades para comprender rindieron más bajo en una tarea para evaluar sinónimos y en generar categorías semánticas que en el reconocimiento de rimas, por lo que esto se asoció con un conocimiento semántico reducido, en ausencia de problemas fonológicos. Otros estudios señalan que la relación entre estas variables es indirecta: la amplitud del

vocabulario está asociada a la calidad de la representación fonológica de las palabras, lo que incide en el desarrollo de la conciencia fonológica y ésta, a su vez, en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras. De este modo, se identificó el rol del conocimiento del significado de las palabras en la identificación de palabras, ya que los niños con decodificación lectora dificultosa tienden a desarrollar dependencia de los procesos basados en la semántica. Por lo tanto, el conocimiento de los significados de las palabras puede jugar un papel importante tanto en la identificación de palabras como en la comprensión (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005). Nation & Snowling (2004) estudiaron esta relación, centrándose en los predictores de la habilidad de los niños para leer palabras, diferenciando entre ítems que evaluaban habilidades fonológicas y aspectos del lenguaje oral, como la comprensión y el vocabulario. Concluyeron que tanto las habilidades fonológicas de los niños como su competencia en cuanto al lenguaje oral influyen en el curso del desarrollo de la lectura, y que, si bien las habilidades fonológicas son importantes predictores del desarrollo de la lectura, las fortalezas y debilidades en las habilidades del lenguaje más generales (como el conocimiento sintáctico y el conocimiento semántico) también inciden en el desarrollo de la comprensión lectora.

Además, la importancia relativa de estas habilidades puede ir modificándose a lo largo del desarrollo. Las investigaciones han demostrado que existen niños con un apropiado nivel en habilidades básicas de decodificación y vocabulario, pero con problemas de comprensión (Yuill & Oakhill, 1991). En un estudio realizado por Cain & Oakhill (2006) las autoras identificaron una relación entre vocabulario y el desarrollo de la lectura de palabras, lo que permitió vincular el conocimiento semántico con el desarrollo de la lectura precisa de palabras en función de mecanismos específicos implícitos en la misma, fundamentalmente a partir de la facilidad para la decodificación de palabras familiares. Los niveles iniciales de habilidades cognitivas fueron relacionados con los cambios en la comprensión, y los niveles iniciales en el vocabulario receptivo fueron relacionados con el desarrollo de la lectura de palabras, indicando que ambas habilidades son facilitadoras de dichas funciones. Como refiere Villalón (2008), algunos estudios han establecido una asociación positiva entre el aumento del vocabulario y el desarrollo de la conciencia fonológica en niños menores de cinco años. Esta relación explicaría los resultados obtenidos por investigaciones de seguimiento, los que indican que el mayor nivel de vocabulario al inicio del nivel inicial tiene un valor predictivo sobre el desarrollo de la conciencia fonológica. Esta predicción

es mayor en el caso del lenguaje expresivo que en el receptivo. En el mismo sentido, algunas investigaciones han apuntado a analizar si los procesos cognitivos que se consideran precursores de la lectura, como la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción y la categorización verbal, mantiene su influencia a lo largo del desarrollo de la misma (Bravo-Valdivieso et al., 2004). Entre sus conclusiones plantean que el desarrollo de la conciencia fonológica no es independiente del desarrollo verbal, sino que está estrechamente asociada al desarrollo psicolingüístico de los niños. Dado que el reconocimiento de una palabra, entre muchas otras, pasa por recordar su pronunciación y su significado, esto posibilita que se establezca el léxico mental. Por lo tanto, si bien el vocabulario, del mismo modo que las puntuaciones débiles en el razonamiento verbal, está asociado con la comprensión, hay evidencia también de su relación con la decodificación.

La relación causal entre comprensión y vocabulario parece ser recíproca. Esto es, una palabra puede ser inferida desde el contexto, gracias a la habilidad de comprensión; por otra parte, la habilidad de acceder al significado de las palabras de un texto en particular es esencial para la comprensión del mismo (Neira Martínez & Castro Yáñez, 2013). Además, el vocabulario crece como resultado de la comprensión, incluyendo las inferencias. De todos modos, inferir el significado de palabras desconocidas de un texto es posible solo si se comprenden la mayoría de las palabras y si se ha logrado una aproximación al sentido del texto. Este factor es crítico, ya que, si un lector menos hábil tiene un sistema léxico débil, ello se reflejará en el funcionamiento de su sistema semántico. De este modo, se ha establecido que la habilidad de identificación de palabras y la de comprensión se desarrollan en apoyo mutuo. Uno de los factores fundamentales para una lectura fluida es el desarrollo de representaciones de palabras de alta calidad, lo que permite que la comprensión del niño esté menos limitada a la identificación de palabras y más influenciada por otros factores. Esto se refleja en las habilidades de lectura en la adultez, ya sea en una limitación persistente de la identificación de palabras en la comprensión o por el fortalecimiento de ambas habilidades.

En nuestro medio, diversas investigaciones (Dalurzo & González, 2010; Ferreres, Abusamra, & Squilace, 2010; Urquijo, 2009) han señalado también la relevancia del conocimiento léxico-semántico o vocabulario, como una de las habilidades que posibilita la comprensión lectora. El significado tiene relación con los procesos de

conceptualización. Las palabras que procesamos actuarían como punteros que disparan los correspondientes conceptos en nuestra memoria semántica.

Es posible establecer una relación causal entre la comprensión del vocabulario en el lenguaje oral y la comprensión de lectura. Se han propuesto tres hipótesis (Anderson & Freebody, 1981):

- la hipótesis instrumental, que afirma que el hecho de conocer más palabras mejora la comprensión lectora;
- la hipótesis del conocimiento, que indica que tanto las diferencias individuales en vocabulario como las que se producen en comprensión lectora son causadas por diferencias individuales en conocimiento conceptual;
- la hipótesis de aptitud, que dice que el vocabulario y la comprensión lectora están correlacionadas, porque ambas tienen su origen, al menos en parte, en las diferencias individuales en habilidades fundamentales, como la habilidad verbal.

Nagy (2007) actualiza este planteo, afirmando que las diferencias individuales en la conciencia metalingüística están causalmente relacionadas con las variables previamente mencionadas. A partir de la prueba empírica de estas hipótesis, en forma de cuatro modelos causales (Wagner, Muse, & Tannenbaum, 2007), se puede concluir que las relaciones recíprocas entre desarrollo de vocabulario y comprensión de lectura también se reflejan en las relaciones entre conciencia fonológica y lectura a nivel de palabra. En ambos casos, el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y el de las escritas parecen influenciarse mutuamente de forma beneficiosa. Lo anterior es reafirmado por Villalón (2008), quien sostiene que los procesos sintácticos e inferenciales, el conocimiento de base y el nivel de vocabulario son comunes a la comprensión oral y la comprensión lectora. Se ha observado una correlación muy alta entre ambas, tanto en estudiantes avanzados como en adultos, lo que indica que la habilidad de extraer significado a partir de un texto escrito demanda el desarrollo de estas competencias en el lenguaje oral.

Las diferencias entre los niños en estas habilidades parecen deberse más a las oportunidades del contexto que a capacidades individuales. Las condiciones socioeconómicas tienen un gran impacto en el desarrollo del lenguaje: los niños de niveles medios y altos adquieren las destrezas lingüísticas más tempranamente, lo contrario a lo observado en los sectores económicos bajos. El status sociocultural de los padres y la exposición previa a la lectura guardan estrecha relación con la comprensión lectora. La tasa de adquisición de vocabulario y de la sintaxis está asociada

con el nivel socioeconómico, lo que se manifiesta como diferencias significativas en el lenguaje comprensivo y expresivo desde los tres años y persiste hasta los trece años; el desfase tiende a hacerse mayor hasta el ingreso en la escuela (Diuk & Ferroni, 2012; Diuk, Signorini, & Borzone, 2003; Piacente, Marder, Resches, & Ledesma, 2006). Por otra parte, es conocida la incidencia de la variable socio-económica en el desempeño de los niños en tareas que involucran al lenguaje, la memoria de trabajo y la focalización atencional, tanto como el conocimiento léxico (Dalurzo & González, 2010), y los procesos gramaticales y semánticos (Urquijo, 2009). En este sentido, las investigaciones han mostrado que, a los 4 años, el tamaño del vocabulario de un niño, en gran medida, está determinado por la calidad del vocabulario abstracto, complejo y sofisticado que utilizan los padres. Asimismo, las intervenciones de los adultos que aclaran, explican y expanden el significado de las palabras abstractas y complejas durante las conversaciones que mantienen con los niños, también se encuentran asociadas con la posterior amplitud de vocabulario infantil. Consecuentemente, las diferencias en el vocabulario infantil, atribuibles al lenguaje característico de su entorno (input lingüístico) no se distribuyen al azar: las diferencias entre grupos de distintos niveles socioeconómicos son muy marcadas. Numerosas investigaciones sugieren que los contextos orales en los que se desarrolla un niño son sumamente importantes para lograr este conocimiento.

La conclusión que se extrae de todas estas investigaciones es que las condiciones socioeconómicas, culturales y, además, la calidad de la enseñanza que reciben los niños tiene influencia significativa en los resultados de los procesos de aprendizaje. Intervenciones pedagógicas de alta calidad previenen y reducen el impacto producido por los contextos estresantes o de pobreza, así como las manifestaciones de otro tipo de problemáticas. Cuando esas diferencias que se observan al comienzo de la escolaridad no son atendidas, se amplían, de modo tal que los alumnos con un vocabulario reducido tienden a leer menos y aprenden una menor cantidad de palabras nuevas, mientras que los alumnos con un vocabulario amplio tienden a leer más, incrementan su caudal léxico y mejoran su comprensión. Las investigaciones han clarificado aún más aquellas características de la interacción adulto-niño que fomentan el aprendizaje lingüístico de los niños y plantean claramente la necesidad de intervención temprana para el desarrollo de un adecuado lenguaje oral. En este sentido, un adecuado reconocimiento de las posibilidades de los niños en relación a estas capacidades se torna un recurso indispensable.

Capítulo III: Método

3.1 Introducción

Cómo ya se explicitó, el objetivo central de este estudio fue el de comparar el desempeño en la administración estándar de los subtest ICV del WISC-IV, con el desempeño en las mismas pruebas en una administración asistida en población clínica (niños con DEAL). Se apuntó a vincular esa variación tanto con la cantidad de ayuda brindada cómo con diversos tipos de intervenciones realizadas durante el postest. Se asumió que a partir de esta vinculación es factible estimar con que potencialidades cuentan los niños y qué modalidad instruccional los favorece.

Por lo tanto, se partió de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los aportes del WISC-IV para la evaluación de las capacidades de los niños con DEAL? ¿es factible potenciar su uso al implementar diferentes estrategias de administración -específicamente en el dominio verbal- y posibilitar así el mejoramiento del desempeño de los niños con DEAL?
2. ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para realizar esta administración asistida de las pruebas verbales del WISC-IV en pos de evaluar de manera más profunda las potencialidades de los niños con DEAL en tareas que requieren las habilidades lingüísticas?

A fin de comparar los resultados de los sujetos con DEAL en los subtest del ICV versión estándar y versión asistida (ED), y valorar la eficacia de los diversos tipos de intervenciones, se considera el rendimiento en las pruebas como una variable dependiente del tipo de evaluación realizada, es decir, de una administración estándar o asistida.

Se elaboraron las siguientes hipótesis, las cuáles guiaron el proceso de indagación y análisis de los datos:

- H₁** La administración de los subtest del ICV del WISC-IV con la modalidad ED mejora el desempeño en la tarea de los niños con DEAL.
- H₂** Las distintas estrategias implementadas en la versión ED –*Feedback*/orientación; Guía/ayuda indirecta; Explicación/guía directa– inciden diferencialmente en la mejora de las puntuaciones del ICV del WISC-IV y de los subtest en Semejanzas, Vocabulario y Comprensión en los niños con DEAL.

En consecuencia, se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, con un grupo de niños identificados con DEAL y con dificultades lingüísticas, evaluadas a partir del ICV del WISC-IV. Como se planteó oportunamente, se trata de un estudio cuasi experimental, con un con un diseño preprueba-posprueba con grupo de control (Hernández Sampieri et al., 2014), mediante la diferenciación entre dos modalidades de administración de las pruebas: asistida y estándar.

3.2 Población y participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico, no aleatorio, e intencional, conformado por niños que cursaban el primer y segundo ciclo en escuelas públicas y públicas de gestión privada de la zona del Alto Valle de las provincias de Río Negro y Neuquén. Los alumnos fueron incluidos en función de que presentaban problemáticas específicas en el aprendizaje de la lectura, a partir de las indicaciones de los docentes, directivos y demás profesionales de las instituciones educativas a las que asistían o a partir de la consulta por derivaciones de los mismos para su evaluación. Algunos niños fueron convocados a través de las escuelas a las que concurrían, y otros provinieron de consultas de las familias a profesionales de la Psicopedagogía. Todos los alumnos incluidos se encontraban en una situación de riesgo en su trayectoria escolar, aunque con condiciones muy diversas. La selección inicial se centró en este tipo de dificultades partiendo del supuesto de que es un área que define las posibilidades para avanzar en los aprendizajes académicos en un recorrido posterior. Además, se tuvo en cuenta que los procesos cognitivos propios de este dominio son los que más dependen de las experiencias culturales y educativas con las que cuenta un sujeto.

3.3 Muestreo

Se efectivizaron 80 procesos de evaluación con niños de 2° a 5° grado. Se excluyeron los niños que cursaban primer grado, por estimarse que aún se encontraban en proceso de construcción de estos aprendizajes. Entre estos se seleccionó un grupo conformado por 60 niños que fueron identificados como con DEAL, con los que se conformaron dos grupos: experimental, con 35 niños, y control, con 25 niños. El criterio de selección se basó en las dificultades centrales observadas por los docentes en el

aprendizaje de la lectura², en su rendimiento en una prueba pedagógica de lectura –el Test LEE (Defior Citoler et al., 2006) –, en que se descartaron otros trastornos en base a la entrevista con las familias y en las puntuaciones obtenidas en los subtest del ICV del WISC-IV. No se incluyeron en la muestra los niños que presentaban indicadores de otro tipo de problemáticas (p. ej., déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o influencias extrínsecas que podrían haber afectado sus procesos de aprendizaje (tales como diferencias culturales, entornos sociales y/o familiares de alta conflictividad, insuficiente o inadecuada enseñanza, inasistencias reiteradas o prolongadas).

3.4 Diseño de la investigación

Se realizó un pretest con los 60 niños mediante la administración del WSC IV. Luego, a los niños del grupo experimental se les administró un postest con modalidad ED en los subtest del ICV –Semejanzas, Vocabulario y/o Comprensión–, y a otros 25 se les administró un retest de las mismas pruebas con una modalidad de evaluación estándar. Siguiendo las hipótesis planteadas, se realizó la contrastación entre los resultados del pretest y postest o retest en ambos grupos. Se compararon las medidas de ambas evaluaciones correspondientes al ICV, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, y se analizó el impacto de las distintas intervenciones realizadas con la modalidad ED en dicho índice y en cada subtest del mismo.

3.5 Información sobre el consentimiento

Antes de iniciar el proceso, se explicó a los adultos responsables, en forma personalizada, el tipo de actividades incluidas, los pasos a seguir antes y después de la evaluación y las repercusiones de la misma para una mejor inserción escolar del niño. Se aclaró que la participación no era obligatoria, que se requería de la autorización del adulto responsable para trabajar con el niño y que el niño debía aceptar voluntariamente

² Aunque en algunos casos se ubicaron dificultades vinculadas con otros aprendizajes, en particular con la escritura, los educadores señalaron principalmente los obstáculos en la lectura, por lo que el análisis se centró en los procesos vinculados con la misma, ya que no era objetivo de este estudio una mayor profundización diagnóstica para discriminar la existencia de otro tipo de DEA. No obstante, en la mayoría de los casos se observaron problemáticas en otras áreas que podrían depender de las posibilidades en la lectura.

participar en esta propuesta. Se explicitó que el niño podía abandonar el proceso por su decisión o por la de los padres o tutores, por las causas que consideraran válidas ellos mismos. En la entrevista también se informó que los datos personales serían tratados de manera confidencial, es decir, que los mismos serían resguardados y que las conclusiones serían informadas exclusivamente a los adultos responsables. Se elaboró un escrito en el que se describía brevemente la tarea a realizar y las condiciones anteriormente detalladas, y se solicitaba la firma del consentimiento para concretarla (se adjunta copia del formulario en el Apéndice A). El mismo escrito se utilizó en las instituciones educativas y en la práctica clínica de los profesionales que participaron.

3.6 Técnicas para la recolección de los datos

Cómo instrumentos de indagación se utilizaron:

1. Entrevista semiestructurada con padres, denominada entrevista de *Historia vital*, para recabar información socio-demográfica y la presencia de antecedentes de índole orgánica (problemáticas en el embarazo, parto, enfermedades orgánicas, déficits sensoriales, etc.), de problemas en el desarrollo de los aprendizajes tempranos (en la motricidad en general, en el control de esfínteres, en el lenguaje, en el logro de autonomías cotidianas, en las rutinas diarias) y de situaciones de dificultad en la escolaridad previas o al momento de la evaluación. La guía de entrevista (ver Apéndice B) se construyó ad hoc para este objetivo tomando como referencia instrumentos ya validados y producciones de diversos autores (Borelle & Russo, 2013; Lejarraga, Kelmansky, Pascucci, & Salamanco, 2005; Uriel, Scheinsohn, Becerra, D'Anna, & Pérez, 2016). Dado que la entrevista tenía una modalidad abierta, se seleccionaron los indicadores más relevantes y específicos pertenecientes a las tres categorías mencionadas, valorando la relevancia de los mismos según las apreciaciones de las familias. La puntuación se obtuvo a partir de la cantidad de indicadores presentes pertenecientes a cada categoría, de forma tal de comparar su frecuencia en el grupo total. De este modo, los indicadores se unificaron en 5 ítems correspondientes a cada grupo, y se categorizaron como ninguno o pocos indicadores (0 o 1), moderados indicadores (2 y 3) y numerosos indicadores (4 y 5). Si bien el nivel de riesgo de los diversos indicadores no es equivalente, por lo que la cuantificación es relativa, el objetivo de la misma fue

establecer la frecuencia de cierto tipo de problemáticas, relacionadas con diversos factores que se vinculan con las DEAL.

2. Una técnica psicométrica pedagógica específica para evaluar lectura, el test LEE (Defior Citoler et al., 2006). De esta técnica se seleccionaron las pruebas de *Lectura de palabras* –a fin de tener una medida de las posibilidades de decodificación lectora–, *Comprensión de palabras y frases* –para lograr una aproximación a las posibilidades de comprensión de consignas y de interpretación de frases y términos³. La primera prueba consiste en la lectura de una serie de palabras de frecuencia media de uso, con diferente nivel de dificultad, en la que se puntúa si es correcta, el tipo de lectura (fluida, silabeante o vacilante), y el tiempo de lectura. En la prueba de Comprensión de palabras y frases se incluyen diferentes tareas cómo instrucciones sencillas, reconocimiento de familia de palabras, lectura de oraciones con las mismas palabras, pero con distintas funciones en la oración y completar frases con tres posibles terminaciones. En cada una de estas pruebas se obtuvieron puntuaciones que se ubicaron en tres rangos percentilares correspondientes al Nivel con dificultad: entre el percentil 20 y 30, que fueron identificadas como dificultades leves, entre el percentil 10 y el 20, que se calificaron como dificultades moderadas, y menores al percentil 10, descriptas como dificultades severas. En los casos en los que no era posible aplicar dichas pruebas, se utilizaron los subtest complementarios: *Segmentación fonémica* y *Lectura de letras*, con el objetivo de reconocer el tipo de dificultades que se presentaban para alcanzar la decodificación de palabras o frases. Las pruebas evaluadas poseen evidencias de confiabilidad por consistencia interna de los ítems en todos los niveles escolares en que se aplicó, así como muestras de la estabilidad test-retest positivas y significativas ($p < 0.05$). La prueba de Lectura de palabras posee evidencias satisfactorias de consistencia interna –estimadas a partir del método de división por mitades– con coeficientes entre 0.55 y 0.78, y evidencias de validez para la discriminación entre sujetos con alteraciones en alguno de los procesos de la lectoescritura y población general. La prueba de Comprensión de Palabras y Frases no mostró diferencias significativas entre las muestras clínicas y de población general, pero se decidió su utilización dado que la mayoría de los

³ Si bien se había seleccionado también la prueba de *Comprensión de Textos*, la misma fue excluida en función de los obstáculos que se les presentaban a la mayoría de los niños para concretarla.

niños no accedían a la lectura de textos, por lo que era la única medida factible para evaluar la comprensión lectora.

3. La adaptación argentina del WISC-IV (Taborda et al., 2011). La misma cuenta con evidencias satisfactorias de fiabilidad y validez. En términos resumidos, para nuestro medio, las evidencias de consistencia interna –estimadas a partir del método de división por mitades– muestran coeficientes entre 0.79 y 0.90 y los de estabilidad test-retest, entre 0.77 y 0.86, así como adecuada discriminación entre grupos clínicos y evidencias satisfactorias de validez interna. Para una descripción detallada de los procedimientos puede consultarse el Manual Teórico (Wechsler, 2011).
4. El Índice de Comprensión Verbal del WISC-IV versión ED (ICV WISC-IV ED), herramienta diseñada ad hoc para analizar si se producían cambios significativos en el rendimiento en las respuestas de los sujetos en los subtest de Semejanzas, Vocabulario y Comprensión que integran la escala seleccionada. Se analizaron las demandas cognitivas de cada tarea y se elaboraron y categorizaron una serie de intervenciones para suministrar ayuda, mediante criterio teórico. Las consignas a plantear para implementar las ayudas o mediaciones se organizaron en tres subgrupos, desde las más implícitas a partir de orientaciones metacognitivas, pasando por indicios y apoyos más explícitos para realizar las operaciones, hasta las más específicas, vinculadas directamente con los conocimientos requeridos para resolver un ítem del subtest, siguiendo las líneas de trabajo desarrolladas en investigaciones previas (Brown et al., 1986; Malbrán & Villar, 2001; Tavernal & Peralta, 2009; Tzuriel, 2000).

I. *Feedback/orientación*: mediante la apreciación explícita del accionar frente a una resolución o ante logros parciales, acompañando la comprensión del objetivo de la tarea y la regulación del proceso. Por ejemplo, en el ítem 7 del Subtest Semejanzas se utilizaron las siguientes consignas:

- *Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (se repite un ítem anterior con respuesta correcta) la respuesta era que... y eso estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para el invierno y el verano?*

- *Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo sabemos que es invierno o qué es verano? (Si señala una diferencia aclarar) Si, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían.*
- II. Guía/ayuda indirecta: mediante procedimientos alternativos como variaciones en los ítems y el uso de formatos de respuesta de opción múltiple en lugar de respuestas abiertas. Por ejemplo, para el mismo ítem mencionado previamente, se preguntaba:
- *¿En qué se parecen el invierno, el verano y la primavera?*
 - *¿Cuál frase es la mejor respuesta? Son estaciones del año, son climas o son naturaleza (presentándolas en forma escrita).*
- III. Explicación/guía directa: brindando definiciones o enunciando explícitamente los contenidos que integran la respuesta, o bien, confrontando respuestas adecuadas con otras francamente inadecuadas o contradictorias con la correcta.

Por ejemplo, para el mismo ítem mencionado, se proponían las siguientes ayudas:

- *Te cuento: en el invierno hace frío, tenemos que abrigarnos y prender las estufas. En el verano tenemos calor, podemos estar al aire libre y los días son más largos. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?*
- *Entonces, el invierno y el verano, ¿son calurosos, son cambios del tiempo o son meses?*

Se elaboró una primera versión del instrumento que contaba con 11 reactivos distintos, los cuáles correspondían: 4 la primera categoría, 4 para la segunda y 3 para la última. Se comenzó administrando esta primera versión experimental a 7 niños, lo cual permitió discriminar qué consignas eran las más adecuadas para su interpretación y cuáles eran redundantes. También, si el instrumento era operativo dados los tiempos requeridos para su aplicación y las posibilidades de completar la actividad de la población a evaluar. Tomando en cuenta estos resultados, se elaboró una segunda versión que contaba con 7 consignas, distribuidas de la siguiente forma: 3 para la primera categoría, 2 para la segunda y 2 para la última. De esta forma, se contó con una forma más acotada y de aplicación más sencilla, teniendo en cuenta las condiciones de la situación de evaluación y de los niños con DEAL (Ver categorías, fundamentación teórica e indicadores específicos en Apéndice C).

La modalidad de administración fue contingente, es decir, se retestearon los ítems de los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión en los que se habían producido fallos (respuesta con valor 0, incorrecta o no respondida), presentando las consignas de cada categoría en la secuencia preestablecida, hasta que el niño o niña lograba plantear una respuesta correcta. Si respondía satisfactoriamente, se continuaba con el próximo ítem en que se había obtenido una puntuación de 0. Cuando a partir de la presentación de todas las consignas el niño no lograba resolver satisfactoriamente se suspendía la aplicación. También se consideró necesario suspender cuando el niño mostraba actitudes de desgano, respuestas evasivas o franco abandono de la actividad. La puntuación de las respuestas dadas por el niño se realizó siguiendo las pautas del Manual de Interpretación y Puntuación del WISC-IV. Se elaboró un protocolo de aplicación, con las indicaciones de administración, las consignas para cada ítem y cada categoría, y con una planilla de registro de las respuestas, a fin de poder realizar un adecuado análisis posterior de la aplicación (ver Apéndice D).

3.7 Procedimiento para la recopilación de los datos

Para implementar la recolección de datos se contactaron instituciones educativas públicas y públicas de gestión privada a las que asisten alumnos que no cuentan con la posibilidad de acceder a una consulta profesional que permita reconocer y valorar adecuadamente los obstáculos que se les presentan en el aprendizaje de la lectura, o bien que requerían intervenciones para una orientación a la familia a fin de realizar los tratamientos adecuados y al docente para la elaboración una propuesta pedagógica ajustada a las posibilidades de estos alumnos. Con el objetivo de obtener conclusiones válidas y que pudiesen ser informadas a los responsables del modo más completo posible, de acuerdo a las normas establecidas para la ética de la investigación en Psicología (Federación de Psicólogos de la República Argentina-FEPRA, 2013), se planificó la realización de procesos de evaluación acotados, pero con una modalidad comprensiva y multidimensional. Se partió de la importancia de vincular los resultados de las pruebas seleccionadas con otros aspectos no intelectivos (personales, socio-familiares y contextuales), analizando los procesos intersubjetivos que se producen durante la evaluación y considerando los aportes de los diversos actores implicados en la situación de aprendizaje. Dado que se trata de situaciones de alta variabilidad, se

requirió un análisis de cada caso, con una interpretación clínica del perfil y su vinculación con los desempeños en la lectura. A tal fin, se elaboró un Proyecto de Extensión (dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue) que permitió realizar los procesos de evaluación durante los años 2014, 2015 y 2016. Se integró un equipo de examinadores mediante la convocatoria a estudiantes avanzados y egresados recientes de las Carreras de Psicología de la Universidad Nacional del Comahue y de Psicopedagogía de la Universidad de Flores (ambas localizadas en Cipolletti, Provincia de Río Negro), que optaron espontáneamente por participar. Este equipo recibió capacitación en la administración de las técnicas, y efectivizó los procesos de evaluación e interpretación bajo la coordinación y la supervisión de docentes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional del Comahue y profesionales (psicólogos y psicopedagogos) que se desempeñan en diversas instituciones de la región.

El procedimiento para concretar la indagación implicó realizar distintos pasos secuenciadamente. Antes de iniciar la tarea se realizaron al menos cuatro reuniones en cada una de las escuelas para análisis de las distintas situaciones institucionales, la selección de los niños que serían evaluados, la organización de la actividad y la elaboración de proyectos institucionales para dar continuidad a esta propuesta. En estas reuniones se brindó información sobre los objetivos de la investigación, y se presentaron documentos que avalaban la tarea a realizar, acreditando la pertenencia institucional y la formación adecuada de los evaluadores y coordinadores. En los espacios destinados al trabajo institucional se informó a todo el equipo docente acerca de la modalidad de evaluación, de las posibles repercusiones y de las limitaciones de la misma. Luego, los directivos de cada institución citaron a los padres o encargados de los niños seleccionados para informarles acerca de la propuesta y consultarles si les interesaba que sus hijos fueran incluidos en este estudio. Una vez que los responsables de los niños aceptaron, se realizaron entrevistas con ambos padres, con alguno de ellos o con los tutores legales. Se realizaron también entrevistas con los docentes de los niños para analizar qué tipo de dificultades se les presentaban, los datos con los que contaban de su recorrido escolar, las modalidades relacionales con adultos y pares, y el vínculo entre la familia y la escuela. Una vez concluidos los procesos de evaluación, los evaluadores, acompañados por los profesionales, realizaron nuevas reuniones con docentes, docentes de apoyo, directivos y padres, a fin de comunicar las conclusiones y brindar sugerencias

y aportes a las familias y a los docentes, previamente acordados en el equipo. También se realizaron entrevistas conclusivas con los niños.

En síntesis, se capacitó un equipo de diez evaluadores en la realización de entrevistas con padres y docentes, en la administración e interpretación del WISC-IV, en la implementación de la versión ED de los subtest del ICV y de los procesos lectores con el test LEE. Como ya se explicitó, se efectivizaron 60 procesos de evaluación de una duración de aproximadamente dos meses (consistentes en al menos 6 encuentros de 45 minutos con cada uno de los niños, 2 encuentros de intercambio y asesoramiento con cada uno de los docentes implicados, y 2 entrevistas con los padres o adultos responsables de cada uno de los niño/a, una inicial y una de conclusión y orientación).

Por lo tanto, el trabajo de evaluación-intervención se estructuró de la siguiente manera:

1. Realización de las entrevistas con los docentes y directivos a fin de identificar a los niños que formaron parte del estudio.
2. Presentación de la propuesta a padres y/o responsables de los niños para firmar el consentimiento informado.
3. Realización de la entrevista con el/los adultos responsables de cada uno de los niños seleccionados, para la recopilación de datos personales e indicadores de problemáticas de índole orgánica, de problemáticas en el desarrollo y en el recorrido escolar (entrevista de Historia vital).
4. Realización de una entrevista con el niño para presentación de la propuesta, establecimiento del vínculo y del encuadre de la tarea.
5. Realización de tres entrevistas con el niño para el proceso de evaluación con el test LEE y el WISC-IV
6. Análisis de los resultados de los subtest del ICV del WISC-IV para identificar puntuaciones débiles.
7. Realización de una entrevista con el niño para la administración del ICV del WISC-IV modalidad ED en los casos en que se identificaron puntuaciones débiles en los subtest del ICV, o para la administración del retest en su versión estándar, entre 15 y 30 días con posterioridad a la administración estándar.
8. Realización de la entrevista con el/los adultos responsables de los niños para devolución y orientación.
9. Realización de las entrevistas con los docentes para devolución y asesoramiento.
10. Realización de una entrevista con el niño para devolución y conclusión del proceso.

La misma modalidad de trabajo fue realizada con 20 niños que consultaron en forma privada, quiénes fueron evaluados por profesionales vinculados con el proyecto y capacitados en las técnicas a administrar. Si bien en estos casos no se realizó el contacto inicial con la institución educativa, también se efectuaron las entrevistas iniciales y de orientación con padres y docentes, y la tarea siempre estuvo supervisada por los profesionales integrantes del proyecto. De este modo, a partir del trabajo de campo realizado en las instituciones educativas y de los casos recogidos en la práctica clínica, se contó con 80 procesos de evaluación.

3.8 Procedimiento para el análisis de los datos

En una primera instancia, se realizó un análisis de los rendimientos en el WISC-IV y en las pruebas seleccionadas del test LEE de los 80 niños evaluados. Se identificaron aquellos que presentaban un rendimiento en un Nivel con dificultad en las pruebas del test LEE que posibilitan evaluar lectura (i.e., puntuaciones correspondientes a un percentil menor a 30, según Baremos de Argentina, es decir, puntajes de 71 o menores para 4° y 5° grado, de 66 o menores en 3° grado y de 60 o menores en 2° grado en Lectura de Palabras, y puntajes de 35 puntos o menores para 4° y 5° grado, de 34 o menores en 3° grado y 32 o menores en 2° grado en Comprensión de palabras y frases). Dentro de este grupo, se seleccionaron 60 niños que obtuvieron un rendimiento en un nivel por debajo del promedio en el ICV del WISC-IV (puntuación compuesta menor a 90, en un rango de inteligencia calificado cómo Medio bajo, Inferior o Extremadamente bajo), conformado por puntuaciones en el límite inferior de un desvío estándar o menos en al menos uno de los subtest del ICV del WISC-IV (puntaje equivalente de 7 o menos, en función de una media de 10 puntos y una desviación estándar de 3). Es decir, se partió de ubicar una relación entre las DEAL y el ICV, considerando que una puntuación descendida en estas pruebas tiene implicancias en el aprendizaje de la lectura, aunque no siempre dichas dificultades correlacionan con un déficit en las habilidades lingüísticas, ya que en las DEAL pueden incidir diversos factores sin que estén comprometidas dichas habilidades. Esto permitió una primera aproximación descriptiva al grupo total, y la identificación de a quiénes se iba a dirigir la reevaluación con el WISC-IV versión ED o bien el retest versión estándar. También se excluyeron los niños que obtuvieron en el Cociente Intelectual Total (CI Total) una puntuación menor a 70, por considerarse que representaba un déficit en la mayoría de los procesos implicados

en la evaluación de la capacidad intelectual, y aquellos que presentaban déficits sensoriales, trastornos emocionales severos y conflictivas sociales de índole grave.

En una segunda etapa, se realizó un estudio cuasi experimental con el grupo conformado por los niños con DEAL a partir de los criterios detallados. A 35 niños de este grupo se les administró un postest modalidad ED en alguno/s o todos los subtest Semejanzas, Vocabulario y/o Comprensión, y a otros 25 se les administró un retest de alguno/s o todos los mismos subtest con una modalidad de evaluación estándar. En función de las hipótesis planteadas, se realizó la contrastación entre los resultados del pretest y postest o retest en ambos grupos, para comparar las medias de ambas evaluaciones correspondientes al ICV, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, y la estimación de la incidencia de las distintas intervenciones realizadas en la modalidad ED en el ICV y en cada subtest de ese índice.

El análisis de los datos se realizó a partir de la comparación de puntajes promedio y desvío estándar del grupo experimental, contrastando los resultados del ICV y de cada uno de los subtest que lo integran entre la modalidad de administración estándar y la modalidad asistida, a fin de identificar si se encontraban diferencias entre ambos tipos de administración. Del mismo modo, se realizaron comparaciones entre el grupo experimental y el grupo de control, a fin de establecer si se identificaban diferencias significativas entre una administración asistida y la reiteración de la prueba. También se analizaron los tipos ayuda brindados, estableciendo cual categoría había tenido mayor incidencia en la resolución satisfactoria de los ítems de cada prueba.

Los datos fueron tabulados y se analizaron a partir de estadística descriptiva e inferencial paramétrica. Para el análisis de los datos se empleó el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Se examinaron los datos sociodemográficos y los indicadores de problemáticas previas de la muestra de ambos grupos (control y experimental) con estadísticos descriptivos (i.e., media, desvío estándar y frecuencias). La elección del uso de estadística descriptiva en este análisis queda justificada dado que los valores de las variables a analizar son nominales.

Se estudió la distribución de las puntuaciones a fin de constatar las condiciones para el uso de técnicas estadísticas paramétricas. En el grupo experimental todas las puntuaciones mostraron una distribución normal, a excepción de la que corresponde al ICV y al subtest Comprensión, que se hallan en valores en el límite.

Se utilizaron pruebas “*t*” para comparar la media teórica normal (según baremos WISC-IV) con el rendimiento de los participantes de ambos grupos en el CIT y en los índices: ICV, IRP, IMO e IVP. Este análisis permitió evaluar si el rendimiento en estas pruebas era significativamente diferente a la media normal según baremo. Del mismo modo, con el fin de analizar los puntajes escalares obtenidos en los subtest del ICV (i.e., Semejanzas, Vocabulario y Comprensión), se los comparó a través de prueba “*t*” con la media teórica normal del WISC-IV (media teórica del WISC para cada subtest). Posteriormente se compararon las medias entre ambos grupos (prueba “*t*” para muestras independientes) con el fin de establecer si existían diferencias significativas entre ellos. El análisis inferencial paramétrico es posible puesto que las variables a analizar son escalares.

Con el fin de dar respuesta a la hipótesis principal de este estudio, se analizó el rendimiento de los participantes del grupo experimental en la administración estándar y en la versión ED del ICV. Se realizaron pruebas “*t*” para muestras apareadas puesto que se buscó comparar las puntuaciones medias en ambas administraciones. Por otra parte, se contrastaron las medias de rendimiento para los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión del retest versión estándar y posttest con la modalidad ED a través de prueba “*t*”. Para evaluar la relevancia de la diferencia en cada uno de estos casos se utilizó la prueba *d* de Cohen (Cohen, 1988; Morales-Vallejo, 2012) que permite estimar la magnitud del efecto, de modo tal de contrastar las diferencias de medias entre la primera y segunda administración en ambos grupos.

Además, se comparó el rendimiento entre el grupo experimental y el grupo de control a fin de establecer si se identificaban diferencias significativas entre una administración asistida y el retest en versión estándar. Habiéndose evaluado la normalidad del grupo control (Shapiro Wilk), se realizaron pruebas “*t*” para muestras apareadas puesto que se buscó comparar las puntuaciones medias en ambas administraciones. También en este caso se evaluó la relevancia de la diferencia mediante prueba *d* de Cohen (Cohen, 1988; Morales-Vallejo, 2012) para estimar la magnitud del efecto a partir de la diferencia de medias en la modalidad ED y el retest versión estándar.

En cuanto a las estrategias implementadas en la administración del ICV versión ED (i.e., *Feedback*/orientación; Guía/ayuda indirecta; Explicación/guía directa), se analizó la proporción de respuestas satisfactorias obtenidas a partir de cada tipo de ayuda a fin de estimar las repercusiones de cada una de ellas en las puntuaciones del ese índice y

en las puntuaciones de cada uno de los subtest que lo integran. Este análisis se completó mediante la regresión lineal simple entre cada una de dichas categorías sobre los puntajes escalares para Semejanzas, Vocabulario y Comprensión.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Introducción

Dado que el objetivo central de este estudio fue el de comparar el desempeño en la administración estándar de los subtest del ICV del WISC-IV, con el desempeño en las mismas pruebas en una administración asistida (versión ED) en niños con DEAL, se plantearon cómo objetivos específicos:

1. Analizar las diferencias en el rendimiento en los subtest del ICV del WISC-IV de los niños con DEAL entre una administración estándar y una administración asistida mediante una herramienta elaborada a tal efecto (WISC-IV ICV ED), y compararlos con un grupo control en el que se administró la versión estándar en retest.
2. Comparar los cambios que se producen en el ICV del WISC-IV y en los subtest que lo integran (Semejanzas, Vocabulario, Compresión) en el rendimiento de los niños con DEAL, en función de los distintos tipos de estrategias implementadas en administración de la versión ED.
3. Reconocer cuáles son las estrategias más efectivas para mejorar el rendimiento en niños con DEAL en las habilidades verbales.

Como se planteó previamente, se elaboraron las siguientes hipótesis, las cuáles guiaron el proceso de análisis de los datos:

H₁ La administración de los subtest del ICV del WISC-IV con la modalidad ED mejora el desempeño en la tarea de los niños con DEAL.

H₂ Las distintas estrategias implementadas en la versión ED – *Feedback*/orientación; Guía/ayuda indirecta; Explicación/guía directa– inciden diferencialmente en la mejora de las puntuaciones del ICV del WISC-IV y de los subtest en Semejanzas, Vocabulario y Compresión en los niños con DEAL.

En este apartado se presentan los resultados estableciendo en primer lugar cómo quedó conformada la muestra definitiva; a continuación, se contrastan los datos sociodemográficos y los indicadores recabados en la entrevista con padres o responsables con el objetivo de analizar las semejanzas entre el grupo experimental y el grupo control; también se analiza el rendimiento de ambos grupos en cada uno de los índices del WISC-IV, y en particular, en los subtest del ICV, a fin de establecer la

equivalencia entre ambos; por último, se exhiben los análisis vinculados con cada una de las hipótesis, a fin de dar respuesta a las mismas.

4.2 Resultados

4.2.1 Análisis descriptivo de la muestra.

La muestra definitiva se conformó a partir del análisis de los resultados del WISC-IV, de las pruebas del LEE y los datos recabados en las entrevistas con los docentes y las familias. Tal como se indicó en el Método, la misma quedó conformada por aquellos niños que mostraron un rendimiento en un Nivel con dificultad en los subtest Lectura de palabras y Comprensión de palabras y frases del LEE⁴, un ICV con una puntuación compuesta de 90 puntos o menor y un CIT no menor a 70.

De esta manera, la muestra analizada estuvo compuesta por 60 niños escolarizados de los cuales el 40% pertenecían al sexo femenino. La edad de la muestra fue calculada en meses, obteniendo una $M=108.4$, $DE=19.9$, que en términos de años de edad corresponde a $M=9.04$ años. En la tabla 1 se observan las edades y sexo discriminados según grupo (experimental y control).

Tabla 1. *Edad y sexo de los participantes*

	Edad			Sexo			
				Femenino		Masculino	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupo Experimental	35	108.4	11.6	11	31.4%	24	68.6%
Grupo Control	25	108.4	14.9	13	52.0%	12	48.0%

Tabla 2. *Distribución de los participantes según grado escolar*

	Grado							
	2°		3°		4°		5°	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupo Experimental	6	17.1%	15	42.9%	12	34.3%	2	5.7%
Grupo Control	6	24.0%	9	36.0%	7	28.0%	3	12.0%

⁴ En cada una de dichas pruebas más del 50% de los niños obtuvieron puntuaciones que se ubicaron por debajo del percentil 10, es decir, presentaban dificultades severas en todas las actividades, mientras que los demás niños obtuvieron rendimientos entre el percentil 10 y 20, consideradas dificultades moderadas, y entre el percentil 20 y 30, consideradas dificultades leves.

Al momento de realizar el proceso de evaluación, los niños cursaban de 2° a 5° grado de la escuela primaria. En la tabla 2 se resumen los datos del grado que cursaban los participantes, diferenciados según grupo (experimental y control). En la tabla 3 se detalla la media de edad en meses según el grado al que asistían para ambos grupos, y se aclara su equivalente en años.

Tabla 3. *Media de edad correspondiente a cada grado*

		Grado							
		2°		3°		4°		5°	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Grupo Experimental	meses	93.8	5.0	105.3	4.2	114.4	5.4	139.5	7.8
	años	7.8	0.4	8.8	0.4	9.5	0.5	11.6	0.7
Grupo Control	meses	91.5	3.9	102.2	3.5	122.4	8.9	128.0	5.6
	años	7.6	0.3	8.5	0.3	10.2	0.7	10.7	0.5

El 78.5% del total de la muestra concurría al momento de las entrevistas a colegios de gestión pública, mientras que los restantes participantes lo hacían a colegios públicos de gestión privada. En la tabla 4 se observan los mismos datos discriminados por grupo.

Tabla 4. *Distribución de los participantes según tipo de escuela*

	Tipo de gestión escolar			
	Pública		Privada	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupo Experimental	27	77.1%	8	22.9%
Grupo Control	20	80.0%	5	20.0%

Tabla 5. *Escolaridad de los padres*

	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Escolaridad Madre		Escolaridad Padre		Escolaridad Madre		Escolaridad Padre	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Primario Incompleto	7	20.0%	4	11.8%	2	8.0%	3	12.0%
Secundario Incompleto	16	45.7%	18	52.9%	14	56.0%	12	48.0%
Secundario Completo	8	22.9%	9	26.5%	6	24.0%	6	24.0%
Terciario Completo	4	11.4%	3	8.8%	3	12.0%	4	16.0%
Total	35	100%	34	100%	25	100%	25	100%

En la tabla 5 se muestra el tipo de escolaridad alcanzado por ambos padres de los participantes del grupo experimental y control. En el caso de la escolaridad alcanzada puede observarse que el 34.3% de las madres y el 35.3% de los padres del grupo experimental y el 36.0% de las madres y el 40.0% de los padres del grupo control poseen al menos 12 años de escolaridad.

En la tabla 6 se muestra la ocupación actual de ambos padres tanto para el grupo control como para el grupo experimental. Se observa que el 45.7% de las madres y el 52.9% de los padres del grupo experimental y el 56.0% de las madres y el 60.9% de los padres desempeñan tareas que requieren capacitación académica específica (i.e., administrativo, empleado, técnico, docente, profesional).

Tabla 6. *Ocupación de ambos padres*

	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Ocupación Madre		Ocupación Padre		Ocupación Madre		Ocupación Padre	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Empleada Doméstica / Ama de Casa / Obrero	19	54.3%	16	47.1%	11	44.0%	9	39.1%
Administrativo/Comerciante/Empleado / Técnico	10	28.6%	13	38.2%	10	40.0%	9	39.1%
Docente / Profesional	6	17.1%	5	14.7%	4	16.0%	5	21.8%
Total	35	100%	34	100%	25	100%	23	100%

Tabla 7. *Indicadores de problemáticas en Historia vital*

Frecuencia de indicadores	Grupo Experimental						Grupo Control					
	Organicidad		Desarrollo		Escolaridad		Organicidad		Desarrollo		Escolaridad	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ninguno/pocos (0-1)	18	52.9%	13	38.2%	0	0.0%	14	56.0%	10	40.0%	1	4.0%
Moderados (2-3)	12	35.3%	21	61.8%	16	47.1%	9	36.0%	14	56.0%	9	36.0%
Muchos (4-5)	4	11.8%	0	0.0%	18	52.9%	2	8.0%	1	4.0%	15	60.0%
Total	34	100%	34	100%	34	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Por otra parte, se analizaron los indicadores de problemáticas de orden orgánico (e.g., enfermedades en el embarazo), en el desarrollo de habilidades tempranas (e.g., aprendizaje del lenguaje oral) y en la escolaridad (e.g., dificultades de integración en el nivel inicial). Se recodificaron las variables según la frecuencia de problemas referidos

por sus progenitores (ver tabla 7). En relación con los antecedentes se observa que el mayor porcentaje de los participantes no cuenta con antecedentes de orden orgánico significativos (52.9% en grupo experimental y 56% en grupo control), mientras que el 61.8% y el 56% de cada grupo ha presentado una cantidad moderada de problemas en el desarrollo, y el 52.9% y el 60% de uno y otro grupo ha presentado numerosos problemas en su escolaridad, previa o al momento de la evaluación.

En la Figura 1 se presentan los mismos datos (i. e. indicadores de problemáticas recabados en la entrevista con los padres o responsables de los niños), en forma gráfica, a fin de visibilizar las diferencias encontradas.

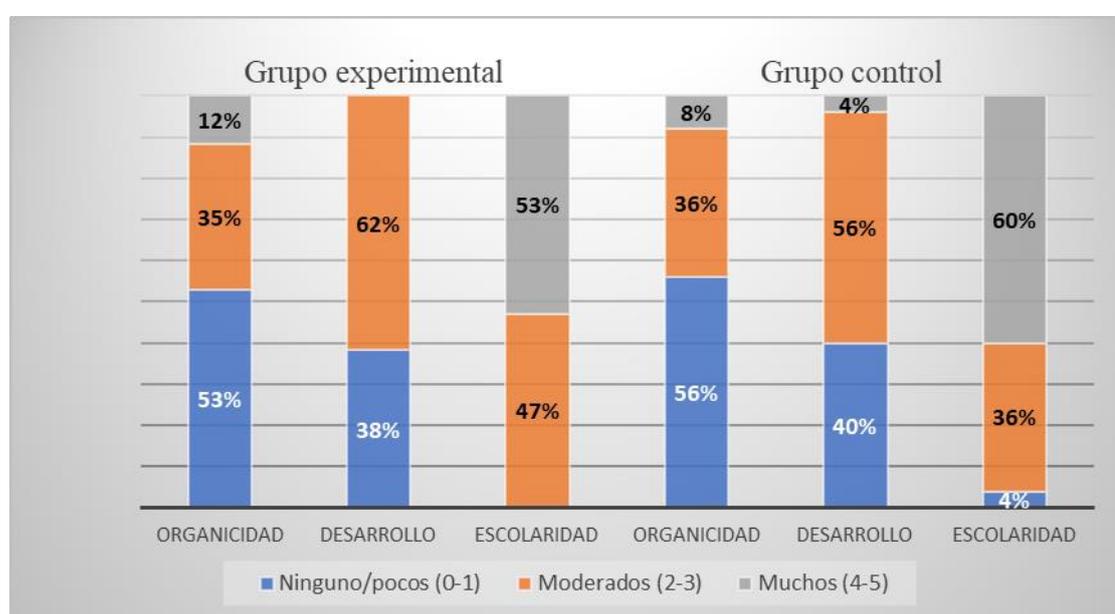


Figura 1. *Indicadores de problemáticas en Historia vital*

La descripción que antecede muestra que los grupos experimental y control son semejantes en cuanto a su conformación en relación a las variables más directamente vinculadas con las condiciones sociodemográficas: distribución por edad, sexo, grado y tipo de institución de pertenencia, nivel de educación y ocupación de los padres. También se mantienen las proporciones en los indicadores de problemáticas de diverso tipo informadas por los responsables de los niños.

Si bien no es el objetivo central de la presente tesis, para lograr una semblanza más completa de ambos grupos, se analizó el rendimiento de los niños en todos los índices del WISC-IV (ICV, IRP, IMO, IVP y CIT) a partir de las puntuaciones compuestas en la modalidad de administración estándar. Los datos obtenidos fueron relacionados con

la media teórica para la población normal. En todos los índices evaluados se observan medias significativamente inferiores a la puntuación normal, tanto para el grupo experimental como para el grupo control, aunque las puntuaciones medias más altas en ambos grupos corresponden al IRP y al IVP, mientras en un nivel más descendido se ubican las puntuaciones del IMO, y las más bajas corresponden al ICV (Ver tabla 8).

Tabla 8. Comparación del rendimiento medio de la muestra con la media teórica en los índices del WISC-IV en la administración estándar

Puntuación Compuesta	Grupo Experimental					Grupo Control				
	N	M	SD	t *	Sig.	N	M	SD	t*	Sig.
ICV	35	80.00	6.74	-17.56	.000	25	78.80	7.39	-14.34	.000
IRP	35	89.34	11.59	-5.44	.000	25	86.60	8.80	-7.61	.000
IMO	35	83.17	10.55	-9.44	.000	25	82.36	11.55	-7.63	.000
IVP	35	89.03	14.37	-4.52	.000	25	89.76	13.62	-3.76	.001
CIT	35	82.49	9.00	-11.52	.000	25	81.20	7.98	-11.77	.000

t*: todas las medias fueron comparadas con su valor teórico M=100.00; DE=15

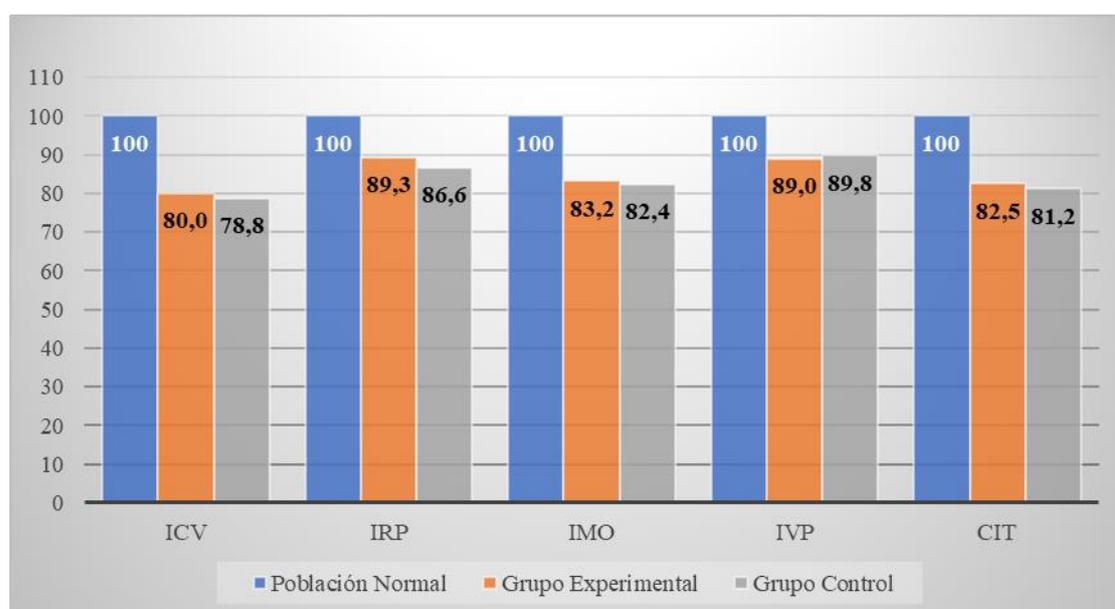


Figura 2. Comparación del rendimiento medio de la muestra con la media teórica en los índices del WISC-IV en la administración estándar

En la Figura 2 se muestran los perfiles de ambos grupos en los índices del WISC-IV, y se los compara con la media teórica poblacional. Se observan las similitudes entre el grupo control y experimental y su relación con la media teórica poblacional.

En función de focalizar en el rendimiento de los niños de ambos grupos en los subtest del ICV (i.e., Semejanzas, Vocabulario, Comprensión), se analizaron los puntajes escalares correspondientes a cada uno de ellos y se compararon las medias obtenidas con la media teórica normal, observándose que para todos los subtest evaluados existen diferencias significativas en comparación con dicha medida $ps < 0.01$ (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Comparación del rendimiento medio de la muestra con la media teórica en los subtest del ICV del WISC-IV en la administración estándar

Puntaje Escalar	Grupo Experimental					Grupo Control				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> *	<i>Sig.</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> *	<i>Sig.</i>
Semejanzas	35	6.40	1.63	-13.06	.000	25	6.48	1.71	-10.29	.000
Vocabulario	35	5.97	1.69	-14.11	.000	25	5.84	2.06	-10.12	.000
Comprensión	35	7.63	1.56	-9.02	.000	25	7.08	1.94	-7.55	.000

*t**: todas las medias fueron comparadas con su valor teórico $M=10.00$; $DE=3$

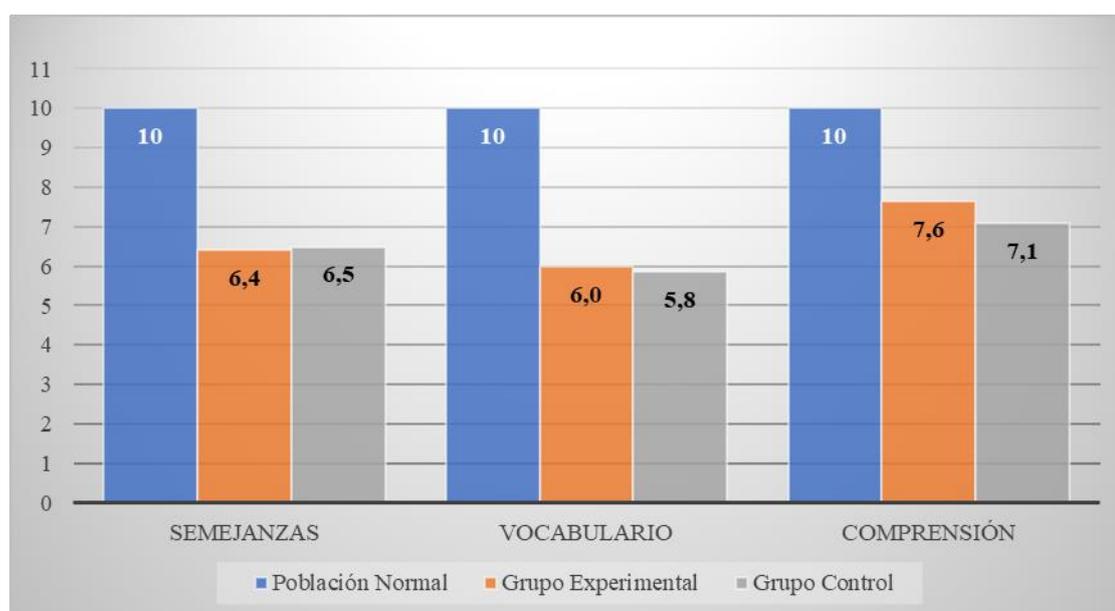


Figura 3. Comparación del rendimiento medio de la muestra con la media teórica en los subtest del ICV del WISC-IV en la administración estándar

En la Figura 3 se grafican las puntuaciones de ambos grupos en los subtest del ICV del WISC-IV, a fin de revelar las similitudes entre el grupo control y experimental, y la relación con respecto a la media teórica poblacional.

Además, se compararon a través de pruebas *t*, los rendimientos de los grupos control y experimental en la puntuación compuesta del ICV, del CIT y en los puntajes escalares de cada subtest del ICV, a partir de la modalidad de administración estándar. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en las pruebas analizadas entre ambos grupos $ps > .22$ (Ver tabla 10).

Tabla 10. Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV y de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre grupo control y grupo experimental en la administración estándar

Puntaje Escalar/ Puntuación Compuesta	Grupo experimental			Grupo control			<i>t</i>	<i>Gl</i>	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Semejanzas	35	6.40	1.63	25	6.48	1.71	-0.18	58	.855	-0.08
Vocabulario	35	5.97	1.69	25	5.84	2.06	2.71	58	.787	0.48
Comprensión	35	7.63	1.56	25	7.08	1.94	1.22	58	.229	0.45
ICV	35	80.00	6.74	25	78.80	7.39	0.65	58	.516	1.84
CIT	35	82.49	9.00	25	81.20	7.98	0.57	58	.570	2.25

En síntesis, a partir de la descripción en términos sociodemográficos y en relación a diversas problemáticas de la muestra, se observó que no existían diferencias relevantes entre el grupo experimental y control. En el mismo sentido, la comparación del rendimiento en los índices del WISC-IV respecto a la población normal y la comparación de ambos grupos entre sí en los resultados obtenidos en el ICV y en cada uno de los subtest que integran este índice evidenciaron que no se presentaban diferencias significativas en cuánto a su rendimiento. A continuación, se procederá a presentar el análisis que permite dar respuesta a cada una de las hipótesis.

4.2.2 Análisis de la muestra en función de las hipótesis de investigación.

Con el fin de dar respuesta a la H_1 , o sea, que la administración de los subtest del ICV del WISC-IV en la versión ED mejora el desempeño en la tarea de los niños con DEAL en el grupo experimental, se compararon las medias obtenidas en los subtest del ICV (puntajes escalares), y en la puntuación compuesta del ICV y del CIT, entre la modalidad estándar y la modalidad ED. Los resultados indican puntuaciones

significativamente más elevadas para la versión ED en las variables analizadas (Ver tabla 11). A fin de apreciar si esa diferencia es relevante, se analizó la magnitud del efecto (prueba d de Cohen), mediante la cual se evidenció que las diferencias de medias para el ICV y para cada uno de los subtest que lo integran son moderadas a grandes (r_{pb} entre .47 y .72), por lo que, siguiendo los criterios en uso en el campo de estudio, pueden considerarse de relevancia práctica (Cohen, 1988; Morales-Vallejo, 2012).

Tabla 11. Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV y de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre la administración estándar y modalidad ED en el grupo experimental

Puntaje Escalar/ Puntuación Compuesta	n	M	SD	Diferencias. emparejadas		t	Sig. (bilateral)	d	r_{pb}
				M	SD				
Semejanzas	35	6.40	1.63						
Semejanzas ED	35	9.83	2.33	-3.43	2.68	-7.56	.000	1.68	.65
Vocabulario	35	5.97	1.69						
Vocabulario ED	35	8.74	2.02	-2.77	1.94	-8.45	.000	1.47	.60
Comprensión	35	7.63	1.56						
Comprensión ED	35	9.11	1.23	-1.49	2.29	-3.83	.001	1.04	.47
ICV	35	80.00	6.74						
ICV ED	35	95.37	7.86	-15.37	8.38	-10.85	.000	2.07	.72
CIT	35	82.49	9.00						
CIT ED	35	87.89	9.24	-5.40	2.96	-10.78	.000	0.58	.28

A fin de analizar el rendimiento de las mismas variables para el grupo control, dado que la cantidad de participantes de ese grupo fue de $n < 30$, se analizó la normalidad de las variables, observándose $ps > .05$ para todas ellas (ver Tabla 12).

Tabla 12. Análisis de normalidad para las variables analizadas del grupo control

Puntaje Escalar/Puntuación Compuesta	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gf	Sig.
Semejanzas	.93	25	.099
Vocabulario	.93	25	.101
Comprensión	.97	25	.511
Semejanzas Retest	.93	25	.102
Vocabulario Retest	.93	25	.104
Comprensión Retest	.93	25	.073
ICV	.93	25	.081
CIT	.93	25	.080
ICV Retest	.92	25	.052
CIT Retest	.94	25	.174

Bajo dichas condiciones, se realizó prueba *t* para muestras apareadas. Si bien los datos indican que el rendimiento de los participantes también mejoró durante la administración de los retest en todas las variables ($p < .02$), al analizar la relevancia en función de la magnitud del efecto mediante la prueba *d* de Cohen, se evidenció que la diferencias son todas pequeñas (r_{pb} menores de .20), por lo que puede afirmarse que no son de relevancia práctica (Cohen, 1988; Morales-Vallejo, 2012) (ver Tabla 13).

Tabla 13. Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV y de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre la administración estándar y el retest en el grupo control

Puntaje Escalar / Puntuación Compuesta	N	M	SD	Diferencias emparejadas		<i>t</i>	Sig. (bilateral)	<i>d</i>	r_{pb}
				<i>M</i>	<i>SD</i>				
Semejanzas	25	6.48	1.71	-0.36	0.57	-3.17	.004	0.21	.11
Semejanzas Retest	25	6.84	1.57						
Vocabulario	25	5.84	2.06	-0.48	0.51	-4.71	.000	0.23	.12
Vocabulario Retest	25	6.32	2.04						
Comprensión	25	7.08	1.94	-0.28	0.54	-2.59	.016	0.15	.07
Comprensión Retest	25	7.36	1.80						
ICV	25	78.80	7.39	-2.24	2.03	-5.53	.000	0.30	.15
ICV Retest	25	81.04	7.21						
CIT	25	81.20	7.98	-0.92	1.12	-4.13	.000	0.11	.06
CIT Retest	25	82.12	7.91						

Tabla 14. Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV y de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre la modalidad ED y el retest

Puntuación Compuesta/ Puntaje Escalar	Grupo experimental			Grupo Control			<i>d</i>	r_{pb}
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
ICV	35	80.00	6.74	25	78.80	7.39	0.17	.08
ICV ED / ICV Retest.	35	95.37	7.86	25	81.04	7.21	1.85	.68
CIT	35	82.49	9.00	25	81.20	7.98	0.15	.07
CIT ED / CIT Retest	35	87.89	9.24	25	82.12	7.91	0.65	.31
Semejanzas	35	6.40	1.63	25	6.48	1.71	-0.05	.02
Semejanzas. ED/ Semejanzas Retest	35	9.83	2.33	25	6.84	1.57	1.44	.58
Vocabulario	35	5.97	1.69	25	5.84	2.06	0.07	.03
Vocabulario. ED/ Vocabulario. Retest.	35	8.74	2.02	25	6.32	2.04	1.17	.51
Comprensión	35	7.63	1.56	25	7.08	1.94	0.31	.15
Comprensión ED / Comprensión. Retest.	35	9.11	1.23	25	7.36	1.80	1.15	.50

En la tabla 14, se observan las medias y desvío estándar para el ICV, el CIT y para los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión (administración estándar y ED) para el grupo experimental en conjunto con el ICV, el CIT y los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión (administración estándar y retest) para el grupo control.

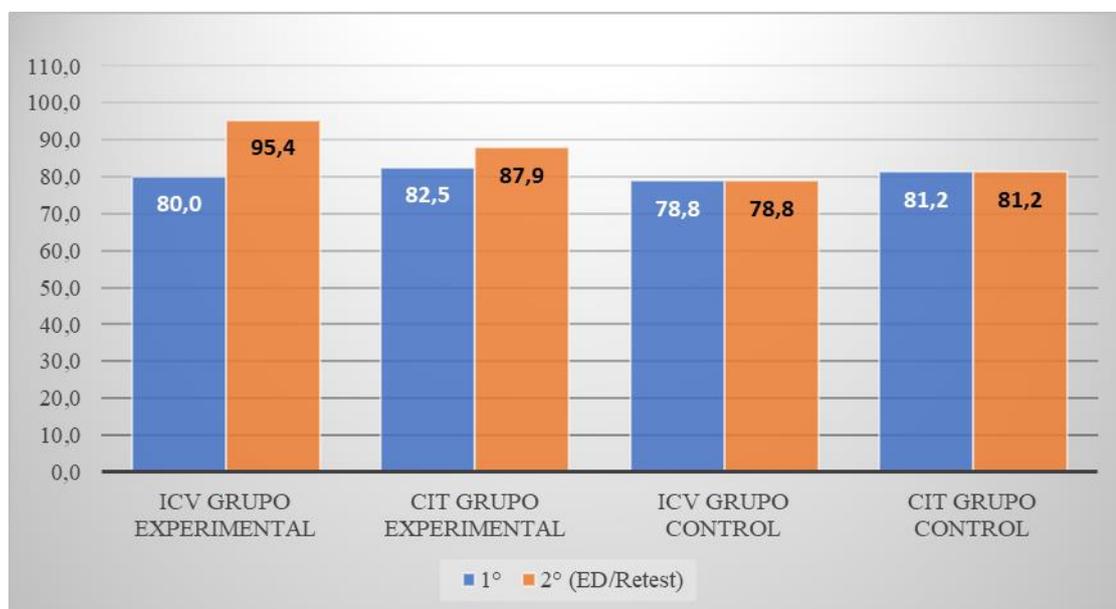


Figura 4. Comparación de las puntuaciones compuestas del ICV y del CIT entre la modalidad ED y el retest.

En la Figura 4 se comparan las puntuaciones medias del ICV y del CIT en la primera y la segunda administración, según la tabla 14, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, para clarificar las diferencias entre la mejora observada en la administración en ED y en el retest con modalidad estándar.

Para cuantificar la magnitud de las diferencias se realizó la prueba *d* de Cohen, mediante la cual se evidenció que las diferencias entre las medias de la administración versión ED y la administración estándar del ICV y los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión son todas moderadas o superiores (r_{pb} mayores a .50) por lo que puede afirmarse que son de relevancia práctica (ver Tabla 13) (Cohen, 1988; Morales-Vallejo, 2012).

Además, las diferencias entre ambas administraciones en el grupo experimental en el ICV y en el CIT corresponden a 14.33 y a 5.4, mientras que en el grupo control dichas diferencias son de 2.24 y de 0.92, es decir menores a las ubicadas en la población normal entre el test y el retest: 4.4 y 3.8 respectivamente (Coeficientes de estabilidad de las

Puntuaciones Compuestas del WISC-IV, Normas Buenos Aires; Taborda et al., 2011). Las diferencias entre ambas administraciones en el grupo experimental en Semejanzas, Vocabulario y Comprensión corresponden a 3.43, 3.27 y 1.68, mientras que en el grupo control dichas diferencias son de 0.36, 0.48 y de 0.28, es decir menores a las ubicadas en la población normal entre el test y el retest: 0.8, 0.8 y 0.6 respectivamente (Coeficientes de estabilidad de las Puntuaciones Compuestas del WISC-IV, Normas Buenos Aires; Taborda et al., 2011).

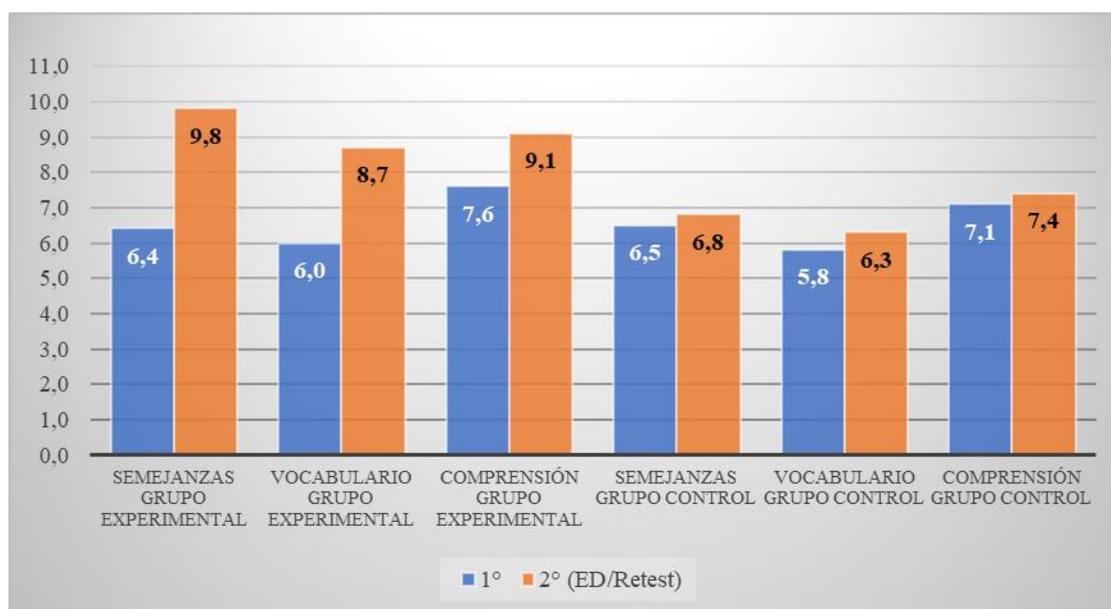


Figura 5. Comparación de los puntajes escalares de los subtest del ICV entre la modalidad ED y el retest

En la Figura 5 se comparan las puntuaciones equivalentes de cada uno de los subtest del ICV obtenidas en la primera y segunda administración, tanto en la modalidad ED en el grupo experimental cómo en retest en el grupo control, mediante la representación gráfica de las mismas para evidenciar las diferencias ya detalladas.

En función de la H_2 , con el objetivo de estimar la incidencia de las distintas estrategias implementadas en la versión ED en la mejora de las puntuaciones del ICV del WISC-IV en los niños con DEAL, se calculó el porcentaje de respuestas correctas obtenidas a partir del total de ayudas brindadas de cada tipo de estrategia implementada en la versión ED. Puede observarse que el 64.6% de los respuestas válidas se obtuvieron mediante la Guía/ayuda indirecta, el 37.9 % a partir del *Feedback*/orientación, y la Explicación/guía directa fue efectiva en el 38.0 % de los casos. También se compararon las frecuencias de las respuestas válidas obtenidas a en cada uno de los subtest, en

relación al total de estrategias implementadas correspondientes a cada categoría de ayuda. En el subtest Semejanzas el 72.3% de los participantes lograron dar una respuesta válida a partir de la Guía/ayuda indirecta, mientras que el *Feedback*/orientación fue efectivo en 31.8% de los casos, y la Explicación/guía directa en el 37.5% de los casos. En el subtest de Vocabulario, el 63.1% resolvía satisfactoriamente con la Guía/ayuda indirecta, el 38.4% a partir del *Feedback*/orientación, y el 27.1% a partir de la Explicación/guía directa. En tanto, en el subtest Comprensión, la mayor proporción de respuestas válidas se obtuvo a partir del *Feedback*/orientación (50%), y, en segundo lugar, mediante la Guía/ayuda indirecta (45.5%), mientras que el 29.2 % de las respuestas correctas se obtuvieron mediante la última categoría de ayuda en este subtest. (Ver Tabla 15).

Tabla 15. *Respuestas correctas obtenidas en función del tipo de estrategia implementada en la modalidad ED del ICV*

	<i>Feedback</i> y orientación			Guía indirecta			Explicación y guía directa		
	Total	Respuestas correctas	%	Total	Respuestas correctas	%	Total	Respuestas correctas	%
Semejanzas ED	195	62	31.8%	137	99	72.3%	40	15	37.5%
Vocabulario ED	211	81	38.4%	130	82	63.1%	48	13	27.1%
Comprensión ED	88	44	50%	44	20	45.5%	24	7	29.2%
Total	494	187	37.9%	311	201	64.6%	92	35	38.0%

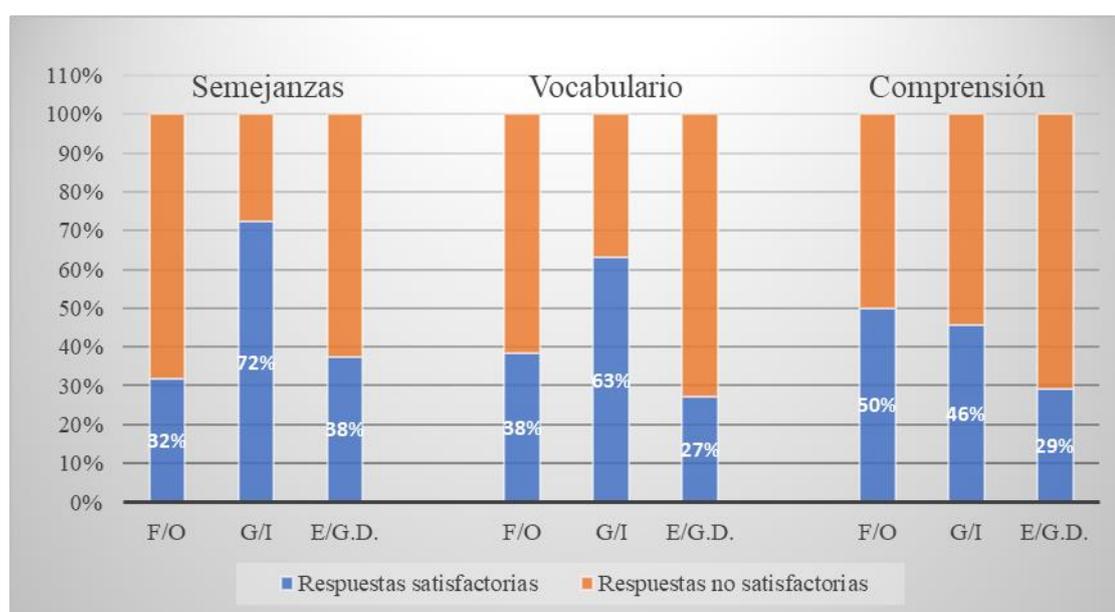


Figura 6. *Respuestas correctas obtenidas en función del tipo de estrategia implementada en la modalidad ED del ICV*

En la Figura 6 se grafican los porcentajes de respuestas satisfactorias obtenidas por medio de cada tipo de estrategia en relación al total de ayuda brindada en cada uno de los subtest del ICV del WISC-IV versión ED, para poner de relevancia la influencia en la mejora de las puntuaciones mediante ese tipo de administración.

Para estudiar la relación entre los distintos tipos de ayuda brindados (i.e., *Feedback*/orientación, Guía indirecta y Explicación/guía directa) y las puntuaciones obtenidas por los niños con DEAL en cada una de las pruebas en la modalidad ED, se estimó la regresión lineal simple entre dichas categorías y los puntajes escalares para cada uno de los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión. Los resultados indican que la categoría Guía/ayuda indirecta se encuentra positivamente relacionada con los puntajes obtenidos en cada uno de los sub test evaluados.

Para el subtest Semejanzas se observó que la Guía/ayuda indirecta obtuvo una pendiente $\beta=.72$, $t(34)=5.82$, $p<.01$ siendo estadísticamente significativa. El valor de R^2 fue de .56 indicando que aproximadamente más de la mitad de la variabilidad de los puntajes obtenidos en el subtest de Semejanzas es explicada por esta estrategia. Las ayudas *Feedback*/orientación y Explicación/guía directa no presentaron relaciones significativas con los puntajes escalares del subtest Semejanzas, $ps >.32$ (ver Tabla 16).

Tabla 16. *Relación entre el tipo de estrategia implementada en la modalidad ED y las puntuaciones obtenidas por los niños con DEAL en el subtest Semejanzas ED*

Tipos de estrategias	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	7.72	.48		16.02	.000
<i>Feedback</i> y orientación	0.10	.20	.07	0.50	.624
Guía indirecta	0.62	.11	.72	5.82	.000
Explicación y guía directa	0.45	.45	.14	1.00	.323

Para el subtest Vocabulario se observó que la Guía/ayuda indirecta obtuvo una pendiente $\beta=.52$, $t(34)=3.42$, $p<.01$ siendo estadísticamente significativa. El valor de R^2 fue de .28 indicando que aproximadamente el 30% de la variabilidad de los puntajes obtenidos en el subtest de Vocabulario es explicada por la dicha estrategia. Las ayudas *Feedback*/orientación y Explicación/guía directa no presentaron relaciones significativas con los puntajes escalares del sub test de Vocabulario, $ps >.45$ (ver Tabla 17).

Tabla 17. Relación entre el tipo de estrategia implementada en la modalidad ED y las puntuaciones obtenidas por los niños con DEAL en el subtest Vocabulario ED

Tipos de estrategias	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	7.57	.58		12.97	.000
Feedback y orientación	0.01	.17	.01	0.08	.938
Guía indirecta	0.44	.13	.52	3.42	.002
Explicación y guía directa	0.28	.37	.12	0.75	.456

Por último, para el sub test Comprensión se observó que la Guía/ayuda indirecta obtuvo una pendiente $\beta = .70$, $t(34) = 4.98$, $p < .01$ siendo estadísticamente muy significativa. El valor de R^2 fue de .71 indicando que aproximadamente el 70% de la variabilidad de los puntajes obtenidos en el sub test de Comprensión es explicada por esa estrategia. Las ayudas Feedback/orientación y Explicación/guía directa no presentaron relaciones significativas con los puntajes escalares del subtest de Comprensión, $ps > .10$ (ver Tabla 18).

Tabla 18. Relación entre el tipo de estrategia implementada en la modalidad ED y las puntuaciones obtenidas por los niños con DEAL en el subtest Comprensión ED

Tipos de estrategias	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	8.51	.14		60.37	.000
Feedback y orientación	0.12	.07	.20	1.69	.102
Guía indirecta	0.77	.15	.70	4.98	.000
Explicación y guía directa	0.06	.28	.02	0.20	.845

Capítulo V: Discusión, recomendaciones y conclusiones

5.1 Resumen de los principales hallazgos

En este apartado se confrontan los resultados con los objetivos de la investigación y las hipótesis de partida. A tal fin, se presenta una síntesis de los principales hallazgos, infiriendo las implicancias de los mismos. Como se anticipó, esta tesis se propuso responder a dos interrogantes principales:

1. ¿Cuáles son los aportes del WISC-IV para la evaluación de las capacidades de los niños con DEAL? ¿es factible potenciar su uso al implementar diferentes estrategias de administración –específicamente en el dominio verbal– y posibilitar así el mejoramiento del desempeño de los niños con DEAL??
2. ¿Cuál son las estrategias más adecuadas para realizar esta administración asistidas de las pruebas verbales del WISC-IV en pos de evaluar de manera más profunda las potencialidades en tareas que requiere habilidades lingüísticas?

En consecuencia, el objetivo principal de esta tesis fue conocer en qué medida la modalidad ED puede ser una alternativa enriquecedora para la administración del WISC-IV en niños con DEAL. Para ello, se elaboró una herramienta que permitiera comparar el desempeño en la administración estándar de los subtest del ICV del WISC-IV con el desempeño en las mismas pruebas en una administración asistida (versión ED), en niños con DEAL, y reconocer los tipos de estrategias que propician cambios en el rendimiento de los niños en dichas pruebas.

En relación a la primera hipótesis –*la administración de los subtest del ICV del WISC-IV en la versión ED mejora el desempeño en la tarea de los niños con DEAL*–, los resultados indican que los niños del grupo experimental lograron una mejora en su desempeño, con puntuaciones que mostraron diferencias significativas en relación a la primera administración. Además, a partir del análisis de la magnitud del efecto (prueba *d* de Cohen; Cohen, 1988; Morales-Vallejo, 2012), se evidenció que estas diferencias se ubicaron en un nivel moderado a grande, mientras que en el grupo control las diferencias entre la primera y la segunda administración de las pruebas corresponden a un nivel pequeño. O sea, aunque en el retest versión estándar se presentaron cambios, no representan una mejora, ya que fueron menores a los esperables en la población normal. Es decir, dado que se supone un efecto de aprendizaje en la reevaluación de las pruebas verbales del WISC-IV, no parece producirse de igual forma en los niños con

DEAL, lo cual puede asociarse con su condición de dificultad. Sin embargo, cuando se implementaron diversas estrategias, con distintos objetivos y variación en las consignas, se notaron cambios importantes que, en promedio, suponen un rendimiento cercano a la media poblacional. Entonces, es factible pensar que las ayudas brindadas posibilitan avances que se encuentran en proceso de elaboración, lo cual evidencia las posibilidades de mejora de los niños en el dominio lingüístico cuando cuentan con ciertos apoyos.

En relación a la segunda hipótesis –*las distintas estrategias implementadas en la versión ED (Feedback/orientación; Guía/ayuda indirecta; Explicación/guía directa) inciden diferencialmente en la mejora de las puntuaciones del ICV del WISC-IV y de los subtest en Semejanzas, Vocabulario y Comprensión en los niños con DEAL*– los resultados muestran que la estrategia que permitió obtener una mayor proporción de respuestas válidas (más del 60%) fue la que brinda la Guía/ayuda indirecta, mediante el recurso de establecer relaciones con otras situaciones o elementos conocidos y pertenecientes a diversos contextos para propiciar mayor nivel de generalización, o bien ofreciendo opciones de respuestas posibles, lo que supone reconocimiento más que elaboración y producción. La proporción de respuestas satisfactorias obtenidas mediante las restantes estrategias, tanto con el primer tipo de ayuda (en el que se ofrecía una retroalimentación explícita de la respuesta, se recuperaban respuestas acertadas dadas previamente, o se reformulaba el ítem), como con el último (cuando se explicaban los componentes de la respuesta o se confrontaba una respuesta correcta con otras claramente inadecuadas o contradictorias), también fue importante (alrededor del 40%), pero en menor proporción.

Por otra parte, en un primer análisis de recuento de las respuestas válidas obtenidas en cada uno de los subtest del ICV con la modalidad ED se mantuvo la tendencia general previamente descrita en los subtest Semejanzas y Vocabulario: el tipo de estrategia más eficiente fue la Guía/ayuda indirecta, mientras que en el caso del subtest Comprensión, esta categoría obtuvo resultados similares a la de *Feedback/orientación*, manteniendo la categoría Explicación/guía directa una proporción cercana a la alcanzada en Semejanzas y Vocabulario. Este resultado implica que la orientación en la interpretación de la consigna o la retroalimentación fue suficiente como tipo de ayuda en un número importante de ítems, del mismo modo que la Guía/ayuda indirecta. Esto puede vincularse con el tipo de tarea que demanda este subtest, relacionada con el conocimiento de causas y fundamentos de situaciones de la vida cotidiana, diferenciándose de los procesos evaluados por los otros subtest, que se apoyan

prioritariamente en los aspectos semánticos del lenguaje, más directamente implicados en las demandas del conocimiento académico.

Aun así, cuando se analizó la variabilidad de las puntuaciones en función de cada una de las estrategias implementadas en la versión ED, a partir de la cantidad de respuestas correctas logradas con cada una de ellas, se evidenció claramente que la mejora en los tres subtest era explicada en su mayor parte por la categoría Guía/ayuda indirecta, mientras que las otras dos categorías de ayuda mostraron una correlación menor con estos resultados. Una derivación directa de este análisis implica reconocer que los avances de los niños estuvieron prioritariamente relacionados con las consignas en las que se proporcionaron opciones de respuesta o se conectaron los elementos y situaciones del ítem con otros diferentes pero cercanos. Asimismo, tanto la retroalimentación u orientación como la explicación o la posibilidad de elección entre respuestas adecuadas, explícitamente erróneas o contradictorias, no tuvieron una influencia importante en los resultados obtenidos.

5.2 Discusión

A continuación, se confrontan los hallazgos reseñados con los referentes conceptuales y los antecedentes de la presente investigación, a partir de las dos hipótesis principales vinculadas con los objetivos de este estudio.

En relación a la primera hipótesis, o sea, que la administración de los subtest del ICV del WISC-IV con la modalidad ED mejora el desempeño en la tarea de los niños con DEAL, los resultados coinciden con los estudios previos realizados en el campo de la ED desde diversas perspectivas. Mediante esta modalidad se pueden identificar mejoras en el rendimiento de los sujetos, por lo que la validez de las medidas de este tipo de pruebas es superior en comparación con las pruebas estándar ya que permiten una valoración más ajustada de las capacidades de las personas y realizan un aporte significativo para estimar avances y generar orientaciones para las intervenciones (Haywood & Lidz, 2007).

Como ya fue explicitado, los estudios en este campo han adoptado diversas metodologías, tanto en su implementación como en la evaluación de sus resultados, y han abarcado diferentes poblaciones. Se recuperan aquí aquellos más directamente relacionados con el modelo adoptado.

Ya desde los trabajos pioneros de Feuerstein y su equipo (1980; 1979), estos investigadores comprobaron en sucesivas implementaciones que los programas intensivos de aprendizaje mediado (el DEPA y el PEI) permitían medir la capacidad para desarrollar y mejorar funciones cognitivas en sujetos con bajo rendimiento en las evaluaciones en función del desempeño escolar o bien de los resultados en los test de inteligencia con modalidad no verbal. En consecuencia, posibilitaban establecer la intervención más adecuada, mediante apoyos contingentes y guías o mediaciones en la ejecución de los mismos. En particular, el estudio de Tzurriel & Feuerstein (1992) comparó el rendimiento de niños menos avanzados y más avanzados en el aprendizaje de 4° a 9° grado de escolaridad, y determinó que todos los niños mejoraron en la tarea mediante la intervención realizada entre el test y posttest. Los niños con desventaja mejoraron menos, pero que con mayor intervención esa diferencia era menor, y las mejoras se mantuvieron en el corto plazo. A diferencia de nuestro estudio, las capacidades entrenadas se refieren a procesos cognitivos generales, sin contenido específico, que se supone que se generalizan a varios dominios.

Con una vinculación más cercana al enfoque de la presente investigación, Budoff et al. (1976) centrados en la “Evaluación del potencial de aprendizaje”, trabajaron con estudiantes en desventaja y sus resultados mostraron que un entrenamiento altamente estructurado mejora el rendimiento en el posttest, en especial en tareas del mismo tipo de las empleadas en las pruebas, en su mayoría no verbales. También se demostró su correspondencia con el potencial de aprendizaje y con las impresiones del enseñante sobre sus alumnos. Es importante señalar que los avances se evaluaron a partir de la puntuación de ganancia en el posttest, lo que se diferencia de la modalidad adoptada en este estudio, en el que se implementó la comparación de las puntuaciones entre el pre y el posttest.

Desde la misma perspectiva teórica, los estudios de Fernández-Ballesteros et al. (1990, 2000) indicaron que los sujetos lograron una mejoría significativa en las puntuaciones en el posttest luego del entrenamiento con instrumentos elaborados para evaluar el potencial de aprendizaje (EPA y EPA 2), y que esa mejora fue estable a lo largo del tiempo. Estos autores utilizaron materiales no verbales, pero incluyeron un entrenamiento verbal, por lo que ubicaron mejoras también en las habilidades verbales. Esto es coincidente con los resultados de este estudio, porque se comprobó que cuando se incluyen en el entrenamiento intervenciones verbales se modifican esas habilidades.

Dado que aquí se apuntó únicamente a pruebas basadas en el lenguaje, solo se utilizaron estrategias vinculadas con estas habilidades.

En un contexto más próximo, cuándo se evaluaron las habilidades y la modificabilidad cognitiva de niños de 4° año de Escuela General Básica de una escuela pública en Tucumán, mediante los subtest Analogías y Construcción con Cubos del WISC-III (Levin et al., 2008), los resultados mostraron que los niños del grupo clínico con un entrenamiento de dos años de duración mejoraron en las operaciones entrenadas y en su rendimiento escolar, equiparándose al nivel alcanzado por el grupo control que no incluía población clínica. Sin embargo, a diferencia de este estudio, se trató de una modalidad extendida en el tiempo, por lo que es difícil discriminar si los cambios estuvieron directamente relacionados con el entrenamiento, dada la incidencia de numerosos factores a lo largo de este proceso.

En contraposición con los hallazgos aquí presentados, Peña et al. (2001) compararon el rendimiento pre y postest de niños con y sin trastornos del lenguaje, luego de un entrenamiento breve con una tarea para el desarrollo de vocabulario. Sus resultados indicaron que los niños preescolares con trastornos en el lenguaje tienen un nivel significativamente más descendido de modificabilidad de aquellos que no poseen ese trastorno. En el presente estudio, todos los niños mostraron cambios en su desempeño en las tareas vinculadas con el lenguaje, aunque se trató de niños mayores y sin diagnóstico previo de trastorno en el lenguaje, el cual implica una dificultad más severa.

Por lo tanto, a excepción de este último estudio, los resultados de las investigaciones hasta aquí reseñadas coinciden con los encontrados en este trabajo, aunque la metodología utilizada no sea la misma. En dichos estudios, se incluye una etapa de entrenamiento entre el pre y el postest, adoptando el formato intervencionista. En cambio, aquí se ha seleccionado la modalidad interaccionista, en la cual la instrucción se presenta intercalada durante el test de acuerdo a las dificultades detectadas en los sujetos para resolver la tarea (Lantolf & Poehner, 2004).

Como ya se planteó en el marco teórico, en esta modalidad podemos identificar diferentes métodos. En la línea de investigación que apunta a la “prueba de límites” (Carlson & Wiedl, 1979, 2000) se determinó que la reestructuración de la situación de evaluación produce niveles superiores de rendimiento en los participantes con dificultades de aprendizaje, con otras patologías y pertenecientes a minorías étnicas, con una validez predictiva superior a las pruebas convencionales en relación al

rendimiento escolar. La ventaja de esta modalidad es que al trabajar con las puntuaciones posttest –dado que no se realiza una etapa de entrenamiento– se simplifica la evaluación de los cambios. Esto requiere un análisis de cada técnica a utilizar para considerar qué características de la situación de prueba, de la prueba en sí misma o de los sujetos se relacionan con los cambios en la actuación. Es decir, implica una clara definición de las condiciones del grupo al que está dirigida, para que las modificaciones de la prueba favorezcan que se evidencien las mejores posibilidades de los sujetos. Dado que esta modalidad fue la que se implementó en la presente investigación, el análisis de cada subtest en función de las características de los niños a evaluar permitió reconocer las condiciones que mejor favorecían los avances de los sujetos indagados.

En la misma línea, Guthke y su equipo (1993) mediante los *learning tests* demostraron ganancias significativas en un grupo experimental con un período muy breve de instrucción incluida en el procedimiento, en comparación con otro al que únicamente se le administró dos veces la prueba. Es decir, estas técnicas que se basan en manipulaciones dentro de la propia situación de prueba, permiten distinguir entre los avances obtenidos a partir de la reformulación de la administración y los que se obtienen con la administración repetida de la misma prueba, cómo efecto de la práctica. Justamente, Sternberg et al. (2002) en su estudio con niños de 2° a 5° grado de una zona rural en Tanzania, pudo verificar que los cambios en el rendimiento eran producto del impacto de la intervención más que de la repetición de la administración. Encontró que las puntuaciones del posttest del grupo control sin entrenamiento correlacionaron fuertemente con las del pretest, mientras que en el grupo experimental las correlaciones eran muy débiles, aun cuando el entrenamiento y posttest fueron realizados en una sola sesión. Estos autores dedujeron que se estaban evaluando aspectos no considerados en la administración estándar. Con el mismo objetivo, varios autores han mostrado datos que reflejan diferencias significativas entre sujetos que son entrenados como parte del procedimiento en una técnica en particular, frente a grupos en los que simplemente se da una evaluación repetida (Baltes & Kliegl, 1992; Carlson & Wiedl, 1979; C.S. Lidz & Thomas, 1987; Tzuriel & Klein, 1987)

Tal cómo se evidencia en el presente estudio, los resultados del grupo experimental, evaluados a partir del tamaño del efecto, reflejan diferencias significativas de moderadas a superiores entre el pre y el posttest, mientras que en el grupo de control las diferencias halladas son pequeñas. Incluso, se ubican por debajo de lo esperable en la población normal, según Coeficientes de estabilidad de las Puntuaciones Compuestas

del WISC-IV en la adaptación argentina (Taborda et al., 2011, pp. 66-70). Como se señaló en la reseña de los principales hallazgos, aunque se supone un efecto de aprendizaje en la administración repetida en el corto plazo de las pruebas verbales del WISC-IV, no se produce de igual forma en los niños con DEAL. En este caso, las puntuaciones mejoraron, pero en un nivel menor que las de los niños de la muestra estandarizada. En cambio, cuando se implementaron diversas estrategias, con distintos objetivos y variación en las consignas, se registraron mejoras importantes, con un rendimiento promedio de la muestra cercano a la media esperable.

En síntesis, los resultados de los estudios realizados con las diversas técnicas agrupadas dentro del enfoque de la ED dan cuenta de la posibilidad de obtener medidas de las capacidades de los sujetos superiores a las encontradas en las evaluaciones estándar. Esto permite una interpretación más ajustada de las condiciones con que cuentan los niños para el aprendizaje. Por lo tanto, tal como se viene sosteniendo, este tipo de intervenciones pueden ser un aporte significativo para complementar las evaluaciones de los niños con DEAL, considerando que se trata de una población en la que históricamente se han subestimado sus capacidades. Puede inferirse que estas mejoras permiten identificar capacidades con las que ya cuentan los niños, pero que se manifiestan en función de los apoyos brindados, o bien posibilitan avances que se encuentran en proceso de elaboración.

Esto nos lleva a la importancia de identificar los aportes de los diversos tipos de ayuda que fue, en esencia, el objetivo de la segunda hipótesis planteada en esta tesis – las distintas estrategias implementadas en la versión ED inciden diferencialmente en la mejora de las puntuaciones del ICV en los niños con DEAL–. En relación a ella, es conveniente diferenciar dos aspectos: por un lado, la importancia relativa de las diferentes estrategias sobre las puntuaciones del ICV; y, por otro, la influencia de estas estrategias sobre las puntuaciones de cada uno de los subtest de este índice, de acuerdo a los procesos lingüísticos involucrados por cada uno de ellos. Por lo tanto, se requiere realizar diferentes constataciones en relación a los antecedentes.

Primeramente, se señalan algunos estudios que han apuntado específicamente a implementar diversos tipos de asistencia en la fase de instrucción para promover cambios en los desempeños de los niños en las pruebas y en sus aprendizajes escolares.

En el caso de los trabajos de Feuerstein y su equipo (1980; 1979), dado que se trató de intervenciones individualizadas, pensadas por el evaluador para cada sujeto en función de sus particularidades, las ayudas fueron contingentes, dependiendo de las

necesidades que se presentaban. Es decir, no se realizaron normas o comparaciones entre sujetos, porque el estudio de las propiedades psicométricas de las evaluaciones no fue considerado relevante. Aunque en este estudio también las ayudas se administraron en forma contingente, se buscó agruparlas en categorías que tuviesen objetivos similares. Solo a fines expositivos, se recuerdan aquí los rasgos esenciales de cada tipo de estrategia. En la estrategia de *Feedback*/orientación se incluyeron retroalimentaciones y reformulación del ítem. Por ejemplo, se incluía un cambio en la consigna para hacerla más accesible (en el ítem 4 de Semejanzas “¿Para qué sirven una camisa y un zapato?” en lugar de “¿Qué tienen en común una camisa y un zapato?”). En la Guía/ayuda indirecta, se apuntaba a una vinculación con otro elemento de la misma categoría o se presentaban opciones de respuesta apuntando a aspectos accesorios, secundarios o centrales. Por ejemplo, en cada ítem se presentaban tres respuestas posibles (para el mismo ítem de Semejanzas: “Son ropa; son de tela; se ponen”). En la Explicación/guía directa, se definía cada elemento o bien se confrontaban respuestas correctas con otras claramente incorrectas (en el mismo ítem, se explicaba: “...una camisa la usamos sobre el cuerpo, y para vestirnos; un zapato lo usamos en los pies, para cubrirlos y caminar mejor” y se volvía a solicitar la respuesta). De esta forma, si bien dichas estrategias se administraron en función de las necesidades de ayuda de los niños evaluados, fue factible realizar una comparación entre ellas que posibilitara discriminarlas en función del nivel de asistencia brindada.

Con un encuadre similar, Budoff y su equipo (Budoff, 1987) establecieron una serie de instrucciones, de forma altamente estructurada, para que el examinador interviniese en función de dirigir la atención del examinado, explicar los atributos centrales de la tarea y guiar al evaluado en el control de las acciones necesarias para lograr la resolución. Aunque estos investigadores no consideraron la importancia relativa de las diversas intervenciones en los cambios encontrados en los sujetos evaluados, las mismas pueden identificarse con una orientación metacognitiva o bien con una guía para la ejecución de las operaciones cognitivas, por lo que se podrían equiparar con las dos primeras categorías seleccionadas en este estudio: *Feedback*/orientación y Guía/ayuda indirecta. También en este estudio se propuso una modalidad estructurada, de modo tal que la secuencia en el tipo de asistencia se mantuviese constante, permitiendo establecer ciertas regularidades en cuanto a su efectividad y en las potencialidades de los niños.

Contemporáneamente, Brown y equipo (Campione & Brown, 1987) mediante el método de ayudas/sugerencias graduadas, diferenciaron más explícitamente distintos tipos de asistencia: desde las más generales e implícitas a las más específicas y explícitas. Es decir, desde una simple pista a una enseñanza directa de la solución del problema. Para estos autores, los niños con DEA son considerados deficientes estratégicos, debido a fallas en la metacognición, por lo que las intervenciones se centraron en ubicar los componentes de la tarea a realizar para relacionarlos, y dejaron para un momento posterior la enseñanza de conocimientos explícitos. Siguiendo la línea de Feuerstein, cada ayuda fue brindada en función de las dudas, los fallos o errores de los niños, hasta que se llegaba a un nivel independiente de desempeño en la tarea. A pesar de la discriminación en los tipos de asistencia, sus resultados apuntaron a la cuantificación de las ayudas necesarias para lograr el aprendizaje y a la posibilidad de generalización de las reglas y principios a nuevas tareas, más que al análisis de la relación entre los avances y la modalidad de intervención. En este estudio se siguió la misma orientación en la implementación de diversas estrategias en la modalidad de administración ED: desde las más generales, indirectas e implícitas a las más específicas, directa y explícitas. Pero la diferencia fundamental con este trabajo radica en que lo que aquí interesa no es tanto cuantificar la cantidad de ayuda sino analizar la cualidad de las mismas. De este modo, la agrupación de las consignas en tres categorías diferenciadas permite que sean comparables en función de su efectividad y en relación a la mejora identificada en la administración ED, formaliza la administración y posibilita establecer conclusiones que puedan derivarse para futuras intervenciones.

En función de esta diferencia entre enfocarse en la cantidad o la cualidad de la ayuda brindada, a continuación, se presentan algunos resultados de los estudios que han apuntado a analizar la incidencia del tipo de asistencia en los avances en los resultados de las pruebas y en el rendimiento. Se discuten los mismos en función de si adoptan otras estrategias o si siguen la misma progresión aquí adoptada: desde estrategias más indirectas, como la retroalimentación y orientaciones para guiar la resolución, pasando por la vinculación con diversas situaciones y la oferta de opciones de respuesta, para recién en último término, realizar la explicación o enseñanza directa.

En el caso de la perspectiva ya abordada de la “prueba de límites”, Carlson & Wiedl (1979) encontraron avances significativos en las puntuaciones de niños que cursaban desde 2° a 4° grado de escolaridad al implementar estrategias específicas de resolución de problemas (verbalizaciones realizadas por el niño; *feedback* provisto por el

examinador; verbalización sumada al *feedback*), así como diferencias en función de las capacidades y edades de los alumnos, por lo que asumieron que las verbalizaciones eran más útiles para los niños con buenas capacidades verbales. Dash & Rath (1986) en estudios con niños de 8 y 9 años en India, también encontraron incrementos significativos en las puntuaciones para las tres estrategias mencionadas. Estimaron que el efecto de la verbalización se da porque el examinador dirige la atención del niño para analizar la información analíticamente, permite mayor organización como resultado de la autorregulación e incrementa la comprensión y la flexibilidad en el pensamiento, lo que puede ser transferido a otras tareas. Posteriormente, Carlson & Wiedl (2000) focalizaron en la necesidad de intervenir sobre los procesos de autorregulación y conocimiento metacognitivo para mejorar el rendimiento de niños con dificultades de aprendizaje y un bajo nivel de funcionamiento cognitivo mediante cantidades variables de verbalización y retroalimentación. En nuestro estudio se estimó que el *feedback* era un recurso válido, mientras que la verbalización acerca de la resolución adoptada no se consideró un procedimiento apropiado. Aunque pueda ser útil para mejorar el desempeño en las tareas metacognitivas, requiere un adecuado nivel de expresión verbal, lo que puede limitar su aporte en función de las habilidades lingüísticas de los niños con DEAL que, obviamente, se hallan comprometidas.

En tanto, Resing (1997) se centró en la elaboración de un sistema de ayudas graduadas que comenzaba con pistas metacognitivas y continuaba con ayudas cognitivas. Este autor mostró que los niños con DEA y con aprendizaje más lento requerían más indicios que los demás, pero también que este tipo de tareas revelaba más claramente el funcionamiento cognitivo, de acuerdo al del tipo de estrategia más usada. Más tardíamente, Resing et al. (2009) encontró que los niños pertenecientes a minorías étnicas, a diferencia de los niños nativos, necesitaban inicialmente más pistas metacognitivas, cómo el reconocimiento de los propios avances y el control de los procesos cognitivos, y lograban importantes progresos cuándo reconocían qué tenían que resolver y cómo hacerlo. Es decir, tal como se infiere de nuestros resultados, este tipo de evaluación permite reconocer cuáles con las habilidades que requieren mayor asistencia, y, en consecuencia, cuáles serán las intervenciones más adecuadas para potenciar las habilidades de los niños con alguna desventaja. De este modo, queda planteado que en diferentes poblaciones con diversos tipos de dificultades es factible que a partir de una indagación como la que se ha realizado en este trabajo se puedan identificar las habilidades que requieren ser desarrolladas y las que constituyen una

fortaleza, en función de reconocer el tipo de estrategia que posibilita mayores avances. Tal como se evidenció en nuestro estudio, los niños con DEAL se benefician más con el apoyo que brinda una guía indirecta para la resolución, que con la retroalimentación y orientación o con la enseñanza más específica. Se estima que este tipo de intervención permite realizar una experiencia metacognitiva, dado que brinda apoyo para la reformulación de las propias respuestas, propiciando generalizaciones o discriminaciones entre los significados y representaciones lingüísticas.

Un enfoque similar fue adoptado por (Malbrán & Villar, 2001) Malbrán y Villar (2001) mediante el Protocolo de Ayudas Graduadas (PAG), que distinguía dos tipos de indicios: metacognitivos y específicos. Los primeros propiciaron que los niños pudiesen identificar los pasos realizados y ayudaron a regular el proceso, mientras los segundos se centraron en las claves que pueden resultar útiles para ejecutar correctamente la tarea, las cuáles son dependientes del dominio en que se esté trabajando. Las autoras encontraron progresos en todos los casos, y variaciones entre los sujetos y en un mismo sujeto en la cantidad y calidad de ayuda requerida. Dado que se analizó una muestra pequeña y seleccionada al azar, no se clarificó la repercusión de los distintos tipos de asistencia. A fin de superar esta limitación, aquí se buscó identificar los avances, pero en relación a los apoyos brindados, de forma tal de establecer con mayor precisión los diferentes modos o alternativas de intervención adecuados en una determinada población, cómo son los niños con DEAL.

En tanto, Navarro Hidalgo & Mora Roche (2012) en su trabajo con estudiantes de 9 a 16 años con dificultades en la comprensión lectora, hallaron que en las habilidades vinculadas con la lectura, y por lo tanto, con el dominio verbal en general, los procesos metacognitivos tenían mayor importancia en comparación con las habilidades implicadas en la tarea específica, ya que posibilitaban focalizar en estrategias de resolución de problemas, y permitían explicar cambios encontrados tanto en los test de contenido verbal como no verbal. Estas estrategias se basaban en mayor reflexión antes de la actuación, en el mantenimiento de la atención por períodos más largos de tiempo, en mayor control y regulación de la actividad y en la revisión de las actividades luego de la actuación. Dado que estos autores trabajaron con un entrenamiento extenso, siguiendo la modalidad implementada por Feuerstein, sus resultados no son comparables con los aquí encontrados, pero brindan indicios acerca de la efectividad de las estrategias en función de su objetivo. En el presente estudio, no se planteó el mantenimiento de la atención como un objetivo explícito, por lo que no se analizó su

influencia, aunque se estima que la administración de las pruebas en la modalidad ED permitió que el niño reflexione sobre sus respuestas antes de dar una nueva, regule su actuación a partir de nuevas propuestas y analice otras posibilidades, lo que pudo propiciar que se mantuviese conectado con la tarea. Además, también concuerda con la preeminencia de una asistencia más indirecta que permita el desarrollo de procesos cognitivos en el dominio verbal, cómo la reestructuración y complejización de las redes semánticas.

En nuestro contexto, Dietrich & Peralta (2003), aunque trabajaron con niños más pequeños, realizaron vinculaciones entre el grado de intersubjetividad logrado entre el niño y el adulto y el tipo de ayudas brindadas, asumiendo que cuánto mayor sintonía se daba entre ambos, las ayudas brindadas eran más indirectas e implícitas, e incitaban al aprendiz a identificar y realizar los subpasos de la tarea. Si bien este resultado no fue cuantificado por las autoras, se considera un aporte significativo ya que implica que la posición del examinador en la modalidad ED posibilita avances en la medida en que se explicita que se trata de una colaboración para llegar a resultados satisfactorios, lo que refiere a una meta compartida. En este sentido, entre las estrategias presentadas en este estudio, se considera que las consignas que se incluyen en la Guía/ayuda indirecta fueron las que favorecieron este tipo de vínculo entre el evaluador y el evaluado. La propuesta de indicios o pistas se plantea como desafiante y convocante, sobre todo con niños más grandes, mientras que la retroalimentación y orientación implica una ayuda menos identificable para el niño, y la explicación y enseñanza explícita supone una posición más directiva y correctiva, por lo que tiende a ubicar al sujeto en el lugar del desconocimiento.

Controversialmente, en un estudio con estudiantes con limitaciones en el dominio del inglés como lengua nativa, Holtzman & Wilkinson (1991) incluyeron tres estrategias para realizar adaptaciones de la prueba: sustituir palabras o frases para facilitar la comprensión de las consignas, administrar ítems adicionales para revisar si podían responder algunos con mayor nivel de dificultad, y enseñar a los estudiantes ciertos ítems antes de completar una evaluación convencional. Los autores concluyeron que esta última estrategia era la más útil para evaluar el potencial de aprendizaje. En el presente trabajo, la enseñanza directa y explícita no apareció directamente vinculada con la mejora en las puntuaciones en el ICV, ya que encontramos una proporción más alta de respuestas satisfactorias mediante el *feedback*, la orientación y la guía indirecta. Como se indicó previamente, es probable que la Explicación/guía directa haya tenido

implicancias en el tipo de relación establecida con los niños, en función de su modalidad más directiva, muy similar a las situaciones de enseñanza escolar más generalizadas.

Con los mismos propósitos, un antecedente importante es la propuesta de Flanagan, et al. (2010) de realizar una “prueba de límites” con el WISC-IV, volviendo a administrar los ítems que fueron respondidos en forma incorrecta o que no pudieron ser respondidos. Para el ICV sugieren estrategias diversas para cada subtest, pero no discriminan que implicancias tiene cada una de ellas ni a qué procesos apuntan, además de incluir recursos verbales y visuales indistintamente. En este trabajo, se recuperaron algunas de estas estrategias, aunque se descartó incluir apoyos gráficos (como imágenes) a fin de excluir los efectos de otro tipo de capacidades (como las viso-espaciales). Además, dichas estrategias se organizaron en función del tipo de asistencia y los procesos requeridos para la resolución de los ítems de cada prueba. La clasificación de estos apoyos permitió que se desarrollaran consignas equivalentes en Semejanzas, Vocabulario y Comprensión, siguiendo la misma orientación, a fin de discriminar sus repercusiones en cada uno de ellos.

En este punto, se considera relevante recuperar un antecedente significativo para la presente investigación: el desarrollo del WISC-IV *Integrated*, ya que –cómo se planteó en el marco teórico - se trata de una prueba de límites estandarizada, desarrollada en función de los aportes del análisis de procesos desde la perspectiva neuropsicológica (Miller & Hale, 2008). Es importante recordar que en los subtest del ICV esta técnica se basa en proponer los mismos ítems, pero con formatos de opción múltiple, verbales o con apoyo de imágenes, en lugar de demandar la elaboración de la respuesta (Wechsler et al., 2004). El formato de selección múltiple apunta a un énfasis menor en la expresión oral (Prifitera et al., 2008). La utilidad del WISC-IV *Integrated* para propósitos clínicos fue corroborada para diversos grupos clínicos. Como era de esperarse, los resultados de la investigación con niños con trastornos de lenguaje receptivo y/o expresivo mostraron que logran mejores desempeños en tareas con pocas exigencias lingüísticas, con magnitudes de efecto más grandes en los subtest verbales del WISC-IV *Integrated* y en las subpruebas de proceso relacionadas con Aritmética. Aun así, sus resultados no fueron tan buenos como los de sus homólogos con habilidades de lenguaje intactas. Considerando que estos niños presentaron también dificultades en las subpruebas que requieren la memoria de trabajo, es probable que presenten problemas adicionales para comprender las instrucciones de la tarea, lo que se apoya en el lenguaje receptivo. Cuando se les aplicó el WISC-IV *Integrated* a los

niños con trastornos de aprendizaje tendieron a mostrar magnitudes del efecto más grandes en las subpruebas de proceso relacionadas con Aritmética y en algunas subpruebas del IMO. Sin embargo, no queda claro si este patrón se debe a problemas de secuenciación, procesamiento auditivo, manipulación mental o a algún otro factor. Como aclaran los autores, las muestras para estos estudios se basaron en grupos pequeños, incluyendo datos de varios contextos clínicos independientes que no garantizan que se hayan utilizado los mismos criterios y procedimientos para el diagnóstico. En el grupo de niños con trastornos de aprendizaje había algunos sujetos con trastornos de lectura, expresión escrita y/o en matemáticas. Por lo tanto, los autores señalaron la necesidad de contar con estudios que contengan grupos clínicos más homogéneos. Además, estos subtest adaptados, al implementar un único formato, no toman en consideración otros aspectos implicados en las habilidades lingüísticas aparte de las limitaciones en la expresión, cómo las capacidades de la comprensión o las posibilidades de generalización y vinculación entre los términos. En la muestra aquí seleccionada se implementó el formato de selección múltiple en la modalidad Guía/ayuda indirecta, y se encontró que esta estrategia fue la que estuvo más directamente vinculada a los cambios encontrados en las puntuaciones de los niños en la modalidad ED. Pero otras modificaciones de las consignas, implementadas mediante el *Feedback*/orientación y la Explicación/guía directa, también tuvieron influencia, por lo que se evidencia la importancia de ofrecer diversos apoyos que apunten a diferentes procesos del dominio verbal. Además, como ya fue explicitado, a diferencia de las variaciones implementadas en el WISC-IV *Integrated*, en este estudio no se incorporaron imágenes o contenido no verbal, en función de no introducir variables que implican otros procesos, cómo la discriminación y el análisis visoespacial.

En síntesis, de acuerdo a nuestros hallazgos y a los resultados de la mayoría de las investigaciones, se estima que las modalidades de asistencia más adecuadas serían aquellas explícitas, pero que favorecen que los niños identifiquen los procesos requeridos para la ejecución (generalización, jerarquización, diferenciación). Es decir, serían similares a las que fueron clasificadas como Guía/ayuda indirecta, lo que aparece como central en los resultados del presente estudio. Entonces, se enfatiza que las estrategias que dan pistas acerca de las posibles soluciones, así como aquellas que brindan un contexto a los términos o proponen otras opciones para relacionarlos, surgen como las más adecuadas para la intervención en niños con dificultades, bajo rendimiento o algún tipo de desventaja, en relación a aquellas que brindan directamente

la solución al problema de forma explícita o simplemente una retroalimentación positiva, aunque estas también propician avances.

De todos modos, es ineludible reconocer que, dado que los estudios previos apuntaron a diversas edades, perfiles cognitivos y diferentes tipos de dificultades, es factible que las diversas estrategias hayan tenido significaciones divergentes en cada caso. Por lo tanto, para completar la discusión acerca de las diferencias halladas entre las distintas categorías de ayuda y el ICV en niños con DEAL, tal como se plantea en la segunda hipótesis, se hace necesario revisar la significación de esta escala en el contexto de la técnica que se seleccionó en este estudio, el WISC-IV. Interesa aquí revisar las investigaciones que identifican diversos perfiles cognitivos en poblaciones clínicas similares, a partir de las puntuaciones escalares del WISC-IV. El objetivo es relacionar los mismos con el rendimiento de los participantes de este estudio, en función de la relevancia de los procesos implicados en el ICV en los niños con DEAL, para establecer hipótesis acerca de las mejoras encontradas.

En los estudios realizados con el WISC-IV con grupos especiales, en EE.UU., se encontró que en los resultados de los niños identificados con trastornos de aprendizaje en la lectura y trastornos de aprendizaje en la lectura y la expresión escrita las puntuaciones medias significativas más descendidas se obtuvieron en el ICV, en el IMO y el IVP, mientras que en los niños con trastornos del lenguaje, ya sea expresivo como receptivo-expresivo, las diferencias significativas más importantes se ubicaron entre el ICV y el IRP, aunque también se encontraron efectos en el IMO (Wechsler, 2011). En el mismo sentido (Flanagan & Kaufman, 2006) hallaron que los niños con trastornos en el aprendizaje del lenguaje escrito presentan los puntajes más altos en IRP y más bajos en ICV. También, Fiorello et al. (2007) al comparar los perfiles cognitivos obtenidos con el WISC-IV en niños de entre 8 y 13 años con diferentes diagnósticos, encontraron que en el grupo con DEA la comparación entre las habilidades verbales y no verbales puede ser útil para discriminar este tipo de dificultades. Toffalini et al. (2017) en una muestra representativa de niños y adolescentes diagnosticados como DEA, mostraron que los que presentaban trastorno en la lectura y/o trastorno en la escritura obtuvieron sus puntuaciones más elevadas en el IRP, lo que sugiere que los impedimentos en la elaboración del lenguaje escrito podrían considerarse como las consecuencias de una posible dificultad lingüística, aunque también se vio afectado el rendimiento en el IMO y en el IVP. Por lo tanto, en forma coincidente con la muestra de este estudio, lo que aparece como factor común en los diferentes grupos clínicos es el nivel más descendido

en el ICV. Sin embargo, es importante señalar que, si bien estas investigaciones se realizaron con poblaciones amplias y representativas, los resultados pueden ser relativos porque los diagnósticos provenían de diversas fuentes. En forma diferenciada, en esta investigación se partió de la conformación de un grupo con un perfil homogéneo, seleccionado justamente en función de las puntuaciones del WISC-IV, contando con un criterio externo de selección, el rendimiento en un Nivel con dificultad en algunas pruebas del test LEE, y habiendo descartado otro tipo de trastornos a partir de los indicadores recabados en las entrevistas con docentes y con los padres o responsables de los niños. Esta condición fue la que permitió comparar los avances en las pruebas que integran este índice entre el grupo experimental y el grupo control, en lugar de comparaciones entre niños con diferentes diagnósticos.

Otros estudios han correlacionado el perfil cognitivo con el rendimiento escolar. Benito et al. (2007) encontraron que el ICV es el índice que tiene mejor capacidad predictiva del rendimiento académico cuando se comparan alumnos con rendimiento promedio y superior. Específicamente, el subtest de Semejanzas es el que produce una mayor diferenciación entre las capacidades de los niños en función de que se vincula con la comprensión verbal, las relaciones semánticas y de formación de conceptos y la información en general. También Mejía Quintero y Escobar Melo (2012) encontraron que el ICV es el más influyente en el rendimiento escolar, ya que las mayores diferencias entre un grupo con rendimiento bajo y medio y un grupo con rendimiento alto y superior se dieron en el área del lenguaje. En este estudio también se partió del reconocimiento de que los procesos evaluados en el ICV son los que más directamente se vinculan con el desempeño académico. En función de que el ámbito escolar basa la mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje en el funcionamiento lingüístico, más que en el razonamiento perceptivo, los niños con perturbaciones en dicha área, tendrán ciertamente desventajas para acceder a los conocimientos escolares. Pero a diferencia de las mencionadas investigaciones, en las que solo se tuvo en cuenta el rendimiento escolar, en este estudio la selección de los participantes se realizó en base al juicio del docente, los indicadores de diversas problemáticas recabados en las entrevistas con los padres, el desempeño en una prueba pedagógica y las puntuaciones en el WISC-IV. Esto permitió una mayor discriminación de los obstáculos que se les presentan a los niños en el aprendizaje.

Un grupo de investigaciones que relacionaron las DEA con las puntuaciones en el WISC-IV hallaron diferentes rendimientos en función de la categorización de las

mismas. Luque et al. (2014) encontraron que los niños con capacidad intelectual límite pero que pertenecían a diferentes categorías diagnósticas (trastornos en lenguaje, en lectura, en escritura, en cálculo, en la atención) presentaban dificultades en el procesamiento y representación de la información, y que estas dificultades se evidenciaron en los subtest del IMO, en Construcción con Cubos y en los de Semejanzas y Vocabulario. El estudio de Salvino & Gottheil (2013) de niños con trastornos de aprendizaje diagnosticados por distintos profesionales, se observó que los niños con trastornos específicos en lectura y/o escritura solo mostraron puntuaciones descendidas en el ICV, a diferencia de los niños diagnosticados con dislexia, que obtuvieron mejores puntuaciones en todos los índices excepto en el IMO. Estos resultados coinciden parcialmente con el perfil de los niños con los que se trabajó en este estudio, ya que en esta muestra se las puntuaciones se ubicaron en medias significativamente inferiores a la puntuación normal en todos los índices. No obstante, las puntuaciones más altas se obtuvieron en el IRP y el IVP, y un nivel más descendido en el IMO, pero sin duda las puntuaciones más bajas fueron las del ICV. Es decir, se asemejan más a los perfiles de trastornos del lenguaje que a los trastornos específicos de aprendizaje, pero combinando una base lingüística, con compromiso en el razonamiento lógico y con un componente de procesamiento en este dominio menos eficaz.

La selección de la muestra se basó en este perfil cognitivo, en función de sus implicancias para el aprendizaje en el dominio lingüístico. Esta condición permite estimar que ese perfil da cuenta de condiciones propias de los alumnos con DEAL, definidas a partir de los criterios ya mencionados. Las comparaciones realizadas entre el grupo experimental y el grupo control en relación a las variables sociodemográficas y la pertenencia institucional permiten descartar que dicho perfil esté asociado con otros factores, más allá de que se reconoce que las experiencias culturales y educativas previas se vinculan con el mismo. De hecho, en el análisis de los indicadores de diversas problemáticas referidos por los adultos responsables, la mayor frecuencia se ubicó en las dificultades en el recorrido escolar, mientras los indicadores de problemáticas en el desarrollo tuvieron una frecuencia claramente menor y las que se apoyan en un posible compromiso orgánico una frecuencia baja.

Por lo tanto, es factible sostener que el rendimiento en las habilidades lingüísticas evaluadas con el ICV tiene una importancia significativa en las DEAL. En consecuencia, se infiere que las mejoras encontradas a partir de la administración con

la modalidad ED están directamente vinculadas con la promoción de estrategias metacognitivas y cognitivas específicas en las habilidades lingüísticas de estos niños.

Dado que la ED permite complementar un análisis cuidadoso del perfil y se puede utilizar para desarrollar hipótesis acerca del funcionamiento cognitivo y de las capacidades del niño, se deduce que también es útil para elucidar las posibilidades de los sujetos en relación a las diversas demandas de los diferentes subtest del ICV. Esto es, las diversas estrategias funcionan diferenciadamente en las distintas pruebas. Para completar el análisis de la segunda hipótesis, se continúa comparando los cambios encontrados en cada uno de los subtest en función de la asistencia brindada.

Teniendo en cuenta los estudios de los perfiles cognitivos de los niños con diferentes trastornos, podemos inferir que la Guía/ayuda indirecta, aquella que mayor incidencia evidenció en los cambios en los tres subtest, permite principalmente aliviar los requerimientos de las pruebas de Semejanzas, Vocabulario y Comprensión en la expresión verbal. En muchos casos, los niños evaluados que habían recibido este tipo de ayuda tendían a esperar las posibles respuestas para seleccionar entre ellas, apropiándose de la que les parecía más adecuada, e incluso pudiendo diferenciar entre respuestas más concretas y más generales. De este modo, se evidenció que, si bien contaban con los conocimientos para resolver la consigna, no lograban producir la respuesta. Una consecuencia directa para la intervención terapéutica y pedagógica se apoya en la diferenciación entre elaborar y reconocer una respuesta. Las ayudas deberían apuntar a brindar pistas, ofertar opciones o establecer relaciones antes que, a reiterar información, favoreciendo que sea el sujeto el que pueda recuperarla y jerarquizarla.

En el subtest Semejanzas, es factible estimar que la presentación de opciones o la vinculación con otro elemento diverso de la misma categoría, mediante la Guía/ayuda indirecta, también facilita la jerarquización de relaciones entre los términos. En relación a Vocabulario, parece haber posibilitado algunas asociaciones a partir de proponer términos que comparten el campo semántico o la diferenciación con otros de significados parcialmente semejantes. Se considera que estos dos subtest apuntan a procesos implicados en el conocimiento léxico, el cual tiene fuerte incidencia en el aprendizaje de la lengua escrita. Se ha comprobado que los buenos lectores poseen un vocabulario enriquecido, conocimiento de las reglas que organizan el lenguaje –como la categorización y jerarquización conceptual–, y capacidades para realizar inferencias, entre otras habilidades de más alto nivel. Numerosa evidencia empírica fundamenta la

relación entre el aprendizaje de la lectura y la escritura y el conocimiento de vocabulario, la capacidad para integrar la información y elaborar conclusiones (Oakhill & Cain, 2016). Diversos estudios han mostrado la relación entre lenguaje oral y comprensión lectora, y señalan la importancia no solo de la cantidad de palabras que se conocen, sino también de la profundidad de las relaciones semánticas que se han construido y del conocimiento sintáctico, el cual orienta al sujeto sobre el significado (Silva Trujillo, 2014). Así, si los significados de las palabras tienen una deficiente o nula representación en la memoria semántica, habrá menor acceso a la información y se establecerán menos relaciones entre los conceptos (Cain et al., 2003). En este sentido, la Guía/ayuda indirecta mediante indicios y opciones de respuesta, puede favorecer que se enriquezca el vocabulario, no solo en cuanto a la cantidad de palabras conocidas, sino fundamentalmente en cuanto a la profundidad en el conocimiento de los significados. Es decir, en las DEAL la asistencia debería apuntar a complejizar las relaciones semánticas, establecer relaciones entre los significados de las palabras y el conocimiento sintáctico, integrar y discriminar distintos sentidos en función del contexto y propiciar generalizaciones y discriminaciones para la elaboración de nuevas categorías.

En tanto, la estrategia del *Feedback*/orientación, que también redundó en un porcentaje de respuestas válidas, puede haber incidido en el lenguaje receptivo, en función de la mejor comprensión de la tarea y de generar consignas más comprensibles para los sujetos. Esto es válido para los subtest Semejanzas y Vocabulario, pero particularmente para Comprensión, ya que esta categoría de ayuda funcionó mejor en esta tarea. Es factible pensar que, debido a que la prueba apunta centralmente a la fundamentación y conocimiento de normas, pautas y conductas sociales, la comprensión de la consigna o la significatividad de la situación hayan tenido una mayor incidencia. En estos casos, si bien el conocimiento del vocabulario permite la interpretación, el significado de algunas palabras puede ser inferido desde el contexto, en función del marco en el que se presenta, ya que se vincula más directamente con los aspectos pragmáticos del lenguaje. Esto coincide con los estudios que indican que si bien el vocabulario es la base para la comprensión, a menudo se accede al significado de las palabras en función del contexto en que se encuentra la misma (Neira Martínez & Castro Yáñez, 2013). De este modo, el vocabulario crece como resultado de la comprensión, a partir de las inferencias, de forma tal que la habilidad de identificación de palabras y la de comprensión se desarrollan en apoyo mutuo. De hecho, algunas

investigaciones han demostrado que existen niños con un apropiado nivel en habilidades básicas de decodificación y vocabulario, pero con problemas de comprensión (Yuill & Oakhill, 1991). En la población estudiada en esta investigación también se encontraron casos que, con dificultades leves en la decodificación, presentaban importantes obstáculos para la comprensión de palabras y frases. Se deduce que las acomodaciones de los ítems que se realizaron como parte del *Feedback*/orientación, tales como variaciones en la presentación de una pregunta, discriminar los pasos implícitos en la misma o explicitar la operación a realizar con los términos, pueden ser estrategias válidas para favorecer la interpretación de las consignas, que es uno de los obstáculos más frecuentes que se les presentan a los niños con DEAL.

Por último, la Explicación/guía directa se puede considerar útil en los casos en que se requiera brindar información desconocida o una discriminación explícita entre nociones claramente diferentes. Se trata de una estrategia que apunta al contenido de la consigna, en lugar de favorecer el desarrollo de procesos cognitivos o metacognitivos. En estos casos, se identifica una debilidad específica que supone un desarrollo empobrecido de los contenidos de la memoria semántica, lo que requiere de la enseñanza explícita de términos poco frecuentes, de la jerarquización conceptual y de la fundamentación verbal de causas y efectos. Variadas investigaciones han comprobado que, en poblaciones con condiciones no demasiado alejadas de la que fue abordada en este estudio, las diferencias en estas habilidades requeridas para el aprendizaje de la lengua escrita parecen deberse más a las oportunidades del contexto que a las capacidades individuales. Las condiciones socioeconómicas, el status sociocultural de los padres, la exposición previa a la lectura y, fundamentalmente, las experiencias tempranas en estos aprendizajes tiene un papel determinante en combinación con las diferencias subjetivas (Diuk & Ferroni, 2012; Diuk et al., 2003; Piacente et al., 2006). En el mismo sentido, Labin, Taborda, & Brenlla (2015) hallaron que si bien la adaptación argentina del WISC-IV no presenta sesgos según nivel socioeconómico, el nivel educativo de la madre es la variable que más se aproxima al mismo, y que el índice que parece estar más afectado es el de comprensión verbal. De este modo, es importante reconocer la incidencia de estas variables en los niños con DEAL, en función de correr el foco de las limitaciones cognitivas. Una derivación clara de los resultados de este tipo de ayuda revela que los niños pueden aprender durante la prueba, y que, por lo tanto, son procesos y contenidos que deben ser explícitamente abordados en instancias terapéuticas o pedagógicas.

Por lo tanto, un rendimiento descendido en las pruebas del ICV revela un menor desarrollo en estas habilidades, por lo que se deduce que en las DEAL están implicados procesos que apuntan al conocimiento semántico, la expresión y la comprensión lingüísticas, de igual forma que en los trastornos del lenguaje, aunque se manifiestan de diverso modo, con distintos grados de severidad y diferentes implicancias en distintos momentos del desarrollo. Esta conclusión tiene derivaciones importantes al momento de considerar las intervenciones con estos niños, ya que da preeminencia al trabajo sistemático sobre dichas habilidades. Es decir, el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales puede tener fuerte relevancia para el desarrollo de las habilidades en el lenguaje escrito, y estas últimas también pueden influenciar las habilidades lingüísticas orales.

Si bien no es objeto específico de esta tesis un análisis de los procesos implicados en la lectura, en función de los hallazgos relacionados con la centralidad de los procesos semánticos y sus posibles modificaciones a partir de la ED en las DEAL, conviene recuperar los aportes de las investigaciones que plantean las implicancias del desarrollo de las habilidades semánticas, evaluadas a través de las pruebas Vocabulario y Semejanzas, tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión.

De hecho, si bien los componentes de la memoria de trabajo han sido identificados como importantes requerimientos para una lectura eficaz y para la escritura, las capacidades verbales han sido relacionadas con las posibilidades de decodificación y comprensión lectora, ya que están implicadas en una gran variedad de tareas basadas en el lenguaje (Hodnack & Weiss, 2006). En relación a la decodificación, Nation & Snowling (1998) hallaron que en los malos lectores el reconocimiento de palabras se encuentra comprometido debido a debilidades en el vocabulario y en el conocimiento semántico, y que el reconocimiento visual de palabras por sí solo no permite explicar las dificultades en la lectura. Los mismos autores (2004) en un estudio posterior concluyeron que tanto las habilidades fonológicas como las competencias en el lenguaje oral (como el conocimiento sintáctico y el conocimiento semántico) influyen en el curso del desarrollo de la lectura. De este modo, no solo las habilidades fonológicas son importantes predictores del desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita, sino que las fortalezas y debilidades en las habilidades del lenguaje más generales también inciden en el mismo. Cain & Oakhill (2006) identificaron una relación entre el conocimiento semántico y el desarrollo de la lectura precisa de palabras, a partir de la facilidad para la decodificación de palabras familiares, la cual se apoya en habilidades de comprensión

lingüística y se refleja en el vocabulario receptivo. Otros estudios han establecido una asociación positiva entre el aumento del vocabulario y el desarrollo de la conciencia fonológica en niños menores de cinco años, reconociendo que el mayor nivel de vocabulario al inicio del nivel inicial en el lenguaje receptivo, pero sobre todo en el lenguaje expresivo, tiene un valor predictivo sobre el desarrollo de la conciencia fonológica (Villalón, 2008). Bravo-Valdivieso et al. (2004) encontraron que la conciencia fonológica no es independiente del desarrollo verbal, sino que está estrechamente asociada al desarrollo psicolingüístico de los niños, dado que el reconocimiento de una palabra pasa por recordar su pronunciación y su significado como resultado de la interacción entre el procesamiento fonológico con el reconocimiento semántico. Otros estudios señalan que la amplitud del vocabulario está asociada a la calidad de la representación fonológica de las palabras, lo que incide en el desarrollo de la conciencia fonológica (Perfetti et al., 2005). Por lo tanto, en esta línea de investigación, las habilidades del lenguaje oral parecen influir en el desarrollo de la identificación de palabras tanto como las habilidades fonológicas, y puede identificarse su aporte específico.

En relación a la comprensión lectora, Villalón (2008) encontró correlaciones muy altas entre esta habilidad y la comprensión oral, porque suponen procesos comunes, como los procesos sintácticos e inferenciales, el conocimiento de base y el nivel de vocabulario. Nation & Snowling (1998) asociaron las dificultades de los niños para comprender con un conocimiento semántico reducido, en ausencia de problemas fonológicos.

En coincidencia con estos resultados, el aporte de la ED para reconocer avances en el conocimiento semántico tiene fuertes implicancias para la definición DEAL y para la intervención tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión. En cuanto a la definición, la tendencia a circunscribir las DEAL a las limitaciones en el manejo del código supone una visión reduccionista, que desconoce la influencia en las mismas de las habilidades lingüísticas más generales. En relación a la intervención, se deduce la necesidad de un trabajo sistemático sobre la cantidad de palabras que se conocen, la profundidad de las relaciones semánticas y el conocimiento sintáctico que permite orientar al sujeto sobre el significado. En contraposición al enfoque que apunta a priorizar intervenciones sobre la conciencia fonológica, se postula que el desarrollo del conocimiento semántico y de las habilidades de expresión y comprensión verbal, mediante la flexibilidad, la precisión, la interconexión y recuperación de los

significados de las palabras, posibilita avances a nivel de la interpretación y comprensión tanto léxica como textual.

En función de los principales hallazgos de este estudio, se considera factible potenciar el desarrollo de estos procesos, a partir de intervenciones vinculadas con las estrategias cognitivas y metacognitivas, en un trabajo sistemático tanto a nivel del lenguaje oral como en el lenguaje escrito. Por lo tanto, un reconocimiento más ajustado de las capacidades de los niños en este dominio, así como la identificación de las intervenciones más adecuadas para su mejora –tal como puede colegirse de los resultados de este estudio en cuanto a la modalidad ED– lo que se comprobó que puede lograrse mediante la modalidad ED, adquiere una mayor relevancia si el objetivo es promover cambios que posibiliten a los niños con DEAL alcanzar un mejor desarrollo en el aprendizaje de la lengua escrita.

5.3 Limitaciones

Una de las principales limitaciones de este trabajo de investigación se vincula con el número de casos analizados en función de las características de la población con la que se trabajó. Debido a que se trató de un grupo seleccionado en base al perfil encontrado con el WISC-IV y el rendimiento en el test LEE, supuso una tarea de aplicación y análisis de los instrumentos de indagación en una población numerosa, que luego quedó reducida a un número más limitado de participantes. Además, la población con la que se trabajó pertenece a una zona geográfica determinada, por lo que los resultados deberían ser corroborados con grupos con similares perfiles cognitivos en diferentes regiones de nuestro país.

Otra de las limitaciones se vincula con la necesidad de acotar la intervención con la modalidad ED a uno de los índices del WISC-IV, el ICV. Dado que se propuso un trabajo intensivo con cada uno de los niños, en función de los cuidados propios de un adecuado tratamiento ético de los casos, cada uno de los procesos de indagación insumió un tiempo prolongado y una dedicación importante. Esto supuso focalizar en las habilidades lingüísticas. Se estima que hubiese sido oportuno realizar una tarea similar a la aquí propuesta con los subtest que integran el IMO, lo que podría haber permitido establecer relaciones entre las habilidades lingüísticas y las demandas de la memoria operativa, ya que los antecedentes concuerdan en señalar la incidencia de estos

procesos en las DEAL, fundamentalmente cuando se relacionan con el procesamiento de contenidos verbales, por su directa vinculación con las capacidades ejecutivas.

Otro aspecto de este trabajo – que puede considerarse una limitación– tiene que ver con la necesidad de una categorización previa de las ayudas de la versión ED del ICV a fin de que fuesen comparables entre los distintos subtest. Las condiciones dadas por el encuadre de la situación y la modalidad de administración planteada no permitieron realizar un análisis más profundo de las categorías de ayuda brindada, tales como ahondar en las diferencias entre las distintas consignas que las integran. De haberse hecho esto, podría haberse comparado la efectividad de cada una de ellas, elaborando un instrumento de más rápida y sencilla aplicación.

Por último, una posible limitación se vincula con la forma de administración de la versión ED del ICV del WISC-IV, en la cual las estrategias fueron presentadas sucesivamente; esto pudo haber incidido en la efectividad de las mismas, dado que el último tipo de ayuda fue más utilizado en los ítems más difíciles de cada prueba. Como se explicitó oportunamente, esta secuenciación se apoyó en la elección de una modalidad contingente de administración. Sin embargo, la aplicación de las mismas en una secuencia diferenciada en distintos subgrupos de la muestra hubiese permitido otras posibilidades de comparación entre ellas. Además, en este formato las características de la mediación del evaluador en la instancia de administración del WISC-IV versión ED puede influir en los resultados. Si bien se entrenó a los examinadores para la evaluación ED –a través de uniformar la modalidad de indagación, el tipo de consignas y los diversos momentos para presentarlas- no hay que olvidar que, al tratarse de situaciones ajustadas al desempeño del niño, es esperable que haya variaciones entre los evaluadores. No obstante, si bien estas variaciones pueden haber incidido en la mejora, todas fueron en una dirección y un sentido similar.

5.4 Relevancia del estudio

5.4.1 Implicancias prácticas

Estimamos que este tipo de abordaje permite amplificar el alcance de un recurso como el WISC-IV y utilizarlo como indicador de las potencialidades de los niños, para generar nuevas alternativas a la interpretación normativa de sus resultados, e incluso, permitir reconocer la validez de la prueba más allá de los usos que ha tenido tradicionalmente. Por lo tanto, se plantea que este estudio tiene relevancia en relación a

amplificar las posibilidades de aprovechamiento de las herramientas diagnósticas, en cuanto a su aplicación, interpretación y proyección para la intervención psicopedagógica y educativa en general.

En consecuencia, se considera un aporte valioso en el campo de la evaluación cognitiva de los sujetos con DEAL ya que permite no subestimar sus capacidades al realizar una evaluación más ajustada de las mismas y analizar las posibilidades de avance en el rendimiento durante la prueba, en especial las referidos a los procesos y estrategias utilizados y al grado de aprovechamiento que se realiza de la mediación del adulto. Asimismo, el análisis de las intervenciones que permitieron a los participantes mejorar su desempeño durante la prueba es de utilidad para reconocer qué tipo de ayudas posibilitan las modificaciones cognitivas, lo que puede transferirse a la realización de tareas académicas vinculadas con el dominio verbal.

Además, se postula que el estudio aporta al desarrollo de nuevas habilidades en los profesionales que utilizan esta herramienta, a fin de ajustar las proyecciones de las evaluaciones y facilitar una comunicación válida entre los especialistas, los docentes y las familias, a partir de tener expectativas congruentes sobre los objetivos de la evaluación. Se espera que este trabajo tenga repercusiones en las evaluaciones diagnósticas de los niños que presenten diversas problemáticas en sus aprendizajes, ya que supone repensar las estrategias diagnósticas para un mayor reconocimiento de la necesidad de estimar los avances y las intervenciones más adecuadas. Es decir, este tipo de evaluación puede tener fuerte incidencia en el contexto escolar, familiar y en la subjetividad de los niños, fundamentalmente por sus implicancias en la conceptualización de las potencialidades y dificultades en el aprendizaje. La ED promueve la reconfiguración de las nociones de inteligencia, tanto en los sujetos evaluados como en las figuras significativas de su entorno, o sea los adultos responsables, los profesionales que efectivizan las evaluaciones y los educadores, apuntando a ubicar las capacidades intelectuales como entidades en desarrollo, modificables, interrelacionadas y dependientes del contexto.

5.4.2 Implicancias metodológicas

Este estudio presenta un aporte significativo en el campo de investigación sobre la caracterización y la evaluación de las DEAL dado que evidencia la posibilidad de realizar investigaciones que conecten las estrategias de indagación con las posibilidades de intervención, para lograr dar fundamento teórico a prácticas que son de uso

generalizado en este campo de conocimiento. Se partió de reconocer condiciones y necesidades de la tarea psicopedagógica que tienen repercusiones en las acciones de los profesionales, para generar una propuesta de investigación que permita valorarlas científicamente.

Por otra parte, representa un avance en relación a las investigaciones en el campo de la ED, en función de promover la necesidad de realizar indagaciones que vinculen el ámbito de la clínica y el ámbito educativo. Para esto se requiere establecer vinculaciones claras entre las áreas indagadas en la evaluación cognitiva y el dominio del aprendizaje en cuestión. Dentro de la perspectiva de la ED, en los últimos tiempos se ha pasado del estudio de los procesos cognitivos más generales a la implementación de la misma en dominios específicos, lo que ha significado un alejamiento de la investigación psicoeducativa de las problemáticas en el aprendizaje y una focalización en los espacios educativos con poblaciones normales. Se postula que retomar el análisis de las DEA desde esta perspectiva puede ser relevante tanto para las poblaciones clínicas como para la población general.

Además, a diferencia de las investigaciones que se vienen desarrollando en el campo de las DEA, la selección de los sujetos no se apoyó en diagnósticos previos y tampoco apuntó a obtener una clasificación de los participantes. Es decir, se adoptó una metodología que favoreciera los análisis cualitativos y el desarrollo de hipótesis para interpretar las diferencias individuales, sin dejar de lado la necesaria generalización de los resultados para que tengan soporte empírico.

5.4.3 Implicancias teóricas

Se considera que la repercusión más importante de esta investigación se vincula con un reconocimiento de la necesidad de revisar las modalidades de indagación, clasificación y diagnóstico de los niños con DEA, a partir de recuperar la necesaria vinculación entre las evaluaciones psicológicas y su relevancia para la intervención terapéutica y educativa. Esto implica un aporte para que los diagnósticos adopten modalidades más ecológicas, multidimensionales, comprensivas y con una modalidad prospectiva más que prescriptiva, favoreciendo una mayor diferenciación de las problemáticas de acuerdo a las habilidades y las condiciones implicadas.

Por otra parte, este estudio permite reconocer la integración de diversos marcos conceptuales, a partir de los aportes de las perspectivas cognitivas, socio-culturales y neuropsicológicas en las evaluaciones psicológicas, y específicamente en el uso de

herramientas provenientes del campo de la psicometría, tradicionalmente asociadas en forma exclusiva con un uso normativizado y descontextualizado. Cuando se trata de problemáticas sociales complejas que generan consecuencias concretas para las personas, es ineludible reconocer la necesidad de incluir los avances realizados en distintos campos disciplinares y perspectivas teóricas que fundamentan la tarea psicopedagógica, a fin de integrarlos para producir respuestas más adecuadas a las nuevas demandas y realidades que interpelan a los profesionales de la especialidad.

Además, un aporte teórico concreto es el reconocimiento de la importancia de las vinculaciones entre los procesos cognitivos y metacognitivos del dominio lingüístico, y los contenidos escolares. Históricamente, en el campo educativo se ha puesto el énfasis en la relevancia del conocimiento específico, minimizando la importancia de intervenir sobre las habilidades de gestión, control, reconocimiento y desarrollo de los propios procesos cognitivos. Estas habilidades que implican poner en juego estrategias para monitorear los propios procesos y expandirlos, debería formar parte explícita de los objetivos de la enseñanza.

Este estudio también resalta la importancia de recuperar la centralidad de las habilidades lingüísticas en general en los procesos específicos implicados en el dominio del lenguaje escrito, la cual no ha sido reconocida suficientemente debido a la tendencia más generalizada de centrar la atención en las habilidades específicas vinculadas con la alfabetización inicial. Resaltar esta vinculación puede incidir en la tendencia generalizada de abordar separadamente los procesos de bajo nivel, como la decodificación, y de alto nivel, como la comprensión lectora, sin analizar suficientemente las interacciones entre ambas habilidades. Se trata de reconocer las interacciones recíprocas entre el lenguaje oral y escrito, así como entre las diversas habilidades implicadas en la lectura.

Finalmente, se considera que realiza un aporte significativo para el enriquecimiento y complejización de la noción de inteligencia, directamente vinculada con las potencialidades para el aprendizaje. Se asume que a partir de la modalidad de evaluación ED no solo es factible reconocer las potencialidades de los niños, sino que es factible el logro de modificaciones cognitivas en las habilidades que se encuentran en vías de desarrollo. Esto supone reformular las ideas más arraigadas vinculadas con las capacidades intelectuales, que suelen estar implícitas en las prácticas sociales y profesionales, más allá de la intencionalidad o la orientación teórica que las mismas adopten. Es importante señalar que esta perspectiva se encuentra en sintonía con los

aportes actuales en relación a la plasticidad neuropsicológica. De este modo, se plantea como una forma de operacionalizar la noción de ZDP en el diagnóstico psicopedagógico.

5.5 Futuras líneas de investigación

A fin de dar continuidad a esta línea de investigación, en primer lugar, podría ampliarse la tarea incluyendo un número mayor de participantes de diversa procedencia sociocultural y geográfica, a fin de conformar una muestra más representativa que posibilite confrontar los resultados encontrados.

Podría elaborarse un instrumento similar al que se construyó en este estudio, pero con estrategias diversas para evaluar dinámicamente otros subtest del WISC-IV, específicamente los que integran el IMO, en poblaciones con condiciones similares a las aquí trabajadas. También sería oportuno propiciar estudios que implementen la modalidad de ED con diferentes técnicas, tanto de evaluación cognitiva como de rendimiento académico. Reconociendo las vinculaciones entre los diversos aprendizajes escolares, la ED podría implementarse con niños que presenten diversos tipos de dificultades, por ejemplo, en escritura o en lectura y escritura.

Para ahondar en los resultados alcanzados se podrían realizar estudios que permitan adecuar las consignas que integran las diversas formas de ayuda, a fin de reconocer más precisamente sus objetivos y su efectividad. A tal efecto, sería oportuno aplicar diferenciadamente diversos tipos y grados de ayuda, en distintos grupos, y modificando la secuencia de administración, a fin de poder generar un recurso que pueda ser aplicado en forma más generalizada y comparable. Además, esto podría redundar en una mejor selección de las consignas, que permita contar con una herramienta más dinámica y operativa en función de los encuadres clínicos, de los objetivos de las evaluaciones y de las características de los niños con DEAL. Además, contar con un recurso más estructurado disminuye la incidencia de las variaciones que se producen en función de las características del evaluador y de su influencia en las interacciones con el examinado. Sin embargo, se reconoce que esto no la elimina y que la misma debería ser objeto de análisis, más allá del tipo de recurso que se implemente.

5.6 Conclusiones generales

Las conclusiones generales del presente trabajo pueden sintetizarse en las siguientes consideraciones:

1. La modalidad ED es una alternativa válida y enriquecedora para la administración del WISC-IV en niños con DEAL, que complementa y potencia el uso de esta herramienta.
2. Las estrategias de apoyo explícitas pero que suponen una guía indirecta, mediante pistas o indicaciones, no solo revelan las potencialidades para el aprendizaje en los niños con DEAL para el aprendizaje, sino que pueden generar modificaciones cognitivas que se transfieran a otras actividades del dominio verbal.
3. Las ayudas indirectas, particularmente las que brindan opciones de elección o vinculan con otros elementos o situaciones a través de pistas o sugerencias son las más útiles para la intervención clínica y educativa en niños con DEAL, ya que permiten que reformulen sus estrategias y reconozcan los conocimientos con los que cuentan, y posibilitan reorganizaciones cognitivas.
4. Mediante intervenciones que apunten a desarrollar procesos y estrategias cognitivas y experiencias metacognitivas en el dominio lingüístico, y más específicamente en el conocimiento semántico, es factible propiciar avances en el aprendizaje de la lengua escrita, tanto a nivel del reconocimiento y producción de palabras como en la comprensión y construcción de textos.

Referencias

- Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Bowen, K. R. (2000). Explorations of crystallized intelligence: Completion tests, cloze tests, and knowledge. *Learning and Individual Differences, 12*(1), 105-121.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., & Lemos, G. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology, 1*(3), 5-16.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Álvarez González, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 48*(2), 13-32.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth edition (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association (APA). (2010). *Manual de publicaciones*. Mexico: Manual Moderno.
- Ammerman, R. (1997). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. *Siglo Cero, 28*(170), 5-21.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar, 10*, 23-50.
- Arias, P. (2007). La Psicopedagogía: sus vinculaciones históricas con otros saberes y su posición actual. Un debate necesario. *Aprendizaje Hoy, 57*, 55-64.
- Artacho, J. A., & Ventura, A. C. (2011). Psicopedagogía e interdisciplina: reflexiones desde una perspectiva epistemológica. *Aprendizaje Hoy, 80*, 7-16.
- Bacigalupe, M. de los Á., Lahitte, H. B., & Tujague, M. P. (2011). Enfoque de la evaluación dinámica y sus raíces interaccionistas como perspectiva metodológica en la investigación y práctica educacionales. *Revista de Educación y Desarrollo, 16*, 27-33.
- Baltes, P., & Kliegl, R. (1992). Further testing-the-limits of cognitive plasticity. *Developmental-Psychology, 28*, 121-125.
- Bannatyne, A. (1971). *Language, Reading and Learning Disabilities*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas.
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., & Toscano, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: La escuela como superficie de emergencia. *Revista IIPSI, 8*(1), 121-137.
- Baravalle, L. (1995). *La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar*. Quilmes: Jornadas Latinoamericanas, Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes.
- Barreyro, J., Injoque-Ricle, I., Formoso, J., Álvarez-Drexler, A., & Burin, D. (2015). Un acercamiento a la comprensión de textos desde la psicología cognitiva. En E. J. Huairé Inacio, A. M. Elgier, & G. Maldonado Paz (Eds.), *Psicología Cognitiva*

- y *Procesos de Aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “Alma Mater del Magisterio Nacional”.
- Bartolini, A. (2004). Relaciones entre formación e inserción laboral de los psicopedagogos en Entre Ríos. Una aproximación evaluativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 62-92.
- Bateman, B. (1965). Learning disabilities: an overview. *Journal of School Psychology*, 3(3), 1-12.
- Benito, Y., Moro, J., & Alonso, J. A. (2007). ¿Qué es la inteligencia? Validez del test WISC-IV para medir la misma. Criterios de corrección para los alumnos con superdotación intelectual. *Ideacción*, 29, 2-53.
- Benson, N., Hulac, D. M., & Bernstein, J. D. (2013). An independent confirmatory factor analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition (WISC-IV) integrated: what do the process approach subtests measure?. *Psychol Assess.*, 25(3).
- Bethge, H. J., Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (1982). The effects of dynamic assessment procedures on Raven Matrices performance, visual search behavior, test anxiety and test orientation. *Intelligence*, 6(1), 89-97.
- Binet, A., & Simon, T. (1918). *La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños*. Madrid: Sucesores de Hernando.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-888.
- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Borelle, A., & Russo, S. (2013). *Psicodiagnóstico de niños. Criterios de evaluación en las organizaciones neuróticas, psicóticas y límite*. Buenos Aires: Paidós.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.
- Bravo Valdivieso, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Brenlla, M. E. (2011). *Comparación de enfoques interpretativos del WISC-IV en los estudios de tipificación de EE. UU. y de Argentina*. Buenos Aires: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Brenlla, M. E. (2012). *Nivel socioeconómico y evaluación psicológica: Un estudio con la adaptación argentina del WISC-IV*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Psicológicas y Psicopedagógicas (CIPP). Universidad Católica Argentina.
- Brenlla, M. E. (2014). Utilidad clínica del WISC-IV. En M. I. Rubi (Ed.), *XV Jornadas Trasandinas de Aprendizaje: los vínculos interpersonales en educación y aprendizaje*. La Plata: Trasandina Libros.
- Brenlla, M. E., & Taborda, A. (2013). *Guía para una interpretación integral del WISC-IV*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, A. (1975). The Development of Memory: Knowing, Knowing about Knowing, and Knowing How to Know. En H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour*. New York: Academic Press.
- Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of

- metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in Instrucciona Psychology. 1*. Hillsdale, NJ: N.J.: Erlbaum.
- Brown, A. (1982). Metacognition, executive control, self-regulation and other even more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Learning by thinking*. West Germany: Kuhlhammer.
- Brown, A., & Ferrara, R. (1985). Diagnosing Zones of Proximal Development. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. (pp. 273-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, A., Ferrara, R., & Campione, J. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child Development*, 57, 1087-1099.
- Buchel, F. P., Schlatter, C., & Scharnhorst, U. (1997). Training and assessment of analogical reasoning in students with severe learning difficulties. *Educational and Child Psychology*, 14, 109-120.
- Budoff, M. (1973). *Learning potential and educability among the educable mentally retarded*. (M. Research Inst. for Educational Problems, Cambridge, Ed.). Cambridge, MA: RIEP-Prints.
- Budoff, M. (1987). Measures for assessing learning potential. En C. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment. an interactional approach to evaluating learning potential*. Nueva York: The Guilford Press.
- Budoff, M., Corman, L., & Gimon, A. (1976). An educational test of learning potential testing with spanish-speaking youth. *Interational Journal of Psychology*, 10, 1-24.
- Bustos Ibarra, A. (2017). Las instrucciones para procesar los textos y la capacidad para beneficiarse de ellas: la competencia retórica. En S. Miramontes Zapata & H. García Rodicio (Eds.), *Comprensión y aprendizaje a través del discurso. Procesos, competencias y aplicaciones*. Editorial LEED, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cabrera Pérez, L., & Bethencourt Benítez, J. T. (2010). School psychology as a scientific and professional sphere. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 893-914.
- Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). The predictive validity of dynamic assessment: A review. *The Journal of Special Education*, 41(4), 254-270.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of child language*, 30(6), 81-94.
- Calero García, M. D. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16(2), 217-221.
- Campione, J., & Brown, A. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. En C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment*. New York: The Guilford Press.
- Cantú, G. (2016). *Notas para una interpretación clínica de los subtests de comprensión verbal en el WISC-IV*. Buenos Aires: VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Cantú, G., & Diéguez, A. (2008). Acerca de las investigaciones en Psicopedagogía clínica: algunos supuestos filosóficos. *Perspectivas en Psicología*, 5(1), 9-15.
- Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (1979). Toward a differential testing approach: Testing-the-limits employing the Raven Matrices. *Intelligence*, 3, 323-344.
- Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (1992). The dynamic assessment of intelligence. En H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive Assessment. Disorders of Human Learning, Behavior, and Communication*. New York: Springer.
- Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (2000). The validity of dynamic assessment. En C. S. Lidz & J. G. Elliott (Eds.), *Dynamic Assessment: Prevailing models and applications*. New York: Elsevier.
- Carraher, T., Carraher, D., & Schliemann, A. (1991). En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las Matemáticas. En T. Carraher (Ed.), *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factoranalytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1997). The three-stratum theory of cognitive abilities. En D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 122-130). New York: Guilford Press.
- Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En J. Castorina, G. Palau, B. Aisenberg, C. Dibar Ucre, & D. Colinviaux (Eds.), *Problemas en Psicología Genética* (pp. 215-232). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2000). La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial. *Perfiles Educativos*, 22(89-90), 77-91.
- Castorina, J. A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Pilquen*, 13, 48-62.
- Casullo, M. M. (1999). La evaluación psicológica: Modelos, técnicas y contexto sociocultural. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - Avaliação Psicológica.*, 1, 97-113.
- Cattell, R. B. (1941). Some theoretical issues in adult intelligence testing. *Psychological Bulletin*, 38, 592.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 52, 1-22.
- Cayssials, A. N. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Ceci, S. J. (1990). *On intelligence... more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Nueva York: Wiley.
- Chen, H. Y., Keith, T. Z., Chen, Y. H., & Chang, B. S. (2009). What does the WISC-IV measure? Validation of the scoring and CHC-based interpretative approaches. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(3), 85-108.
- Cohen Imach, S., Contini, E. N., Coronel, P., & Caballero, V. (2007). Habilidades cognitivas en niños de contextos de pobreza. *Psicodebate*, 17-36.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Coll, C. (1996). *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Colls, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- Contini De González, N. (2006). El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar. *Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 107-125.

- Contini, E. N., Coronel, P., Cohen Imach, S., & Lacunza, B. (2009). Evaluación, intervención y cambio cognitivo. Un abordaje innovador en niños privados culturalmente. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología*, 14(2), 25-46.
- Coronel de Pace, C. P., Lacunza, A. B., & Contini De González, N. (2006). Las habilidades cognitivas en niños privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación. *RIDEP*, 2(22), 49-74.
- Cortada De Kohan, N. (2003). Posibilidad de integración de las teorías cognitivas y la psicometría moderna. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 1, 8-23.
- Cuetos Vega, F., González Álvarez, J., & De Vega Rodríguez, M. (2015). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Panamericana.
- Dalurzo, M. J., & González, L. (2010). Disponibilidad léxica en Córdoba, Argentina. En M. Viramonte de Ávalos (Ed.), *Salud y aprendizajes lingüísticos: Complejidades en la enseñanza de la lengua* (pp. 279-344). Córdoba: Comunicarte.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind*. London: Sage.
- Dash, A., & Rath, R. (1986). Testing-the-limits of Raven's Progressive Matrices: An experiment. *Psychological Studies*, 31, 82-89.
- De Weerd, E. H. (1927). A study of the improbability of fifth grade school children in certain mental functions. *Journal of Educational Psychology*, 18, 547-557.
- Dearborn, W. F. (1921). Intelligence and its measurement. *Journal of Educational Psychology*, 12(210-212).
- Defior Citoler, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Madrid: Aljibe.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., ... Serrano Chica, F. (2006). *LEE Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior Citoler, S., Serrano Chica, F., & Gutiérrez Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Del Río, P. (1998). De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L.S. Vygotski. *Cultura y Educación*, 11(12), 35-57.
- Dempster, J. J. B. (1954). Symposium on the effects of coaching and practice in intelligence tests. *British Journal of Educational Psychology*, 24(1).
- Dietrich, M. F., & Peralta, O. A. (2003). Potencial de aprendizaje, aprendizaje mediado y evaluación de la zona de desarrollo próximo. *IRICE*, 17, 33-48.
- Dietrich, M. F., & Peralta, O. A. (2004). *Estimación de la zona de desarrollo potencial en niños pequeños*. Buenos Aires: XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Dillon, R. F. (1997). Dynamic testing. En R. F. Dillon (Ed.), *Handbook on testing*. (pp. 164- 186). Wetsport: Greenwood Press.
- Diuk, B., & Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 209-127.
- Diuk, B., Signorini, A., & Borzone, A. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1er ciclo de E.G.B.: Un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhé*, 12(2), 51-62.
- Durkheim, E. (1993). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Quadriage/Puf.
- Eissner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elichiry, N. (2004). Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en

- psicopedagógicos. En N. Elichiry (Ed.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Escoriza Nieto, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Escoriza Nieto, J., & Boj Barberán, C. (1998). Incidencia de las explicaciones diferenciales del proceso de lectura en la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista de Psicodidáctica*, 6(94), 15-32.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina-FEPRA. (2013). Código de Ética. Recuperado de http://fepra.org.ar/docs/C_ETICA.pdf
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M. D., Campllonch, J. M., & Belchí, J. (1990). *Evaluación del potencial de Aprendizaje (EPA)*. Madrid: Mepsa.
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M. D., Campllonch, J. M., & Belchí, J. (2000). *EPA-2: Evaluación del potencial de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Fernández Ballesteros, R. (1989). Potencial de aprendizaje: una presentación. *Estudios de Psicología*, 38, 62-68.
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squilace, M. (2010). *Comprensión de textos y oportunidades educativas*. Buenos Aires: Actas del Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1986). Experiencias de Aprendizaje Mediado. *Siglo Cero*, 106, 28-32.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., & Tzuriel, D. (1985). Learning to learn: mediated learning experiences and instrumental enrichment. *Journal for Special Services in Schools*, 3(49-82).
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device (LPAD)*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Fiorello, C. A., Hale, J. B., Holdnack, J. A., Kavanagh, J. A., Terrell, J., & Long, L. (2007). Interpreting intelligence test results for children with disabilities: Is global intelligence relevant? *Applied Neuropsychology*, 14(1), 2-12.
- Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., Mascolo, J. T., & Hale, J. B. (2010). The Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition in Neuropsychological Practice. En *Handbook of Pediatric Neuropsychology*. New York: Springer Publishing Company.
- Flanagan, D., & Kaufman, A. (2006). *Claves para la evaluación con el WISC-IV*. Madrid: TEA Ediciones.
- Flanagan, D. P., McGrew, K. S., & Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc theory: A contemporary approach to interpretation*. Allyn & Bacon: Needham Heights.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., ... Shaywitz, B. A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence based evaluation. Learning disabilities: Historical perspectives. En D. Bradley, R., Danielson, L. & Hallahan (Ed.), *Identification in learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. Guilford Publications. New York: Guilford.
- Fletcher, J., Reid Lyonm, G., Barnes, M., Stuebing, K., Francis, D., Olson, R., ... Shaywitz, B. (2007). Identification of Learning Disabilities: Research to Practice.

- En *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford.
- Frostig, M., & Horne, D. (1964). *The Frostig Program for the development of visual perception*. Chicago, IL: Follett.
- Fuchs, D., & Fuchs, D. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy-delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41, 203-213.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Nueva York: Dutton.
- García, J. N. (2002). Las dificultades de aprendizaje y otros trastornos del desarrollo. *EduPsykhé*, 1(2), 295-312.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (2000). *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Glasser, A. J., & Zimmerman, I. L. (1987). *WISC. Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: TEA.
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas del aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. En P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention. Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111-133.
- Grigorenko, E., & Sternberg, R. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guthke, J. (1993). Developments in learning potential assessment. En J. Hamers (Ed.), *Learning potential assessment. Theoretical, methodological and practical issues*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Haeussermann, E. (1958). *Developmental potential of preschool children*. Nueva York: Grune Stratton.
- Hale, J. B., & Fiorello, C. A. (2004). *School neuropsychology: A practitioner's handbook*. New York: Guilford.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Historical trends. En D. P. Bradley, R. Danielson, L., & Hallahan (Ed.), *Identification in learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-52). Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.1007/s10152-008-0136-5>
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Haywood, H. C., & Tzuriel, D. (2002). Applications and challenges in dynamic assessment. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 40-63.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014).

- Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hessels-Schlatter, C. (2002). A dynamic test to assess learning capacity in people with severe impairments. *American Journal of Mental Retardation*, 107, 340-351.
- Hinshelwood, J. (1895). Word-blindness and visual memory. *The kizcer*, 2, 1564-1570.
- Hodnack, J., & Weiss, L. (2006). IDEA 2004: Anticipated implications for clinical practice-integrating assessment and intervention. *Psychology in the Schools*, 8(43), 817-881.
- Holtzman, W. J., & Wilkinson, C. Y. (1991). Assessment of cognitive ability. En E. V. Hamayan & J. S. Damico (Eds.), *Limiting bias in the assessment of bilingual students* (pp. 247-180). Austin, TX: Pro-Ed.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. En B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurement, and applications* . (pp. 267-300). New York: Wiley.
- Horn, J. L. (1991). Measurement of intellectual capabilities: A review of theory. En K. S. McGrew, J. K. Werder, & R. W. Woodcock (Eds.), *Woodcock-Johnson technical manual*. (pp. 197-232). Itasca, IL: Riverside.
- Horn, J. L., & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. En *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 53-91). New York: Guilford Press.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. London: John Wiley & Sons.
- Iano, R. (1990). Special education teachers: Technicians or educators? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 462-465.
- Iturrioz, G. (2005). Una mirada cognitiva de la práctica psicopedagógica. *Aprendizaje Hoy*, 62.
- Joy, S., Fein, D., Kaplan, E., & Freedman, M. (1999). Information multiple choice among healthy older adults: Characteristics, correlates, and clinical implications. *The Clinical Neuropsychologist*, 13, 48-53.
- Kalmikova, Z. (1981). Características psicológico-pedagógicas de los escolares con bajo rendimiento académico. En T. Vlasova & M. Pevzner (Eds.), *Niños con Retardo en el Desarrollo* (pp. 16-21). La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Kandel, E., Schwartz, J., & Jesell, T. (1995). *Essentials of neural science and behavior*. Stamford, CT: Appleton & Lange.
- Kaniel, S. (2001). Not all testing is dynamic testing. *Issues in Education*, 7(2), 211-224.
- Kaplan, C., & Llomovatte, S. (Eds.). (2005). *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Karpov, Y. V., & Talizina, N. F. (1986). Criterios para el diagnóstico del desarrollo intelectual. *Evaluación Psicológica*, 2, 3-17.
- Kauffman, J. M. (1999). Commentary: Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32, 244-254.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent testing with the WiSC-III*. New York: Wiley.
- Kaufman, A. S., Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2006). Review of Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 278-295.
- Kirchner, T., Torres, M., & Forns, M. (1996). *Aportaciones conceptuales y*

- metodológicas a la evaluación psicológica*. Barcelona: Copygraci.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A., & Kirk, W. D. (1971). *Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Labin, A., Brenlla, M. E., & Taborda, A. (2015). Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y los índices comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV. *Revista de Psicología*, 11(21), 35-45.
- Labin, A., & Martínez, M. L. (2015). Nivel socioeducativo del hogar y producción en el WISC-IV y en el Bender: Un estudio correlacional piloto. La Plata: 5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología.
- Labin, A., Taborda, A., & Brenlla, M. E. (2015). La Relación entre el Nivel Educativo de la Madre y el Rendimiento Cognitivo Infante-Juvenil a partir del WISC-IV. *Psicogente*, 18(34), 293-302.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-72.
- Lauchlan, F., & Elliott, J. G. (2001). The psychological assessment of learning potential. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 647-665.
- Lejarraga, H., Kelmansky, D., Pascucci, M. C., & Salamanco, G. (2005). *Prueba Nacional de Pesquisa PRUNAPE*. Buenos Aires: Ediciones Fundación Hospital Garrahan.
- Levin, M., Lacunza, A. B., & Caballero, S. V. (2008). Modificabilidad cognitiva y aprendizaje escolar en niños mediados y no mediados de San Miguel de Tucumán, Argentina. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA.*, 13(2), 61-77.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford.
- Lidz, C. S. (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. Nueva York: Guilford.
- Lidz, C. S., & Haywood, H. C. (2014). From dynamic assessment to intervention: Can we get there from here? *Transylvanian Journal of Psychology*, 81-108.
- Lidz, C. S., & Thomas, C. (1987). The preschool learning assessment device: Extension of a static approach. En C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: The Guilford Press.
- Luque, D. J., Elósegui, E., & Casquero, D. (2014). Análisis del WISC-IV en una muestra de alumnos con Capacidad Intelectual Límite. *Revista de Psicología*, 23(2), 14-27.
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Malbrán, M. del C. (2015). Dificultad, desventaja, retraso. Una perspectiva psicopedagógica. En *Claves para Incluir, aprender, enseñar y comprender*. (pp. 89-107). Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Malbrán, M. del C., & Villar, C. M. (2001). La evaluación del potencial de aprendizaje : un procedimiento. *Orientación y Sociedad*, 3, 141-148.
- Mascolo, J. T. (2012). Vínculo entre los resultados de la evaluación con el WISC-IV, las estrategias educativas y los apoyos instruccionales. En D. P. Flanagan & A. S. Kaufman (Eds.), *Claves para la Evaluación con WISC-IV*. (pp. 75-90). México: El Manual Moderno.
- Mejía Quintero, E., & Escobar Melo, H. (2012). Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto

- rendimiento académico. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 123-138.
- Meltzer, L. I. (1994). Assessment of learning disabilities: The challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning. En G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurements issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Mercado, B. (1999). La renovación de un clásico: el WISC-III y sus nuevas alternativas de interpretación. En R. F. Verthelyi (Ed.), *Nuevos temas en evaluación psicológica*. Buenos Aires: Lugar.
- Miller, D. C., & Hale, J. B. (2008). Neuropsychological Applications of the WISC-IV and WISC-IV Integrated. En A. Prifitera, D. H. Saklofske, & L. G. Weiss (Eds.), *WISC-IV Clinical Assessment and Intervention*. (2nd ed., pp. 445-495). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Miller, L., Gillam, R., & Peña, E. (2001). *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative skills*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Molero Moreno, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 11-30.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Morales-Vallejo, P. (2012). El tamaño del efecto (effect size): Análisis complementarios al contraste de medias. En P. Morales (Ed.), *Estadística Aplicada para las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreu, Á. C. (2009). La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochocentista. Francia, Alemania y España. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 311-321). Pamplona, España: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Moreu, Á. C., & Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13, 17-29.
- Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal*, 2(1871), 1378-1378.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. En D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Manual of Developmental Psychopathology, Vol. 1*. (pp. 357-390).
- Müller, M. (2000). Perspectivas de la psicopedagogía en el comienzo del milenio. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*, 1(2), 1-12.
- Musci, M. C. (2006). Aprendizaje y desarrollo en la Teoría Socio-histórica. Implicancias educativas. En M. Calvet & M. C. Musci (Eds.), *Piaget y Vigotsky en el campo de las Ciencias de la Educación*. Cipolletti, RN: Cuadernos Universitarios, Centro de Estudios Didácticos del Comahue, Universidad Nacional del Comahue.
- Musci, M. C. (2012). *Las ideas de los niños sobre la inteligencia. Las concepciones infantiles sobre las habilidades de las personas: del éxito escolar al éxito social*. Norderstedt, Alemania: Editorial Académica Española.
- Musci, M. C., & Brenlla, M. E. (2017). La evaluación dinámica y las potencialidades para el aprendizaje: recorrido conceptual y perspectivas del desarrollo. *Revista Investigaciones en Psicología, de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Buenos Aires*, 22(1).
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension

- connection. En R. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for Reading comprehension* (pp. 52-77). New York: Guilford.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-101.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: evidence from semantic priming. *Cognition*, 70, b1-b13.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2016). Learning disabilities and achieving high quality education standards. Recuperado de <http://www.ldonline.org/about/partners/njclcd> %0A
- Navarro Hidalgo, J. J., & Mora Roche, J. (2012). Un enfoque dinámico en la evaluación de metaconocimientos sobre la comprensión de textos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 591-622.
- Navarro, J. J., & Mora, J. (2013). Validez predictiva e incremental de un dispositivo de evaluación dinámica sobre el rendimiento y el progreso... *Anales de Psicología*, 29, 435-453. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.135231>
- Nazutti, M. (2009). El quehacer psicopedagógico en sus orígenes. *Revista del Colegio de Psicopedagogos.*, 1(2), 3-4.
- Neira Martínez, A., & Castro Yáñez, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 231-249.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2016). Supporting reading comprehension development. from research to practice. *Perspectives on Language and Literacy*, 32-40.
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes.*, 18, 443-468.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. New York: Routledge.
- Olmos Roa, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotski en el estudio de los niños con problemas de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1992). *CIE-10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Orrantia, J., Morán, M. C., & Gracia, A. D. (1997). Evaluación y Zona de Desarrollo Próximo: una aplicación a contenidos procedimentales. *Cultura y Educación*, 6(7), 39-56.
- Ortiz, E. (2000). Una comprensión epistemológica de la Psicopedagogía. *Temps d' Educació*, 24, 191-202.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton.
- Pain, S. (2003). Educación, Psicopedagogía y Ética Social. *Revista Diálogos Pedagógicos.*, 1(2).
- Pearson, R. (2017). *Dislexia: una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós.
- Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. (2001). Reducing test bias through dynamic

- assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech Language Pathology.*, 10, 138-154.
- Peña, E., Quinn, R., & Iglesias, A. (1992). The application of dynamic methods to language assessment: A non-biased procedure. *Journal of Special Education*, 26, 269-280.
- Penrose, L. S. (1934). *Mental Defect*. Nueva York: Farrar and Rinehart.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 228-254). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M., & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 21(1), 61-88.
- Poplin, M. (1988). Holistic/constructivist principles of teaching/learning process: implication for the field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 407-416.
- Poveda, D. (2003). La Psicopedagogía como disciplina: Una perspectiva contextualista y de ciclo vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.*, 14, 105-119.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prifitera, A., Saklofske, D. H., & Weiss, L. G. (Eds.). (2008). *WISC-IV Clinical Assessment and Intervention (2nd ed.)*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Quintanar Rojas, L., Soloviela, Y., García, L., Bonilla Sánchez, M. R. Mejía de Eslava, L., & Eslava Cobos, J. (2015). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. Córdoba: Brujas.
- Raven, J., Carlyle, & Bernstein, J. (1961). *Test De Matrices Progresivas Para La Medida De La Capacidad Intelectual: Escala General: Manual Para La Aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Real Academia española. (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Madrid: Espasa.
- Resing, W. C. M. (1990). *Intelligentie en leerpotentieel. Een onderzoek naar het leerpotentieel van jonge leerlingen uit het basis- en speciaal onderwijs*. Lisse, Holanda: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Resing, W. C. M. (1997). Learning potential assessment: The alternative for measuring intelligence? *Educational and Child Psychology*, 14, 68-82.
- Resing, W. C. M., Tunteler, E., Jong, F. M. De, & Bosma, T. (2009). Dynamic testing in indigenous and ethnic minority children. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 445-450.
- Rey, A. (1934). D'un procédé pour évaluer l'éducabilité. Quelques applications en psychopathologie. *Archives de Psychologie.*, 24(96).
- Ricci, C. F. (2004). Psicopedagogía. Aportes para una reflexión epistemológica. *Aprendizaje Hoy*, 57, 7-20.
- Risueño, A., & Motta, I. (2013). *Trastornos Específicos del Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Robles, M. A., & Calero, M. D. (2008). Evaluación de funciones cognitivas en la población con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 25, 56-67.
- Romero Pérez, J. F., & Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje:*

- Unificación de Criterios Diagnósticos. Volumen N° 1.* Barcelona: Junta de Andalucía; Consejería de Educación; Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.
- Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salvino, C., & Gottheil, B. (2013). El WISC-IV en la evaluación de los trastornos de aprendizaje. En M. E. Brenlla & A. Taborda (Eds.), *Guía para la interpretación integral del WISC-IV* (pp. 277-322). Buenos Aires: Paidós.
- Sasso, G. M. (2001). The retreat from inquiry and knowledge in special education. *The Journal of Special Education*, 34, 178-193.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications*. (4.^a ed.). San Diego, CA: Author.
- Sattler, J. M. (2010). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos*. México: El Manual Moderno.
- Schucman, H. (1960). Evaluating the educability of the several mentally retarded children. *Psychological Monographs*, 74(14), 501-520.
- Shapiro, M. B. (1951). An experimental approach to diagnostic testing. *Journal of Mental Sciences*, (408).
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M., & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(9), 586-597.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(November), 469-486.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 618-629.
- Siegel, L. S. (1993). The development of reading. *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 63-97.
- Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64).
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: A fifty-year perspective. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 1-18.
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 142-156.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2006). Language skills, learning to read and reading intervention. *London Review of Education*, 4(1), 63-76.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders - A commentary of proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(5), 593-607.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and Intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325-338.

- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ngorosho, D., Tantufuye, E., Mbise, A., Nokes, C., Bundy, D. A. (2002). Assessing intellectual potential in rural Tanzanian school children. *Intelligence*, *30*, 141-162.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). All testing is dynamic testing. *Issues in Education*, *7*(2), 138-171.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, *49*, 479-502.
- Strauss, A. A., & Werner, H. (1943). Comparative psychopathology of the brain-injured child and the traumatic brain-injured adult. *American Journal of Psychiatry*, *99*(6), 835-838.
- Swanson, H. L. (1995). Using the Cognitive Processing Test to assess ability: development of a dynamic measure. *School Psychology Review*, *24*, 672-693.
- Swanson, H. L. (2000). Swanson-Cognitive Processing Test: Review and applications. En C. S. Lidz & J. G. Elliott (Eds.) (pp. 71-107). Greenwich, CT: Elsevier-JAI.
- Taborda, A., Brenlla, M. E., & Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV). En *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)* (pp. 37-55). Buenos Aires: Paidós.
- Tavernal, S. A., & Peralta, O. A. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *11*(2), 113-139. <https://doi.org/10.1067/mpd.2002.123099>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, *50*, 23-39.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Terman, L. M., & Merrill, M. A. (1960). *Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for the Third Revision Form L-M with Revised IQ Tables by Samuel R. Pinneau*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Toffalini, E., Giofré, D., & Cornoldi, C. (2017). Strengths and weaknesses in the intellectual profile of different subtypes of specific learning disorder: A study on 1,049 diagnosed children. *Clinical Psychological Science*, *5*(2), 402-409.
- Torgesen, J. K. (1991). Learning disabilities: Historical and conceptual issues. En B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, *12*(4), 385-435.
- Tzuriel, D. (2001). Dynamic assessment is not dynamic testing. *Issues in Education*, *7*(2), 237-250.
- Tzuriel, D., & Feuerstein, R. (1992). Dynamic group testinf for prescriptive teaching: Differential effects of treatment. En H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive testing* (pp. 187-206). New York: Springer Verlag.
- Tzuriel, D., & Klein, P. S. (1985). Analogical thinking modifiability in disadvantaged, regular, special education, and mentally retarded children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *13*, 539-552.
- Tzuriel, D., & Klein, P. S. (1987). Assessing the young child: children's analogical thinking modifiability. En C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment* (pp. 268-282). New York: Guilford Press.
- Untoiglich, G. (2009). *Patologías actuales en la infancia*. Buenos Aires: Editorial

- Noveduc.
- Uriel, F., Scheinsohn, M. J., Becerra, L., D'Anna, A., & Pérez, M. A. (2016). *Diseño y construcción de la entrevista para la evaluación diagnóstica infantil (EPED-I)*. Buenos Aires: Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura: diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9, 19-34.
- Ventura, A. C., Gagliardi, R., & Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. Rosario: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Vernon, P. E. (1954). Symposium on the effects of coaching and practice in intelligence tests. *British Journal of Educational Psychology*, 24(2).
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1987). Diagnosis of Development and Pedological Clinical care of difficult Children. *Soviet Psychology*, 26(1), 86-101.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Obras Completas. Vol. 5, Fundamentos de Defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En *Obras escogidas, Vol. III. Problemas del desarrollo psicológico*. Madrid: Visor.
- Wagner, R., Muse, A., & Tannenbaum, K. (2007). Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension. En R. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 276-292). New York: Guilford.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Wechsler, D. (1975). Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal. *American Psychologist*, 30, 135-139.
- Wechsler, D. (2011). *Test de inteligencia para niños WISC-IV: Manual técnico y de administración*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D., Kaplan, E., Fein, D., Morris, E., Kramer, J. H., Maerlender, A., & Delis, D. C. (2004). *The Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition Integrated Technical and Interpretative Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Witkin, H., & Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturalezas y orígenes*. Madrid: Pirámide.
- Woodrow, H. (1940). Interrelations of measure of learning. *Journal of Psychology*, 10, 49-73.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Zambrano Leal, A. (2007). Ciencias de la educación, psicopedagogía y didáctica. Paradigma, conceptos y objeto. *Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Didáctica*, 71-95.

Listado de siglas y abreviaturas

APA:	American Psychiatric Association
CHC:	Teoría de la Inteligencia de Cattell, Horn y Carroll
CI:	Cociente Intelectual
CIE:	Cociente Intelectual de Ejecución
CIE-10:	Clasificación Internacional de Enfermedades – 10° Revisión
CIT:	Cociente Intelectual Total
CIV:	Cociente Intelectual Verbal
CPI:	Índice de Eficacia Cognitiva
DA:	Dificultad de Aprendizaje
DEA:	Dificultad Específica de Aprendizaje
DEAL:	Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Lectura
DEPA:	Dispositivo de Evaluación de Potencial de Aprendizaje
DSM-5:	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales - 5° Edición
EAM:	Experiencia de Aprendizaje Mediado
ED:	Evaluación Dinámica
EP:	Evaluación Psicológica
EPA:	Evaluación de Potencial de Aprendizaje
FEPPA	Federación de Psicólogos de la República Argentina
GAI:	Índice de Habilidad General
ICV:	Índice de Comprensión Verbal
IDA:	International Dyslexia Association
IMO:	Índice de Memoria Operativa
IRP:	Índice de Razonamiento Perceptivo
IVP:	Índice de Velocidad de Procesamiento
LDA:	Learning Disabilities Association of America
NES:	Nivel Socioeconómico
NJCLD:	National Joint Committee on Learning Disabilities
PAG:	Protocolo de Ayudas Graduadas
PEI:	Programa de Enriquecimiento Instrumental
RtI:	Respuesta a la Intervención
SPSS	Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales

Test LEE:	Test de Lectura y Escritura en Español
VAKT:	Procedimiento Visual, Auditivo, Cinético y Táctil
WAIS:	Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler
WISC:	Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños
WPPSI:	Escala de Inteligencia para Primaria y Pre-escolar de Wechsler
ZDP:	Zona de Desarrollo Próximo

Apéndice A



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL TUTOR LEGAL EVALUACIÓN DE LAS POSIBILIDADES PARA EL APRENDIZAJE

1. Por favor lea atentamente este documento.
2. Si tiene alguna duda o quiere más información, puede solicitar una nueva entrevista con los integrantes del proyecto.
3. Si está de acuerdo, escriba los datos que se le piden y firme en el lugar indicado.

La propuesta es realizar una evaluación de las condiciones para el aprendizaje a su hijo/a o tutorado, por parte de integrantes del Proyecto de Extensión: "Posibilidades y límites en el aprendizaje" de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue⁵.

Durante la misma se administrarán técnicas psicométricas y pedagógicas. La actividad consistirá en algunas entrevistas con el/la niño/a, en las que se le pedirá que responda preguntas, resuelva tareas con cubos y dibujos, lea y resuelva consignas escritas.

Esta actividad se concretará en la institución educativa en horarios a convenir con los docentes y directivos, dentro de la jornada escolar.

En caso de que surja alguna duda o inquietud sobre el estudio puede dirigirse al personal de la Universidad a cargo de la Investigación, quienes podrán ser contactados a través de las autoridades de la institución escolar.

Se aclara que las entrevistas a realizar podrán ser grabadas a fin de realizar un mejor análisis de las mismas.

Los datos obtenidos serán tratados de manera confidencial, No se incluirá ninguna información que pueda hacer posible su identificación en publicaciones o reportes posteriores, siendo preservada la identidad del participante, conforme a la ley 25.326.

La participación de su hijo/a es libre y voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento sin que se vea afectada la relación con la institución educativa ni con el equipo investigador.

Acepto que mi hijo/a/tutorado: _____ sea incluido en esta propuesta en los términos indicados en este consentimiento informado.

Nombre de la madre/padre/tutor

Firma de la madre/padre/tutor

Fecha: ____/____/____

(Completar en letra de imprenta)

⁵ Equipo de Extensión dirigido por la Mg. en Psicología del Aprendizaje Lic. M. Cecilia Musci.

Apéndice B

ENTREVISTA DE HISTORIA VITAL (Con padres/tutores/responsables)

Primera parte (entrevista abierta):

Orientaciones:

Antes de comenzar, preguntar si desean realizar alguna pregunta, consulta o comentario. Luego aclarar que están reunidos para conversar sobre su hijo/a, por lo que es importante que comente/n lo que considere/n que puede ser útil para poder ayudarlo.

Luego formular los siguientes interrogantes (ambos o uno de ellos, según lo que se responda al primero):

- *¿Cómo describiría a su hijo/a?*

- *¿Qué cosas le preocupan en relación a él o ella?*

A continuación se podrá retomar algo de lo afirmado por el padre o la madre, pero que se relacione con la tarea a realizar. Se volverán a plantear los objetivos de la evaluación, en función del colaborar con el aprendizaje escolar. Luego continuar con la segunda parte.

Segunda parte (entrevista estructurada):

Plantear la siguiente tarea:

- *Ahora le voy a realizar algunas preguntas para poder conocer mejor a..... (nombre del niño/a). Puede responderlas según lo que recuerde, en forma precisa o más o menos aproximada:*

Luego continuar con el siguiente cuestionario. Si es conveniente, adecuar el lenguaje para que sea comprensible para la persona que está respondiendo al mismo.¹

Aclaración: realizar la pregunta, esperar la respuesta; si no responde con *no*, o duda, o no responde con claridad, continuar con la pregunta de aclaración; si es necesario ofrecer las opciones dadas a continuación de la pregunta. Subrayar si mencionan alguna de las reseñadas, o aclarar en observaciones si mencionan otra. También registrar si se realizaron consultas, y cuál fue la indicación.

1. Embarazo, nacimiento y crecimiento

1.1 ¿Tuvo algún problema durante el embarazo?

¿Cuál/cuáles? Pérdidas, indicación de reposo, problemas con el peso, enfermedades, necesidad de medicación, problemas emocionales, problemas familiares, exposición a sustancias tóxicas, otros.

1.2 ¿Tuvo algún problema en el parto o posparto?

¿Cuál/cuáles? Bajo peso, necesidad de incubadora, internaciones, problemas para amamantarse, dificultades para calmarse, dificultad para que reaccione, otros.

1.3 ¿Tuvo alguna enfermedad seria, internación, intervención o accidente?

¿Cuál o cuáles? ¿Cuándo?

1.4 ¿Tiene o tuvo problemas en la vista?

¿Cuál o cuáles? ¿Desde cuándo?

¹ Aclaración: se realiza la pregunta, y se completa la respuesta en hoja aparte. Si responde que no tuvo problemas, o duda, o no responde con claridad, continuar con la/las preguntas de aclaración. En los casos en que hubo algún problema, registrar si se realizaron consultas, y cuál fue la indicación.

1.5 ¿Tiene o tuvo problemas de audición

¿Cuál o cuáles? ¿Desde cuándo?

2. Pautas del desarrollo

2.1 ¿Tuvo problemas en el desarrollo motriz, para sentarse, gatear, caminar?

¿Cómo fue ese aprendizaje? (registrar las edades en que logró realizarlo)

2.2 ¿Tuvo problemas en el lenguaje, para usar palabras y comunicarse?

¿Cómo fue ese aprendizaje? (registrar las edades en que logró realizarlo)

2.3 ¿Tuvo problemas para dejar los pañales y aprender a ir al baño?

¿Cómo fue ese aprendizaje? (registrar las edades en que logró realizarlo)

2.4 ¿Tuvo o tiene dificultades en el logro de las autonomías cotidianas?

¿Cómo fue ese aprendizaje? (aclarar: vestirse solo/a, comer solo/a, dormir solo/a, etc.)

2.5 ¿Tuvo o tiene dificultades en las rutinas diarias?

¿Cómo fue ese aprendizaje? (aclarar: alimentación, sueño, higiene, horarios, etc.)

3. Escolaridad

3.1 ¿Tuvo problemas para integrarse al Nivel Inicial?

¿Cómo fue su experiencia en el Jardín? (aclarar: adaptación, vínculo con pares y con docentes, realizar actividades solicitadas, etc.).

3.2 ¿Tuvo o tiene problemas para relacionarse con sus compañeros?

¿Cómo se relaciona? (aclarar: relaciones con compañeros, dentro y fuera de la escuela, reacciones, tipo de vínculos, etc.).

3.3 ¿Tuvo o tiene problemas para relacionarse con los docentes?

¿Cómo se relaciona? (aclarar: relaciones con maestros, directivos, aceptación de autoridad y pautas, posibilidades de expresarse, etc.).

3.4 ¿Tuvo o tiene problemas para integrarse al espacio escolar?

¿Cómo se vincula con la escuela? (aclarar: si le gusta ir, si realiza las tareas, si ha cambiado de escuela, si tiene muchas inasistencias, etc.).

3.5 ¿Tuvo dificultades con el aprendizaje en los grados anteriores?

¿Qué tipo de dificultades? (aclarar qué tipo de dificultades: para hacer las actividades, para atender, para seguir el ritmo de trabajo, para terminar, en qué materias o actividades, etc.).

Apéndice C

Categorías de ayuda, correlato teórico y e indicadores empíricos específicos.

<i>Categoría</i>	<i>Fundamentación teórica</i>	<i>Indicadores por consigna</i>
I-Feedback/orientación	Reiteración de la respuesta previa, retroalimentación mediante la valoración de una respuesta, y orientación para la comprensión de la demanda y el ajuste de la respuesta en función del objetivo, de forma general e implícita.	A- Replanteo de la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, reiterando la consigna
		B- Valoración positiva de una respuesta previa que resuelve correctamente el ítem.
		C- Reformulación de la consigna para que sea más explícita y concreta o para que se dirija al objetivo.
II-Guía/ayuda indirecta	Presentación de pistas o sugerencias específicas que evidencien aspectos y operaciones cognitivas implicadas en la resolución de la consigna, de forma explícita, aunque indirecta	A- Variación del ítem vinculando los términos con vinculando los términos con otros elementos de la misma categoría (Semejanzas y Vocabulario), o con situaciones semejantes (Comprensión).
		B- Ofrecimiento de respuestas posibles ya elaboradas, mediante el

		formato de opción múltiple
III- Explicación/guía directa	Exposición de información y conocimientos específicos requeridos para resolver el ítem.	A- Explicación del significado de los términos que integran el ítem (Semejanzas, Vocabulario) o de los componentes de la respuesta
		B- confrontando respuestas adecuadas con otras claramente inadecuadas o contradictorias con la correcta.

Apéndice D

WISC IV ED (Evaluación Dinámica)

Como introducir el WISC IV ED:

Se explicitará al niño el objetivo de la tarea: *“Algunas de las preguntas las resolviste bien, y otras no tanto, por eso voy a preguntarte nuevamente para que puedas hacerlo mejor, y te voy a ayudar cuándo te resulte más difícil”*.

Procedimientos para la presentación de los ítems:

1- Se administrarán solo los ítems en que se produjeron fallos, o en los que no se dio una respuesta, omitiendo los que fueron resueltos correctamente.

2- Se comienza desde el primer ítem en el que respondió en forma incorrecta, o no respondió (si obtuvo una puntuación de 1 pto. se considera que respondió correctamente).

3- Se registran en el protocolo todas las consignas dadas y las respuestas del niño, aun cuando no responde.

4- En cada ítem:

- Se realizarán las intervenciones que corresponden siguiendo el orden de presentación del protocolo. La consigna 2 solo se presentará en los dos primeros ítems administrados. La consigna 3 puede ser administrada en forma completa, o solo una de las partes de la misma según las respuestas anteriores.
- Cuándo el niño responde satisfactoriamente, se continúa con el siguiente ítem, sin presentar las siguientes consignas.
- Se presentan las consignas hasta el momento en que el niño responde satisfactoriamente (respuesta de 1 o 2 puntos, indistintamente).
- Se continúa con el ítem siguiente, mientras pueda resolver satisfactoriamente.
- Cuándo se plantearon todas las consignas de un ítem y no resuelve correctamente, se interrumpe el subtest.

5- Puntuación:

- La puntuación se realiza siguiendo las orientaciones del *Manual de Interpretación y Puntuación del WISC IV*.
- En el protocolo, registrar la respuesta completa y señalar la puntuación correspondiente en cada consigna.

SEMEJANZAS:

ITEM 1: ¿En qué se parecen el agua y la leche?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen la leche y el agua, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para la leche y el agua?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: “¿Qué se hace con la leche y con el agua?”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Decir: *“¿Y si te pregunto en qué se parecen el agua, la leche y una gaseosa?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - SON LÍQUIDOS
 - SE VUELCAN
 - SON BEBIDAS
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: la leche es lo que tomamos con el desayuno y la merienda, nos hacer crecer, el agua la tomamos con las comidas o cuándo tenemos sed. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común las dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, el agua y la leche, ¿son postres, son para tomar o son golosinas?”*

ITEM 2: ¿En qué se parecen un lápiz y una lapicera?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen un lápiz y una lapicera, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para un lápiz y una lapicera?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿qué se hace con el lápiz y con la lapicera?”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen un lápiz, una lapicera y una tiza?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - VAN EN LA CARTUCHERA
 - SON PARA ESCRIBIR
 - SON LARGOS
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: usamos lápices para dibujar o escribir, y se puede borrar fácilmente, usamos lapicera para escribir, y es más difícil de borrar. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, el lápiz y la lapicera, ¿son para anotar, para borrar, o para guardar?”*

ITEM 3: ¿En qué se parecen una manzana y una banana?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté en que se parecen una manzana y una banana, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): “Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para una manzana y una banana?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿qué se hace con la manzana y con la banana?”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”
4. Preguntar: “¿En qué se parecen una manzana, una banana y una naranja?”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - TIENEN CÁSCARA
 - **SON FRUTAS**
 - SON PARA COMER
6. Explicitar qué es cada cosa: “Te cuento: la banana es una fruta de color amarillo, la manzana es una fruta con cáscara roja. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común las dos?”
7. Preguntar: “Entonces, la banana y la manzana, ¿son para tomar, son redondas o son vegetales?”

ITEM 4: ¿En qué se parecen una camisa y un zapato?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté en que se parecen una camisa y un zapato, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): “Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para una camisa y un zapato?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirven una camisa y un zapato?” (Opcional). Si señala una diferencia, aclarar: “Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”
4. Preguntar: “¿En qué se parecen una camisa, un zapato y una campera?”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **SON ROPA**
 - SON DE TELA
 - SE PONEN
6. Explicitar qué es cada cosa: “Te cuento: una camisa la usamos sobre el cuerpo, y para vestirnos; un zapato lo usamos en los pies, para cubrirlos y caminar mejor. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”
7. Preguntar: “Entonces, una camisa y un zapato, ¿son de madera, son para vestir o son útiles escolares?”

ITEM 5: ¿En qué se parecen un gato y un ratón?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen un gato y un ratón, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para un gato y un ratón?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿qué hacen un gato y un ratón?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen un gato, un ratón y un caballo?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - SON ENEMIGOS
 - **SON ANIMALES**
 - TIENEN BIGOTES
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: un gato es una mascota y sabe trepar. El ratón es un animalito que corre muy rápido y le gusta el queso. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, un gato y un ratón, ¿son mascotas, son de la selva o son juguetes?”*

ITEM 6: ¿En qué se parecen una mariposa y una abeja?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen una mariposa y una abeja, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para una mariposa y una abeja?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿qué hacen una mariposa y una abeja?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen una mariposa, una abeja y una hormiga?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - PICAN
 - TIENEN ALAS
 - **SON INSECTOS**
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: una mariposa vuela y tiene alas grandes, coloridas. Una abeja se apoya sobre las flores y produce miel. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común las dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, una mariposa y una abeja, ¿son venenosas, son para la casa o son bichos?”*

ITEM 7: ¿En qué se parecen el invierno y el verano?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen el invierno y el verano, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para el invierno y el verano?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo sabemos que es invierno o qué es verano?”* (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen el invierno, el verano y la primavera?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **SON ESTACIONES DEL AÑO**
- **SON CLIMAS**
- **SON NATURALEZA**

6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: en el invierno hace frío, tenemos que abrigarnos y prender las estufas. En el verano tenemos calor, podemos estar al aire libre y los días son más largos. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común las dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, el invierno y el verano, ¿son calurosos, son cambios del tiempo o son meses?”*

ITEM 8: ¿En qué se parecen el cemento y los ladrillos?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen el cemento y los ladrillos, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para el cemento y los ladrillos?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿qué se hace con el cemento y los ladrillos?”* (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen el cemento, los ladrillos y la madera?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **SIRVEN PARA HACER PAREDES**
- **SON DUROS**
- **SON MATERIALES PARA CONSTRUIR**

6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: el cemento se usa para construir edificios y puentes, porque es muy resistente. Los ladrillos se apilan para armar las paredes de las casas, para que sean seguras. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, el cemento y los ladrillos, ¿son para hacer casas, son cosas livianas o cosas de la tierra?”*

ITEM 9: ¿En qué se parecen el codo y la rodilla?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen el codo y la rodilla, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para el codo y la rodilla?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma ¿para qué sirven el codo y la rodilla?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen el codo, la rodilla y el hombro?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **SON PARTES DEL CUERPO**
 - **SON ARTICULACIONES**
 - **SON HUESOS**
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: el codo está en el brazo y sirve para poder doblarlo. La rodilla está en la pierna y sirve para poder moverla. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, el codo y la rodilla, ¿son redondos, son duros o son para moverse?”*

ITEM 10: ¿En qué se parecen una montaña y un lago?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen una montaña y un lago, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para una montaña y un lago?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma ¿qué se hace en una montaña y un lago?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen una montaña, un lago y un bosque?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - TIENEN PIEDRAS
 - **SON LUGARES GEOGRÁFICOS**
 - **SON NATURALEZA**
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: la montaña es un lugar de la Tierra, con mucha altura y es un tipo de relieve. El lago es una extensión de agua dulce separada del mar y forma parte de la naturaleza. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, una montaña y un lago, ¿son pequeños, son para ir de vacaciones, o son para mirarlos?”*

ITEM 11: ¿En qué se parecen el enojo y la alegría?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “*Cuando te pregunté en que se parecen el enojo y la alegría, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?*”
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): “*Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y eso estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para el enojo y la alegría?*”
3. Decir: “*Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo sabemos que alguien tiene un enojo o que tiene alegría?*”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “*Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían*”
4. Preguntar: “*¿En qué se parecen el enojo, la alegría y el miedo?*”
5. Preguntar: “*¿Cuál frase es la mejor respuesta?*” (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **SON SENTIMIENTOS**
- SON ACCIONES
- **SE MUESTRAN EN LA CARA**

6. Explicitar qué es cada cosa: “*Te cuento: el enojo es cuándo nos sentimos molestos por algo y se nota en nuestras acciones. La alegría es cuándo estamos felices y se nota por como respondemos. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?*”
7. Preguntar: “*Entonces, el enojo y la alegría, ¿son reacciones, son cosas prohibidas o son cosas que pasan?*”

ITEM 12: ¿En qué se parecen un poeta y un pintor?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “*Cuando te pregunté en que se parecen un poeta y un pintor, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?*”
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): “*Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y eso estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para un poeta y un pintor?*”
3. Decir: “*Te lo pregunto de otra forma: ¿qué hacen un poeta y un pintor?*”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “*Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían*”
4. Preguntar: “*¿En qué se parecen un poeta, un pintor y un escritor?*”
5. Preguntar: “*¿Cuál frase es la mejor respuesta?*” (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **EXPRESAN SENTIMIENTOS**
- **SON ARTISTAS**
- SON FAMOSOS

6. Explicitar qué es cada cosa: “*Te cuento: un poeta escribe poesías para expresar sus emociones. Un pintor es el que hace obras que muestran lo que siente o vive. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?*”
7. Preguntar: “*Entonces, un poeta y un pintor, ¿son viejos, millonarios o imaginativos?*”

ITEM 13: ¿En qué se parecen el hielo y el vapor?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté en que se parecen el hielo y el vapor, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): “Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para el hielo y el vapor?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo se forman el hielo y el vapor?”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”
4. Preguntar: “¿En qué se parecen el hielo, el vapor y la nieve?”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - SON TEMPERATURAS EXTREMAS
 - SON HÚMEDOS
 - SON ESTADOS DEL AGUA
6. Explicitar qué es cada cosa: “Te cuento: cuando el agua se congela se produce hielo, y cuándo el agua hierve se produce vapor. Entonces, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”
7. Preguntar: “Entonces, el hielo y el vapor, ¿son fríos, son de agua o son sólidos?”

ITEM 14: ¿En qué se parecen la sonrisa y el llanto?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté en que se parecen la sonrisa y el llanto, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): “Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para la sonrisa y el llanto?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué son la sonrisa y el llanto?”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”
4. Preguntar: “¿En qué se parecen la sonrisa, el llanto y el bostezo?”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - SON GESTOS
 - MUESTRAN SENTIMIENTOS
 - SON ACCIONES
6. Explicitar qué es cada cosa: “Te cuento: la sonrisa muestra que uno está contento o feliz; el llanto se produce cuando la persona está triste o enojada. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”
7. Preguntar: “Entonces, la sonrisa y el llanto, ¿son emociones, movimientos o alegrías?”

ITEM 15: ¿En qué se parecen lo primero y lo último?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen lo primero y lo último, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para lo primero y lo último?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo sabemos que algo es lo primero o lo último?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen lo primero, lo último y lo del medio?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **SON LUGARES EN UNA CARRERA**
 - **SON PUNTOS EXTREMOS**
 - **SON NÚMEROS**
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: lo primero es lo que está antes de lo que sigue, antecede a lo todo lo demás, y lo último es lo que está al final, o viene después de los anteriores. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, lo primero y lo último, ¿son tiempos, son competencias o son posiciones?”*

ITEM 16: ¿En qué se parecen una pintura y una estatua?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen una pintura y una estatua, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para una pintura y una estatua?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué son una pintura y una estatua?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen una pintura, una estatua y una poesía?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **SON RETRATOS**
 - **SON CREACIONES**
 - **SON ARTE**
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: una pintura está formada por imágenes realizadas por un artista para expresar ideas o sentimientos, y una escultura es una obra realizada por un escultor para representar algo. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Una pintura y una estatua, ¿son tesoros, son para el museo o son cosas para usar?”*

ITEM 17: ¿En qué se parecen la sal y el agua?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen la sal y el agua, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para la sal y el agua?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirven la sal y el agua?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen la sal, el agua y las proteínas?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **SON COMPUESTOS QUÍMICOS**

- **FORMAN PARTE DEL MAR**

- **SE DISUELVEN**

6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: la sal es un mineral que se disuelve en agua, que está en la naturaleza y se utiliza para preparar los alimentos; el agua es una sustancia líquida, sin sabor y sin olor que se encuentra en la naturaleza y es fundamental para los seres vivos. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, la sal y el agua, ¿son para poner en la mesa, tienen minerales o son seres vivos?”*

ITEM 18: ¿En qué se parecen la inundación y la sequía?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen la inundación y la sequía, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para lo primero y lo último?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo sabemos que hay inundación o sequía?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen la inundación, la sequía y el granizo?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **SON PROBLEMAS DE LA LLUVIA**

- **SON ESTACIONES DEL AÑO**

- **SON FENÓMENOS DEL CLIMA**

6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: una inundación se produce cuando zonas que normalmente no están cubiertas por el agua quedan tapadas por el agua por un tiempo largo, por mucha lluvia, y la sequía es cuando hay poca lluvia durante bastante tiempo, y el agua no alcanza. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, la inundación y la sequía, ¿arruinan las cosechas, son peligrosas o son productivas?”*

ITEM 19: ¿En qué se parecen el permiso y la prohibición?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen el permiso y la prohibición, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para el permiso y la prohibición?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué son el permiso y la prohibición?”* (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen el permiso, la prohibición y un mandato?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **SON REGLAS**
- **SON COSAS QUE TE MANDAN**
- **SON ÓRDENES**

6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: el permiso es una autorización que nos dan para realizar determinadas cosas. La prohibición es cuando hay cosas que no podemos hacer porque no están permitidas. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, el permiso y la prohibición, ¿son lo que vos elegís, cosas que te ganas o instrucciones?”*

ITEM 20: ¿En qué se parecen la temperatura y la longitud?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen la temperatura y la longitud, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para la temperatura y la longitud?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirven la temperatura y la longitud?”* (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen la temperatura, la longitud y el tiempo?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **TIENEN CANTIDADES**
- **DAN NUMEROS**
- **SON MANERAS DE MEDIR ALGO**

6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: la temperatura expresa el nivel de calor o frío de algo. La longitud determina la distancia, la cantidad de espacio que existe entre dos puntos. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, la temperatura y la longitud, ¿son decisiones, son escalas o son siempre constantes?”*

ITEM 21: ¿En qué se parecen la venganza y el perdón?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté en que se parecen la venganza y el perdón, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): “Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para la venganza y el perdón?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo sabemos que algo es una venganza o un perdón?”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”
4. Preguntar: “¿En qué se parecen la venganza, el perdón y el castigo?”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **SON FORMAS DE ENFRENTAR LOS PROBLEMAS**
- SON ACCIONES
- SON EMOCIONES

6. Explicitar qué es cada cosa: “Te cuento: la venganza es un daño que se ejerce a una persona en respuesta a una mala acción. El perdón es cuando una persona decide no tener en cuenta si otro lo ofendió o lo lastimó. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”
7. Preguntar: “Entonces, la venganza y el perdón, ¿son formas de reaccionar, formas de expresarse o cosas que hay que aguantarse?”

ITEM 22: ¿En qué se parecen el espacio y el tiempo?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté en que se parecen el espacio y el tiempo, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): “Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para el espacio y el tiempo?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirven el espacio y el tiempo?”. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: “Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”
4. Preguntar: “¿En qué se parecen el espacio, el tiempo y el volumen?”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- SON PARTE DE LA FÍSICA
- **SON DIMENSIONES**
- SE MIDEN

6. Explicitar qué es cada cosa: “Te cuento: el espacio es el lugar donde se encuentran los objetos que nos rodean, es decir el lugar que ocupan estos. El tiempo es una dimensión que representa la duración de los acontecimientos. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”
7. Preguntar: “Entonces, el espacio y el tiempo, ¿son desconocidos, son materiales o son infinitos?”

ITEM 23: ¿En qué se parecen el sueño y la vigilia?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté en que se parecen el sueño y la vigilia, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una de las respuestas satisfactorias dadas previamente si la hubiera (o la respuesta al ítem de muestra): *“Recordás que cuándo te pregunté en qué se parecían... (decir los ítems correspondientes) la respuesta era que... y esc estuvo bien. ¿Cómo responderías lo mismo para lo primero y lo último?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿qué se hace durante el sueño y la vigilia?”*. (Opcional) Si señala una diferencia, aclarar: *“Sí, es cierto, son distintos, pero yo te pregunté en que se parecían”*
4. Preguntar: *“¿En qué se parecen el sueño, la vigilia y el insomnio?”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - SON FUNCIONES DEL CUERPO
 - SON ESTADOS DE LA CONCIENCIA
 - SON NEUROLÓGICOS
6. Explicitar qué es cada cosa: *“Te cuento: el sueño es un estado de reposo cuando la persona duerme. La vigilia es cuando la persona está despierta. Ahora, ¿qué te parece que tienen en común los dos?”*
7. Preguntar: *“Entonces, el sueño y la vigilia, ¿son formas de actuar, estados mentales o enfermedades?”*

VOCABULARIO:

ITEM 5: ¿Qué es una vaca?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué es una vaca, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Mostrar el primer ítem gráfico y explicar: *“Es un auto, sirve para andar”*. Luego aclarar: *“Entonces, si sabés que es una vaca, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”*.
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿qué hace una vaca?”*. (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Sí, la vaca puede... (tener 4 patas, ser marrón, comer pasto, etc.) pero ¿qué más podrías decir para explicar qué es?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: una vaca, un cerdo y una gallina son...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - DA LA LECHE
 - ES UN ANIMAL
 - ES UNA MASCOTA
6. Explicar: *“Te voy a contar: la vaca es un animal que tiene cuatro patas, vive en el campo, come pasto, nos da la leche; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿la vaca sirve para cuidar la casa, para dar carne o para pasear?”*

ITEM 6: ¿Qué es un paraguas?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué es un paraguas, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente (o repetir la consigna dada en el ítem 5): *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que es un paraguas, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”*.
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve un paraguas?”*. (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Sí, los paraguas pueden... (ser grandes, redondos, de tela, etc.), pero ¿qué más podrías decir para explicar qué es?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: un paraguas, una capucha o un sombrero son...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - ES NEGRO
 - SE USA SOBRE LA CABEZA
 - SIRVE PARA NO MOJARSE
6. Explicar: *“Te voy a contar: un paraguas tiene una manija, se abre y se cierra, se usa sobre la cabeza, cuando llueve si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿un paraguas es para protegerse de la lluvia, para andar en el viento o para andar en el río?”*

ITEM 7: ¿Qué es un reloj?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué es un reloj, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que es un reloj, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve un reloj?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, un reloj puede... (ser redondo, hacer ruido, con alarma, etc.) pero ¿qué más podrías decir para explicar qué es?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: un reloj, un despertador y el reloj del celular son para...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - TIENE NÚMEROS
 - MIDE EL TIEMPO
 - HACE RUIDO
6. Explicar: *“Te voy a contar: un reloj tiene números, hace tic tac, se puede usar en la muñeca, tiene alarma, dice la hora, si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿un reloj da luz, te dice la edad o marca la hora?”*

ITEM 8: ¿Qué es un ladrón?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué es un ladrón, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que es un ladrón, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿qué hace un ladrón?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, un ladrón puede... (estar preso, ser una persona mala, usar la cara tapada, etc.), pero ¿qué más podrías decir para explicar qué es?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: un ladrón, un asaltante o un chorro son...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - LO LLEVAN PRESO
 - SE LLEVA COSAS QUE NO SON SUYAS
 - HACE COSAS PROHIBIDAS
6. Explicar: *“Te voy a contar: un ladrón es alguien que entra a una casa que no es suya y se lleva cosas, que se oculta, que la policía lo quiere atrapar; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿un ladrón es una buena persona, un chistoso o alguien que roba?”*

ITEM 9: ¿Qué significa aterrador?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué es algo aterrador, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que es algo aterrador, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es aterrador?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, algo aterrador puede... (ser una sorpresa, te llama la atención, no te lo creés, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: algo aterrador, algo terrible, o algo espantoso son...”*
5. Preguntar: *“Entonces, ¿cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES ALGO INCREÍBLE**
 - **ES ALGO FEO**
 - **DA MIEDO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: algo aterrador es algo que sorprende, que da mucho miedo, algo desagradable; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Algo aterrador es algo que da mucho susto, que molesta o que da risa?”*

ITEM 10: ¿Qué es una bicicleta?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué es una bicicleta, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que es una bicicleta, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve una bicicleta?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, una bicicleta puede... (ser de color rojo, ser un juguete, tener bocina, tener asiento, etc.), pero ¿qué más podrías decir para explicar qué es?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: una bicicleta, una moto y un auto son...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES PARA PEDALEAR**
 - **ES UN MEDIO DE TRANSPORTE**
 - **ES PARA JUGAR**
6. Explicar: *“Te voy a contar: una bicicleta tiene dos ruedas, pedales y manubrio, se maneja, sirve para ir a un lugar; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿una bicicleta es algo para ganar, para atrasarse o para andar?”*

ITEM 11: ¿Qué significa abandonar?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significa abandonar, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa abandonar, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo se abandona algo?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Sí, abandonar puede... (ser pasear, perder algo, irse de la casa, etc.) pero ¿qué más podrías decir para explicar qué es?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: abandonar, irse o renunciar a algo es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **ES DEJAR ALGO**
- **ES ESCAPARSE**
- **ES PERDER**

6. Explicar: *“Te voy a contar: abandonar es descuidar algo, o salir de donde estás, o renunciar a algo o escapar; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿abandonar es quedarse, ir a otro lugar o cuidar algo?”*

ITEM 12: ¿Qué significa antiguo?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significa antiguo, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa antiguo, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es antiguo?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Sí, algo antiguo puede... (ser valioso, un secreto, algo raro, etc.), pero ¿qué más me podías decir para explicar qué es?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: algo antiguo, del pasado o histórico es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- **ES ALGO MUY VIEJO**
- **ES ALGO RARO**
- **ES ALGO DE ANTES**

6. Explicar: *“Te voy a contar: antiguo es algo que tiene muchos años, que no es de nuestro tiempo, que pertenece a otra época, pasado de moda; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿antiguo es algo de hace tiempo, algo caro o algo moderno?”*

ITEM 13: ¿Qué significa obedecer?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significa obedecer, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa obedecer, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo decimos que alguien obedece?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Sí, obedecer puede ser... (portarse bien, ser bien educado, escuchar, etc.), pero ¿qué más me podías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: obedecer, cumplir o respetar es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - ES PRESTAR ATENCIÓN
 - ES HACER LO QUE NOS DICEN
 - ES DECIR LO QUE PENSÁS
6. Explicar: *“Te voy a contar: obedecer es cuándo las personas siguen las reglas o aceptan órdenes sin oponerse o se portan bien; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿obedecer es contestar, escapar o colaborar?”*

ITEM 14: ¿Qué es un abecedario?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué es un abecedario, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que es un abecedario, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve un abecedario?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Sí, el abecedario... (sirve para hacer palabras, es para los nombres, es para el diccionario, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: el abecedario, el alfabeto o el abc son...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - ES PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR
 - SE APRENDE EN LA ESCUELA
 - SON TODAS LAS LETRAS
6. Explicar: *“Te voy a contar: un abecedario tiene todas las letras con las que se forman las palabras, tiene vocales y consonantes, tienen un orden para buscar en el diccionario; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿un abecedario es el conjunto de los números, el conjunto de las letras o todos los sonidos?”*

ITEM 15: ¿Qué significa agotador?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significa agotador, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa agotador, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es agotador?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, algo agotador puede... (ser largo, malo, que sigue y sigue, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: algo agotador, trabajoso o pesado es ...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES ALGO CANSADOR**
 - **ES ALGO MALO PARA LA SALUD**
 - **ES ALGO DIFÍCIL**
6. Explicar: *“Te voy a contar: algo agotador es algo que requiere mucho esfuerzo, que es tensionante, que es aburrido, repetido; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿algo agotador es algo que cansa mucho, que divierte o que descansa?”*

ITEM 16: ¿Qué significa valiente?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significa valiente, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa valiente, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo alguien es valiente?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, valiente puede... (ser fuerte, bueno, testarudo o cabeza dura, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: valiente, valeroso, con coraje es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES ALGUIEN QUE NO ES LLORÓN**
 - **ES ALGUIEN QUE NO ES COBARDE**
 - **ES UN GUERRERO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: alguien valiente es alguien que tiene coraje, que se arriesga, un héroe, que salva a otros; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿alguien valiente es alguien que se asusta, qué es fuerte o que no tiene miedo?”*

ITEM 17: ¿Qué significa imitar?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significa imitar, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa imitar, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo se hace para imitar?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, imitar puede.... (ser hacer gestos, no hablar, molestar, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: imitar, reproducir, repetir es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES HACER LO MISMO QUE OTRO HACE**
 - **ES HACER MÍMICA**
 - **ES MOLESTAR A ALGUIEN**
6. Explicar: *“Te voy a contar: imitar es cuándo alguien repite lo que dice o hace otra persona, o trata de parecerse, actúa o habla como si fuera el otro; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿imitar es hacer gestos raros, hablar igual o invitar a un amigo?”*

ITEM 18: ¿Qué significa obligar?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significa obligar, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa obligar, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo se hace para obligar?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, obligar puede... (ser amenazar, retar, gritar, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: obligar, ordenar, mandar es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES NECESITAR HACER ALGO**
 - **ES FORZAR A ALGUIEN**
 - **ES MOLESTAR A ALGUIEN**
6. Explicar: *“Te voy a contar: obligar es cuándo alguien hace que otra persona haga algo, lo presiona, lo empuja o lo convence; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿obligar es influenciar a otro, dejarlo que haga lo que quiera o tranquilizarlo?”*

ITEM 19: ¿Qué significa transparente?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “*Cuando te pregunté qué significa transparente, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?*”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “*Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa transparente, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera.*”
3. Decir: “*Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo es algo transparente?*”. (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: “*Si, transparente puede... (ser finito, que no se ve, que brilla, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?*”.
4. Decir: “*Voy a decir una frase para que la completes: transparente, claro, cristalino es...*”
5. Preguntar: “*¿Cuál frase es la mejor respuesta?*” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - ES ALGO OSCURO
 - **ES ALGO QUE PERMITE VER A TRAVÉS**
 - ES COMO UNA VENTANA
6. Explicar: “*Te voy a contar: transparente es algo que deja pasar la luz, sin color, limpio, como un cristal; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?*”
7. Preguntar: “*Entonces, ¿algo transparente es algo sucio, algo opaco o algo traslúcido?*”

ITEM 20: ¿Qué significa molestia?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “*Cuando te pregunté qué significa molestia, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?*”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “*Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa molestia, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera.*”
3. Decir: “*Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es una molestia?*”. (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: “*Si, una molestia puede... (ser algo tonto, o algo malo, o cuándo alguien se porta mal, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?*”.
4. Decir: “*Voy a decir una frase para que la completes: una molestia, algo que hincha, o un fastidio es...*”
5. Preguntar: “*¿Cuál frase es la mejor respuesta?*” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES ALGO QUE INCOMODA**
 - ES COMO UN DOLOR DE MUELAS
 - ES ALGO TONTO
6. Explicar: “*Te voy a contar: molestia es algo incómodo, que enoja o preocupa, algo desagradable o pesado; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?*”
7. Preguntar: “*Entonces, ¿molestia es algo lindo, algo que no te gusta o algo cómodo?*”

ITEM 21: ¿Qué significa tontería?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significa tontería, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que significa molestia, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es una tontería?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Sí, una tontería puede.... (ser raro, malo, loco, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: una tontería, una estupidez o una pavada es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES ALGO GRACIOSO**
 - **ALGO NO IMPORTANTE**
 - **UNA MENTIRA**
6. Explicar: *“Te voy a contar: tontería es algo que no tiene sentido, algo sin importancia, algo poco inteligente o que no es real; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿tontería es algo estúpido, algo importante o algo cierto?”*

ITEM 22: ¿Qué es una fábula?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué era una fábula, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, si sabés que es una fábula, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo es una fábula?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Sí, una fábula puede... (ser algo que te contaron, un libro, fantástico, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: una fábula, un relato y una historia son...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?:”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES UNA LEYENDA**
 - **ES UNA PELÍCULA**
 - **ES UNA LECCIÓN**
6. Explicar: *“Te voy a contar: una fábula un relato inventado, que suele usar animales como personajes, y que tiene una enseñanza; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿fábula es una historia verdadera, una historia inventada o una serie de dibujitos de la tele?”*

ITEM 23: ¿Qué es una isla?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué era una isla, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que es una isla, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo es una isla?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, una isla puede... (ser algo desierto, tener rocas, ser pequeño, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: una isla, un arrecife o un islote es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES UN LUGAR RODEADO DE AGUA**
 - **ES UN LUGAR CON PLAYA Y PALMERAS**
 - **ES UNA PORCIÓN DE TIERRA EN EL MEDIO DEL MAR**
6. Explicar: *“Te voy a contar: una isla es un terreno que está rodeado de agua por todos sus costados, puede estar en mares, ríos, o lagos, puede ser grande o chica; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿una isla es un lugar alejado, un lugar con volcanes o un lugar en el medio del mar?”*

ITEM 24: ¿Qué significa exacto?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significaba exacto, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que quiere decir exacto, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es exacto?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, exacto puede... (ser que estás de acuerdo, o seguro, igual, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: algo exacto, preciso, o correcto es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES ALGO QUE ES CLARO**
 - **ES ALGO QUE ESTÁ BIEN DEFINIDO**
 - **ES ALGO QUE ESTÁ DECIDIDO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: algo exacto es algo cierto, que respeta la verdad, que está claramente expresado; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿algo exacto es algo errado, algo bueno o algo justo?”*

ITEM 25: ¿Qué significa absorber?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “*Cuando te pregunté qué significaba absorber, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?*”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “*Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que quiere decir absorber, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera.*”
3. Decir: “*Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo se absorbe algo?*”. (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: “*Sí, absorber puede... (ser desaparecer, evaporar, limpiar, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?*”.
4. Decir: “*Voy a decir una frase para que la completes: absorber, chupar o tomar es...*”
5. Preguntar: “*¿Cuál frase es la mejor respuesta?*” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES MEZCLAR**
 - **ES JUNTAR**
 - **ES SUCCIONAR**
6. Explicar: “*Te voy a contar: absorber es atraer y retener algo líquido o gaseoso, como la humedad, es secar o quitar algo, como el agua; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?*”
7. Preguntar: “*Entonces, ¿absorber es recoger, desparramar o meter?*”

ITEM 26: ¿Qué significa habitual?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “*Cuando te pregunté qué significaba habitual, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?*”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “*Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que quiere decir habitual, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera.*”
3. Decir: “*Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es habitual?*”. (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: “*Sí, habitual puede... (ser algo tranquilo, aburrido, cansar, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?*”.
4. Decir: “*Voy a decir una frase para que la completes: algo habitual, cotidiano o normal es...*”
5. Preguntar: “*¿Cuál frase es la mejor respuesta?.*” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES ALGO FRECUENTE**
 - **ES ALGO RARO**
 - **ES ALGO QUE SE HACE TODOS LOS DÍAS**
6. Explicar: “*Te voy a contar: algo habitual es algo que ocurre con regularidad, algo que se repite, usual, como una costumbre; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?*”
7. Preguntar: “*Entonces, ¿habitual es algo sorprenderte, algo común, o algo inusual?*”

ITEM 27: ¿Qué significa emigrar?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significaba emigrar, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que quiere decir emigrar, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo se hace para emigrar?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, emigrar puede... (ser viajar, irse, feo, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: emigrar, mudarse o trasladarse es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?:”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES CAMBIAR DE DIRECCIÓN**
 - **ES DEJAR TU PAÍS**
 - **ES ABANDONAR EL LUGAR DONDE VIVÍS PARA INSTALARTE EN OTRO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: emigrar es dejar el lugar de origen para irse a otro lugar, o país, para trabajar o para vivir distinto, o cambiar de lugar con las estaciones, como los pájaros; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿emigrar es cambiar de estación, irse a otro lugar o hibernar?”*

ITEM 28: ¿Qué significa rivalidad?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significaba rivalidad, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que quiere decir rivalidad, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es una rivalidad?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, rivalidad puede... (ser tener un enemigo, o un rival, enojarse, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: rivalidad, competencia, enfrentamiento es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?:”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES CUANDO UNO PELEA**
 - **ES CUANDO DOS PERSONAS SON ADVERSARIOS**
 - **ES CUANDO UNO TIENE UN ENEMIGO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: rivalidad es cuándo hay una oposición entre dos personas o grupos, que quieren ser los mejores, que son rivales, o que se confrontan para ver quién gana; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿rivalidad es cuándo hay una venganza, un desafío o una amistad?”*

ITEM 29: ¿Qué significa previsión?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significaba previsión, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que quiere decir previsión, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuándo algo es una previsión?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, previsión puede... (ser del futuro, de los ojos, de grandes, etc.), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: una previsión, una predicción o una anticipación es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES IMAGINAR LO QUE VA A SUCEDER**
 - **ES INVESTIGAR LO QUE PASA**
 - **ES PENSAR LAS CONSECUENCIAS**
6. Explicar: *“Te voy a contar: previsión es saber algo antes de que ocurra, es pensar por adelantado lo que puede pasar a partir de señales, prepararse por anticipado; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿previsión es ver diferente, falta de visión, o ver primero?”*

ITEM 30: ¿Qué significa alardear?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué significaba alardear, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté qué era... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Entonces, si sabés que quiere decir alardear, te pido que me lo expliques como si yo no lo supiera”.*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo es alardear?”.* (Opcional) Si nombra una característica correcta pero que no define lo que es, decir: *“Si, alardear puede... (ser feo, o animar o mentir), pero ¿qué más me podrías decir para explicar qué es?”.*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: alardear, presumir, exagerar es...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”.* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **ES HABLAR MUCHO DE UNO**
 - **ES AVERGONZARSE**
 - **ES ELOGIARSE DEMASIADO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: alardear es mostrar algo de uno mismo para que los otros te miren o te elogien, es creerse mejor que otros y enseñar lo que tenés, o lo que hiciste, alabarse a uno mismo; si te vuelvo a preguntar ¿cómo me responderías?”*
7. Preguntar: *“Entonces, ¿alardear es agrandarse, achicarse o alarmarse?”*

COMPRESIÓN:

ITEM 1: ¿Por qué las personas se cepillan los dientes?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté por qué las personas se cepillan los dientes, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Preguntar: “¿Qué pensás vos? ¿hay que cepillarse los dientes?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve cepillarse los dientes?”. (Opcional) Si se remite a señalar que hay que cepillarse los dientes, preguntar: “Sí, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?”
4. Decir: “Voy a decir una frase para que la completes: cepillarse los dientes, ir al dentista, y no comer caramelos es para...”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PORQUE MIS PADRES ME DICEN**
 - **PARA NO TENER QUE IR AL DENTISTA**
 - **PARA NO TENER ENFERMEDADES EN LA BOCA**
6. Explicar: “Te voy a contar: cuándo comemos o tomamos alguna bebida, parte de la comida queda en los dientes, y eso hace que los dientes se ensucien o que junten gérmenes; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”
7. Preguntar: “¿Las personas se cepillan los dientes porque quieren que estén sanos y limpios, porque les gusta o cuándo les duelen?”

ITEM 2: ¿Qué deberías hacer si encuentras una billetera o el monedero de alguien en un negocio?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté qué deberías hacer si encontrás una billetera o el monedero de alguien en un negocio, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿qué hay que hacer si encontrás una billetera o el monedero de alguien?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo hay que hacer si encontrás una billetera o monedero de alguien?”. (Opcional) Si se remite a señalar que no hay que quedárselo, preguntar: “Sí, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿qué hay que hacer entonces?”
4. Decir: “Voy a decir una frase para que la completes: si encontrás una billetera, o un celular o unas llaves tiradas tenés que...”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **TRATAR DE VER DE QUIEN ES PARA DEVOLVERSELA**
 - **DEJARLAS DONDE LA ENCONTRASTE**
 - **DÁRSELA A TU MAMÁ PARA QUE ENCUENTRE DE QUIEN ES**
6. Explicar: “Te voy a contar: si uno encuentra una billetera o un monedero primero conviene revisarlo para ver si tiene el nombre del dueño, o preguntarle al que atiende en el negocio si sabe de quién es; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”
7. Preguntar: “Si encontrás una billetera o un monedero en un negocio, ¿te lo podés quedar, lo tenés que tirar a la basura, o tenés que tratar de ver de quien es para devolvérselo?”

ITEM 3: ¿Por qué los autos tienen cinturones de seguridad?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “*Cuando te pregunté por qué los autos tienen cinturones de seguridad, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?*”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “*Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿hay que usar los cinturones de seguridad?*”
3. Decir: “*Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirven los cinturones de seguridad?*”. (Opcional) Si se remite a señalar que hay que usarlos, preguntar: “*Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?*”.
4. Decir: “*Voy a decir una frase para que la completes: los cinturones de seguridad, el casco o un salvavidas son para...*”
5. Preguntar: “*¿Cuál frase es la mejor respuesta?*” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - PARA NO TENER ACCIDENTES
 - **PARA EVITAR QUE TE GOLPEES LA CABEZA EN UN ACCIDENTE**
 - PORQUE SI NO TE PONEN MULTAS
6. Explicar: “*Te voy a contar: en un accidente, una persona puede ser lanzada hacia adelante y golpearse, el cinturón de seguridad la sujeta al asiento; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?*”
7. Preguntar: “*¿Los cinturones de seguridad son para quede lindo el auto, para salvar vidas o para que te quedes quieto en tu asiento?*”.

ITEM 4: ¿Por qué es bueno comer frutas y verduras?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “*Cuando te pregunté por qué es bueno comer frutas y verduras, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?*”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “*Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿es bueno comer frutas y verduras?*”
3. Decir: “*Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve comer frutas y verduras?*”. (Opcional) Si se remite a señalar que hay que comerlas, preguntar: “*Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?*”.
4. Decir: “*Voy a decir una frase para que la completes: las frutas y verduras, la leche o la carne son buenos para...*”
5. Preguntar: “*¿Cuál frase es la mejor respuesta?*” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - PORQUE SON RICAS
 - PORQUE SON BUENAS
 - **PARA ESTAR SANOS**
6. Explicar: “*Te voy a contar: las frutas y las verduras sirven para que comamos variado, tienen cosas que necesita el cuerpo, previenen enfermedades; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?*”
7. Preguntar: “*¿Es bueno comer frutas y verduras para engordar, para tener postre o para estar más flacos?*”.

ITEM 5: ¿Qué deberías hacer si de la casa de tu vecino sale mucho humo por la ventana?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté qué deberías hacer si de la casa de tu vecino sale mucho humo por la ventana, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿qué hay que hacer si de la casa de tu vecino sale mucho humo por la ventana?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo hay que hacer si sale mucho humo por la ventana de la casa de tu vecino?”. (Opcional) Si se remite a señalar que hay que ir a ver, preguntar: “Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?”.
4. Decir: “Voy a decir una frase para que la completes: si sale mucho humo por la ventana de una casa, si alguien pide ayuda o si sentís olor a quemado fuerte hay que...”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **GOLPEAR LA PUERTA PARA AVISAR Y LLAMAR A LOS BOMBEROS**
 - **BUSCAR AGUA Y TIRARLE A LA CASA**
 - **CERRAR LA VENTANA PARA QUE NO ENTRE EL HUMO.**
6. Explicar: “Te voy a contar: si uno ve que sale mucho humo de una casa, hay que ir a ver qué pasa, buscar algo para apagar el fuego, y pedir ayuda a los bomberos o a la policía; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías ahora?”
7. Preguntar: “¿Si ves que sale mucho humo por la ventana de la casa de tu vecino tenés que tratar de avisar, ir a dormir tranquilo o esconderte en un lugar seguro?”

ITEM 6: ¿Cuáles son las ventajas de hacer gimnasia o deporte?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté cuáles son las ventajas de hacer gimnasia o deporte, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿hay que hacer deporte?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve hacer gimnasia o deporte?”. (Opcional) Si se remite a señalar que es importante o bueno hacer deporte, preguntar: “Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?”.
4. Decir: “Voy a decir una frase para que la completes: hacer deporte, comer sano y dormir bien es bueno porque...”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **POR QUE TE DIVERTÍS**
 - **SIRVE PARA MANTENERTE SANO**
 - **SIRVE PARA TENER MÚSCULOS**
6. Explicar: “Te voy a contar: hacer gimnasia o deporte le hace bien al corazón, a los pulmones, a la circulación, te hacen sentir mejor, te hacen más fuerte; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”
7. Preguntar: “¿Las personas hacen gimnasia o deporte para gastar plata, para estar en forma o para cansarse?”

ITEM 7: ¿Por qué es importante que los médicos y enfermeros de un hospital usen guardapolvo?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué es importante que los médicos y enfermeros de un hospital usen guardapolvo, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿los médicos y enfermeros tienen que usar guardapolvo?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve que los médicos y enfermeros de un hospital usen guardapolvo?”*. (Opcional) Si se remite a señalar que es una obligación, preguntar: *“Sí, claro (o “es así”, o “tienes razón”), pero: ¿por qué tienen que usarlo?”*.
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: los médicos usan guardapolvo, se lavan las manos y usan guantes porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PARA PODER RECONOCERLOS**
 - **PARA NO ENSUCIAR SU ROPA**
 - **PARA ESTAR PROLIJOS**
6. Explicar: *“Te voy a contar: el guardapolvo sirve para saber quién es el doctor, para que no se manchen y también para no tener gérmenes y contagiar a los pacientes; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Los médicos y enfermeros usan guardapolvo porque queda más lindo, para que los traten bien o porque así la gente sabe quién lo va a atender?”*

ITEM 8: Dime algunas razones por las cuáles deberías apagar las luces cuándo no las usas.

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué deberías apagar las luces cuándo no las usas, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿hay que apagar las luces cuándo no se las usa?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve apagar la luz si no se usa?”*. (Opcional) Si se remite a señalar que hay que apagarlas, preguntar: *“Sí, claro (o “es así”, o “tienes razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?”*.
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: hay que apagar las luces, apagar el gas y no dejar correr el agua si no las necesitás porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PARA QUE NO TE RETEN**
 - **PARA QUE NO SE QUEMEN LOS FOCOS**
 - **PARA NO GASTAR ELECTRICIDAD Y PLATA DE MÁS**
6. Explicar: *“Te voy a contar: cuándo no usamos las luces tenemos que apagarlas para no gastar electricidad y porque si no la cuenta de la luz es más cara; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Si no usás la luz, hay que apagarla para ahorrar, para que no haya un incendio o para que no te asalten?”*

ITEM 9: ¿Qué se debe hacer si un chico o una chica mucho más pequeño que vos comienza a pelear con vos?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué se debe hacer si un chico o una chica mucho más pequeño que vos comienza a pelear con vos, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*

2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿qué hay que hacer cuando un chico o una chica mucho más pequeño que vos comienza a pelear con vos?”*

3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cómo hay que hacer si un chico o una chica más pequeño te empieza a pelear?”* (Opcional) Si se remite a señalar que no hay que pelear, preguntar: *“Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿cómo hay que hacer en ese caso?”*

4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: si un chico o chica más pequeño te pelea, te saca algo tuyo o te insulta tenés que...”*

5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- AVISARLE A LA SEÑO
- DECIRLE QUE NO QUERÉS PELEAR
- JUGAR A PELEAR

6. Explicar: *“Te voy a contar: si un chico o una chica mucho más pequeño que vos comienza a pelearte, podés hablarle, pararlo, o pedirle a ayuda a algún mayor.; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*

7. Preguntar: *“¿Si un chico o una chica mucho más pequeño que vos comienza a pelearte, tenés que pegarle, contarle a la mamá o asustarlo?”*

ITEM 10: ¿Por qué es importante que el gobierno inspeccione la carne antes de que sea vendida en los negocios?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué es importante que el gobierno inspeccione la carne antes de que sea vendida en los negocios, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*

2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿el gobierno tiene que inspeccionar la carne antes de que la vendan?”*

3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve que el gobierno inspeccione la carne antes de que la vendan en los negocios?”* (Opcional) Si se remite a señalar es importante que la revisen, preguntar: *“Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué tienen que hacerlo?”*

4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: el gobierno inspecciona la carne, revisa que esté todo limpio en los negocios, y que las heladeras funcionen porque...”*

5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)

- PARA ESTAR SEGUROS QUE NO TRASMITA ENFERMEDADES
- PARA SABER CUÁNTO VENDEN
- PARA VER QUE NO TENGA BICHOS

6. Explicar: *“Te voy a contar: la carne puede ponerse en mal estado, o el animal puede haber estado enfermo, entonces puede producir enfermedades o intoxicar a las personas que la compran; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*

7. Preguntar: *“¿El gobierno inspecciona la carne antes de que sea vendida para ver si es carne, para ver si está rica c para ver que no tenga gérmenes?”*

ITEM 11: Decime algunas ventajas de tener bibliotecas públicas.

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté las ventajas de tener bibliotecas públicas, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿tiene que haber bibliotecas públicas?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirven las bibliotecas públicas?”. (Opcional) Si se remite a señalar que es bueno que haya bibliotecas, preguntar: “Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué es bueno?”.
4. Decir: “Voy a decir una frase para que la completes: es bueno tener bibliotecas públicas, o en la escuela o en la universidad porque...”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PORQUE TE PRESTAN LOS LIBROS QUE NECESITÁS**
 - **PARA QUE TODOS PUEDAN BUSCAR INFORMACIÓN SIN PAGAR**
 - **PORQUE ES UN LUGAR SILENCIOSO PARA ESTUDIAR**
6. Explicar: “Te voy a contar: todos pueden ir a una biblioteca para conseguir un libro que no tienen, porque hay muchos libros y te los prestan, y también pueden estudiar ahí; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”
7. Preguntar: “¿Las bibliotecas públicas son importantes porque tienen más información de la que tenés en tu casa, porque pasan películas, porque va gente famosa?”.

ITEM 12: ¿Por qué es importante disculparse cuándo sabés que ofendiste, lastimaste o molestaste a alguien?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. “Cuando te pregunté por qué es importante disculparse cuándo sabés que ofendiste, lastimaste o molestaste a alguien, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: “Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿es importante disculparse si ofendiste, lastimaste o molestaste a alguien?”
3. Decir: “Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve disculparse si ofendiste, lastimaste o molestaste a alguien?”. (Opcional) Si se remite a señalar que hay que pedir disculpas, preguntar: “Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?”.
4. Decir: “Voy a decir una frase para que la completes: hay que disculparse si ofendiste a alguien, si perdés un juguete que es de otro niño o niña, o si no cumpliste con lo que prometiste porque...”
5. Preguntar: “¿Cuál frase es la mejor respuesta?” (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PORQUE HAY QUE SER BUENO**
 - **PARA QUE VUELVAN A CONFIAR EN VOS**
 - **PARA QUE NO ESTÉN ENOJADOS CON VOS**
6. Explicar: “Te voy a contar: cuándo ofendemos, lastimamos o molestamos a alguien hay que disculparse porque así una muestra que sabe que se equivocó y se puede seguir siendo amigos, para que el otro se sienta mejor, para no tener problemas; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”
7. Preguntar: “¿Cuándo ofendés, lastimás o molestás a alguien hay que disculparse para que la seño no se enoje, porque te equivocaste o para quedar bien?”.

ITEM 13: ¿Por qué los médicos siguen tomando clases aun cuando ya practican medicina?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué los médicos siguen tomando clases aun cuando ya practican medicina, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿los médicos tienen que seguir estudiando cuándo ya practican medicina?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué les sirve a los médicos tomar clases cuando ya son médicos?”*. (Opcional) Si se remite a señalar que tienen que hacerlo, preguntar: *“Sí, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué conviene hacerlo?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: cuándo ya practican la medicina, los médicos tienen que seguir tomando clases, buscando información, trabajar con otros que saben más porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - PARA APRENDER SOBRE NOVEDADES
 - PARA MANTENERSE INFORMADOS Y ESPECIALIZARSE
 - PARA GANAR MÁS PLATA
6. Explicar: *“Te voy a contar: es importante que los doctores conozcan los nuevos tratamientos o medicamentos, y que sepan más de algunos temas, para tener más experiencia; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo me responderías ahora?”*
7. Preguntar: *“¿Los médicos siguen tomando clases cuándo ya practican la medicina porque los obligan, porque no aprendieron antes o porque siempre hay avances en los conocimientos médicos?”*

ITEM 14: ¿Por qué es bueno hacer las elecciones mediante voto secreto?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué es bueno hacer las elecciones mediante voto secreto, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿en las elecciones el voto tiene que ser secreto?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve que el voto sea secreto en las elecciones?”*. (Opcional) Si se remite a señalar que el voto tiene que ser secreto, preguntar: *“Sí, claro (o “es así”, o “tienes razón”), pero: ¿por qué tiene que ser así?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: en las elecciones el voto es secreto, no pueden repartir propagandas cuando se vota, y tiene que haber boletas de todos los partidos porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - PARA QUE NO LO CAMBIEN
 - PARA QUE LOS DEMÁS NO SE COPIEN TU VOTO
 - PARA QUE NO TE OBLIGUEN A VOTAR LO QUE NO QUERÉS
6. Explicar: *“Te voy a contar: en la democracia, cuándo hay elecciones si el voto es secreto, cada uno puede elegir por quién votar sin tener miedo, porque los demás no saben a quien votaste, y no te pueden presionar o delatar; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿El voto secreto sirve para que se pueda votar como uno quiere, para que sea más rápida la elección c para que todos sepan tu voto?”*

ITEM 15: ¿Por qué es importante que los autos tengan chapas con el número de patente?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué es importante que los autos tengan chapas con el número de patente, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿es necesario que los autos tengan chapas con el número de patente?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve la chapa con el número de patente del auto?”* (Opcional) Si se remite a señalar que tienen que tener la chapa con el número de patente, preguntar: *“Si, claro (o “es así”, o “tienes razón”), pero: ¿por qué tienen que tenerla?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: hay que tener la chapa con el número de patente, los documentos y los recibos de los impuestos que se pagan del auto porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PARA SABER CUÁL ES EL AUTO SI HAY VARIOS IGUALES**
 - **PARA SABER CUÁNTOS AUTOS HAY Y QUE PAGUEN IMPUESTOS**
 - **PARA VER EL NÚMERO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: la chapa con el número de patente sirve para identificar al auto, al dueño del auto, para saber cuántos autos hay y para que el gobierno cobre los impuestos; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Los autos tienen chapas con el número de patente para saber la marca del auto, para saber de quién es el auto o porque queda lindo?”*

ITEM 16: ¿Por qué es importante para un país que sus ciudadanos reciban buena educación?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué es importante para un país que sus ciudadanos reciban buena educación, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿es importante para un país que sus ciudadanos reciban buena educación?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve que los ciudadanos reciban buena educación?”* (Opcional) Si se remite a señalar que tienen que recibir educación, preguntar: *“Si, claro (o “es así”, o “tienes razón”), pero: ¿por qué tienen que tenerla?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: los ciudadanos tienen que recibir educación, poder ir a la escuela, poder formarse para trabajar porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PARA EL DESARROLLO DEL PAÍS Y QUE TODOS PUEDAN TENER TRABAJO**
 - **PARA REDUCIR EL CRIMEN**
 - **PARA QUE SEAN MÁS INTELIGENTES**
6. Explicar: *“Te voy a contar: Si las personas reciben una buena educación pueden votar mejor, pueden desarrollar sus habilidades, hay menos gente en la calle sin trabajo, y el país avanza; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Qué los ciudadanos reciban buena educación es para que sean amables, para que puedan vivir bien, c para que cada uno pueda triunfar?”*

ITEM 17: Dime algunas ventajas de enterarse de las noticias a través de un diario en vez de verlas en el noticiero de la televisión

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pedí que me dijeras algunas ventajas de enterarse las noticias por el diario, en lugar de por la tele, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿hay ventajas de enterarse de las noticias por el diario en lugar de verlas por la tele?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿cuál es la diferencia entre enterarse de las noticias por el diario o en la tele?”*. (Opcional) Si se remite a señalar que no es lo mismo, preguntar: *“Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué es mejor enterarse por la tele?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: es bueno leer las noticias en el diario, leer revistas de actualidad o buscar noticias en internet porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PORQUE TIENEN MÁS INFORMACIÓN Y LO LEES CUÁNDO QUERÉS**
 - **PORQUE DICEN COSAS DE MUCHOS TEMAS DISTINTOS**
 - **PORQUE ES MEJOR LEER QUE MIRAR TELE**
6. Explicar: *“Te voy a contar: enterarse de las noticias por el diario es bueno para saber más, tener distintas opiniones, buscar la información que querés, o elegir las noticias más importantes; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Enterarse de las noticias por el diario sirve para poder buscar lo que te interesa, para practicar la lectura o para que no se te arruine la vista con la tele?”*

ITEM 18: ¿Por qué es bueno que haya distintos medios de comunicación, por ejemplo emisoras de radio, TV y diarios en una ciudad?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pedí que me dijeras por qué es bueno que haya distintos medios de comunicación en una ciudad, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿es bueno que haya distintos medios de comunicación, por ejemplo emisoras de radio, TV y diarios en una ciudad?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve que haya distintos medios de comunicación en una ciudad?”*. (Opcional) Si se remite a señalar que es mejor, preguntar: *“Si, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué es bueno?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: es bueno que haya distintos medios de comunicación, que haya diferentes periodistas, o diferentes programas de tele y radio porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PARA QUE LA GENTE NO SE ABURRA**
 - **PARA QUE HAYA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y MÁS COMPETENCIA**
 - **PARA QUE HAYA MÁS TRABAJO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: que haya diferentes medios de comunicación permite que haya distintas versiones de una noticia, que no controle la información solo una empresa, que haya más publicidad; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Enterarse de las noticias por el diario sirve para poder buscar lo que te interesa, para practicar la lectura o para que no se te arruine la vista con la tele?”*

ITEM 19: ¿Por qué se deben cumplir las promesas?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué se deben cumplir las promesas, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿hay que cumplir las promesas?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve cumplir con las promesas?”* (Opcional) Si se remite a señalar que es mejor, preguntar: *“Sí, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: hay que cumplir las promesas, realizar lo que te comprometiste y respetar los acuerdos porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PARA QUE LAS PERSONAS PUEDAN CONFIAR UNAS EN OTRAS**
 - **PARA QUE NO TE RETEN**
 - **PARA QUE NO PIENSEN QUE SOS MENTIROSO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: hay que cumplir las promesas porque es la base de la confianza entre las personas, es un acuerdo que hay que respetar para que se pueda creer en los demás, y para no decepcionar o lastimar a otros; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías ahora?”*
7. Preguntar: *“¿Hay que cumplir las promesas para que te cuenten los secretos, para no perder a los amigos, o porque diste tu palabra?”*

ITEM 20: ¿Por qué es importante reconocer los derechos de autor de los libros y las patentes en los inventos?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté por qué es importante reconocer los derechos de autor de los libros y las patentes en los inventos, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿hay que reconocer los derechos de autor de los libros y las patentes en los inventos?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿para qué sirve reconocer los derechos de autor y las patentes en los inventos?”* (Opcional) Si se remite a señalar que es importante, preguntar: *“Sí, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué hay que hacerlo?”*
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: hay que reconocer los derechos de autor, las patentes en los inventos, y la propiedad intelectual porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PARA QUE NO SE USEN DE FORMA INCORRECTA**
 - **PARA QUE PUEDAN DEMOSTRAR QUE ES SU IDEA**
 - **PARA QUE NO LES ROBEN O LES COPIEN LAS IDEAS**
6. Explicar: *“Te voy a contar: hay que reconocer los derechos de autor y las patentes porque así se protege la originalidad, y las personas reciben el reconocimiento y el dinero por su trabajo, y para que otros no inventen lo mismo; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Hay que reconocer los derechos de autor y las patentes para saber si es bueno lo que hicieron, para que no se enteren si los copian, o para saber quién lo escribió o inventó?”*

ITEM 21: ¿Qué problemas plantean los cambios rápidos de la ciencia y la tecnología?

1. Recordar la respuesta dada previamente, o la falta de respuesta, y reiterar la consigna. *“Cuando te pregunté qué problemas plantean los cambios rápidos de la ciencia y la tecnología, vos me dijiste... o no me supiste responder. ¿Cómo responderías ahora?”*
2. Repetir una respuesta satisfactoria dada previamente: *“Recordás que cuándo te pregunté... (decir el ítem correspondiente) me respondiste... y eso estuvo bien. Ahora, te pregunto ¿qué pensás vos? ¿hay problemas por los cambios rápidos de la ciencia y la tecnología?”*
3. Decir: *“Te lo pregunto de otra forma: ¿en qué perjudican los cambios rápidos de la ciencia y la tecnología?”*. (Opcional) Si se remite a señalar que hay problemas, preguntar: *“Sí, claro (o “es así”, o “tenés razón”), pero: ¿por qué traen problemas?”*.
4. Decir: *“Voy a decir una frase para que la completes: hay problemas por los cambios rápidos de la ciencia y la tecnología, con los avances en las investigaciones, con la invención de nuevos aparatos porque...”*
5. Preguntar: *“¿Cuál frase es la mejor respuesta?”* (presentar las respuestas escritas y leerlas)
 - **PORQUE HAY QUE COMPRAR NUEVA TECNOLOGÍA TODO EL TIEMPO**
 - **PORQUE TIENEN CONSECUENCIAS QUE NO SE CONOCEN Y NO ESTAMOS PREPARADOS**
 - **PORQUE LA GENTE PIERDE EL TRABAJO**
6. Explicar: *“Te voy a contar: los adelantos en la investigación científica y en el desarrollo tecnológico pueden tener efectos inesperados, que no se pueden prever porque no se vivieron antes, y en algunos casos pueden producir un daño, además de que es difícil estar al día y conocer las novedades tan velozmente; si te vuelvo a preguntar, ¿cómo responderías?”*
7. Preguntar: *“¿Los cambios rápidos en la ciencia y en la tecnología generan problemas porque no tenemos tiempo suficiente para aprender las cosas, porque no implican mejoras para las personas, o porque el cambio es malo?”*