

INVESTIGACIONES

Propuesta de interpretación de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños 5^{ta} edición (WISC-V): hacia un uso educativo

Interpretation approach of Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-V: towards an educational using

Alejandro Ancapichún^a
Gloria Contreras-Pérez^a

^aEscuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile.
alejandro.ancapichun.h@gmail.com, gloria.contreras@pucv.cl

RESUMEN

La Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-V) es ampliamente utilizada en el mundo, siendo un referente en la evaluación intelectual de estudiantes de enseñanza básica y media. En Chile, a partir del Decreto 170/2009, se norma su uso y propósito en el contexto de la educación especial. Sin embargo, los resultados que se obtienen con este instrumento se usan para apoyar la identificación de diagnósticos médicos, siendo contrario al sentido de la actual política de inclusión. El objetivo de este artículo es presentar una adaptación del modelo de interpretación de la WISC-V de Flanagan y Alfonso (2017), a través de su aplicación a dos casos de estudiantes de enseñanza básica. Se concluye que la propuesta promueve un uso educativo de los resultados delineando adecuaciones y ajustes. En nuestro país no existen otros referentes de interpretación educativa de la WISC-V, siendo un aporte la presente adaptación.

Palabras clave: test de inteligencia, test de diagnóstico, evaluación psicológica, evaluación del estudiante.

ABSTRACT

The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-V) is widely used around the world, being the basis for the intellectual assessment of elementary, middle and high students. In Chile, since the approval of Decree 170, its use and purpose are regulated in the context of special education. Unfortunately, the information provided by the WISC-V focuses its judgments on identifying medical diagnostics, which is counterproductive to the meaning of the current inclusion policy. The aim of this paper is to present an adaptation of the WISC-V interpretation model by Flanagan and Alfonso (2017). Theoretical concepts of this approach were reviewed and then applied to two elementary case studies. It is concluded that this model promotes the educational application of the assessment results drawing out educational adjustment. In our country there are no other frames of reference for the educational interpretation, therefore this adaptation will contribute to the future practices.

Key words: Intelligence Test, Diagnostic Test, Psychological Assessment, Student Assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (5^a edición) (WISC-V) es una batería de 15 sub-pruebas que mide la inteligencia de niños, niñas y adolescentes desde los 6 a 16 años (Rosas y Pizarro, 2018). Cada edición es una versión mejorada de la anterior en cuanto a su estructura, forma de aplicación y propiedades psicométricas (Rosas et al., 2022). La quinta edición se caracteriza por una estructura de administración y análisis más flexible que las versiones previas, acomodándose a las distintas necesidades del proceso evaluativo (Forns i Santacana y Amador Campos, 2017). Es así como las subpruebas se clasifican en primarias y complementarias, los índices obtenidos en principales y secundarios (Rosas y Pizarro, 2018), y los análisis en cuatro niveles: nivel escala total, nivel índices principales, nivel subpruebas y nivel ítems (McCloskey, Slonim, Whitaker, Kaufman y Nagoshi, 2017).

El Manual de Administración y Corrección de la WISC-V (Rosas y Pizarro, 2018) establece que el usuario de este instrumento debe ser un/a psicólogo/a con entrenamiento en la aplicación e interpretación de instrumentos estandarizados, identificándose los siguientes propósitos de su utilización: a) evaluación comprehensiva del funcionamiento cognitivo, b) identificación del talento académico y de la discapacidad intelectual c) elaboración de perfiles de fortalezas y debilidades y/o d) guiar la planificación de tratamientos. Finalmente, este manual establece que en contextos educacionales, instrumentos como la WISC-V se utilizan también para evaluar dificultades cognitivas que interfieren en el desempeño académico, apoyando procesos de evaluación que decantan en el ingreso a Programas de Integración Escolar (PIE).

En Chile, el uso de la WISC en contextos escolares ha sido enmarcado por el decreto n° 170 de 2009. Este decreto define y fija criterios para el diagnóstico de déficits y discapacidades que interfieren con el aprendizaje. En efecto, este decreto establece los requisitos que debe presentar un diagnóstico para que así el establecimiento escolar reciba una subvención adicional por cada estudiante diagnosticado. Actualmente el Ministerio de Educación exige el uso de la WISC-V para evaluar el funcionamiento intelectual de estudiantes entre los 6 y 16 años (Decreto N° 170 de 2009; Ordinario N° 678 de 2020). Para identificar y acreditar un posible diagnóstico como Déficit Intelectual o Rendimiento en el rango límite, el psicólogo/a evaluador/a deberá fijarse en los puntajes de coeficiente intelectual (CIT) que entrega este instrumento.

Este marco normativo incentiva a que los psicólogos y psicólogas escolares efectúen un uso reducido de la WISC abocado a la identificación de deficiencias asociadas a trastornos. A diferencia de las versiones adaptadas en otros países, al momento de llevada esta adaptación (2022) la versión chilena no cuenta con un Manual Técnico y de Interpretación publicado que guíe el análisis y la interpretación de los puntajes obtenidos en el contexto de la evaluación educacional. Asimismo, las investigaciones nacionales de la última década sobre la WISC han estudiado sus propiedades psicométricas y no el uso que hacen los psicólogos de esta batería en contextos escolares (véase por ejemplo Rodríguez, Rosas y Pizarro, 2019; Rodríguez, Vizcarra y Concha, 2021).

Si el objetivo de los PIE es delinear adecuaciones y ajustes óptimos a la enseñanza, se deben realizar evaluaciones que pretendan comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante por sobre la identificación de trastornos. Autores como Baltar (2003) han calificado este último enfoque educativo como una forma de complicidad ideológica entre la psicología y la medicina que no contribuye a la mejora educativa. El propósito

de este artículo es describir e ilustrar un modelo de interpretación de los resultados de la WISC-V que facilita un uso educativo del instrumento, y que responde a las demandas de la actual política en inclusión (Mena, Muñoz y Cortese, 2012). Para lograr esto, se hizo una revisión documental de la aproximación propuesta por Flanagan y Alfonso (2017), adaptándose los pasos de análisis e interpretación al contexto escolar chileno de los PIE, lo cual posteriormente se aplicó a dos estudiantes de enseñanza básica.

2. SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

El sentido alude a la respuesta a la pregunta ¿para qué se realiza una determinada evaluación? y corresponde a uno de los aspectos más importantes de cualquier evaluación pues, orienta y atraviesa todo el proceso, especialmente la toma de decisiones, es decir, los usos que se dará a los resultados (Newton, 2017). También afecta a las instituciones y personas involucradas pues los usos de la evaluación generan importantes consecuencias e impactos, deseados o no (Newton y Shaw, 2014).

Una evaluación implica recolectar información e interpretarla, de acuerdo a determinados criterios y estándares, para así construir un juicio. Este juicio contribuye a una mejor toma de decisiones (Nitko y Brookhart, 2014). En el contexto de la evaluación educacional, Black (1998) entiende la evaluación como cualquier forma de valoración del desempeño de un estudiante o grupo. Esto incluye conocimientos, habilidades y actitudes.

Por ejemplo, cuando un/a niño/a responde los ítems de la subprueba Construcción con Cubos de la WISC-V, el o la psicóloga está recogiendo información cualitativa (procesos mentales evidenciados) así como cuantitativa (n° de respuestas correctas/incorrectas) de su desempeño. La evaluación aporta juicios sobre el nivel de desempeño del estudiante. Pero ¿Qué sentido tienen estos juicios y para qué se formulan en contextos escolares?

Newton (2010, 2007) identifica tres niveles en los cuales se anidan los sentidos de una evaluación. El primer nivel es el del impacto que involucra lo que provoca una evaluación en los evaluados. Por ejemplo, un estudiante puede sentir que el psicólogo lo está examinando porque “algo malo hay en él” y esto puede ocasionar un deterioro de su autoconcepto académico siendo esto un efecto no deseado. Un segundo nivel es el de los juicios que se buscan formular. Los juicios pueden ser descriptivos o sumativos representando y comunicando un determinado estado del atributo evaluado. Ejemplo de un juicio sumativo es el siguiente: “El estudiante presenta un CI Total de 80 puntos”. Un ejemplo de juicio descriptivo es “El estudiante logra pensar de manera rápida y eficiente cuando se enfrenta a tareas visuales. Su atención es sostenida en el tiempo y razona de forma abstracta cuando analiza preguntas”. Finalmente, el tercer nivel que identifica Newton (2010, 2007) es el de dar soporte, justificación y apoyo a una determinada decisión, e involucra la pregunta ¿Qué uso le daremos a los resultados de esta evaluación? Este nivel es el que se analizará en el caso de la WISC-V, sin olvidar que existen sentidos explícitos e implícitos en los otros niveles.

Newton (2010, 2007) aporta una extensa lista de los usos y sentidos que puede pretender un determinado sistema de evaluación en el tercer nivel. A continuación, se destacan los más relevantes:

1. De Monitoreo: determinar si los estudiantes están progresando adecuadamente en el tiempo en función a determinados objetivos de aprendizaje.

2. De Certificación: Indicar si los estudiantes han cumplido los requisitos (conocimientos, competencias) de un determinado curso. Para Newton (2007) este sentido es una forma de implícita de cualificar.
3. Formativo: Identificar las brechas de aprendizaje del estudiante con el fin de guiar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje posterior.
4. De *Screening*: Identificar a los estudiantes que difieren significativamente de sus pares en ciertas áreas o dimensiones con el fin de profundizar la evaluación.
5. Diagnóstico: Esclarecer el tipo y alcance de las dificultades de aprendizaje del estudiante a la luz de determinados criterios.
6. De Elegibilidad: Determinar si el estudiante satisface los criterios para acceder a los servicios y apoyos de la educación especial.

3. EL PROPÓSITO DIAGNÓSTICO EN LOS PIE

En la literatura prevalece cierto grado de confusión cuando se define y clasifica el propósito de tipo diagnóstico. Zepeda (2017) incorpora el propósito diagnóstico como parte del propósito formativo, con la particularidad de que ocurre al inicio del proceso de aprendizaje denominándolo evaluación formativa inicial: “Preferimos hablar de evaluación formativa inicial porque la información que se recoge constituye la primera instancia de un proceso formativo más amplio” (p. 99). Nitko y Brookhart (2014) coinciden con Newton (2007) al señalar que la evaluación diagnóstica es diferente de la evaluación formativa. La evaluación diagnóstica pretende identificar qué conocimientos y habilidades un estudiante ha dominado y potenciales razones que expliquen su dificultad en el proceso de aprendizaje, por lo que su foco es más específico y especializado que la evaluación formativa que realiza un docente. Es así como Newton (2007) concluye que la evaluación diagnóstica es generalmente responsabilidad del/a psicólogo/a educacional. Shepard (2006), por su parte, hace un distingo entre la evaluación que realizan los docentes dentro de sus aulas de aquella evaluación que efectúan especialistas con pruebas estandarizadas fuera del salón de clases. La atención está depositada en los usos evaluativos que realiza el docente al interior de su aula que van desde un continuo formativo a sumativo, siendo el propósito diagnóstico no relevante (William y Black, 1996). Otra perspectiva afirma que las evaluaciones diagnósticas gozan de su propio estatus en las evaluaciones que ocurren al interior de la sala de clases, y que se realizan complementariamente tanto por el docente en un primer momento como por el especialista fuera del aula en un segundo momento (Airasian y Madaus, 1972; Bloom, Hastings y Madaus, 1975). Sin embargo, esta última perspectiva asocia el propósito diagnóstico con el propósito para la elegibilidad. Bloom, Hastings y Madaus (1975) entienden que la primera tiene como función determinar las causas que subyacen a las deficiencias del aprendizaje de un estudiante que no ha avanzado en su aprendizaje para así determinar la metodología o técnica de enseñanza más pertinente, mientras que la segunda involucra la derivación del estudiante a determinados programas educativos acordes a su nivel. La elegibilidad pretende agrupar a estudiantes con un mismo nivel de desempeño o con un mismo tipo de dificultades para que reciban un mismo tipo de enseñanza segregada.

Desde la aproximación de Nitko y Brookhart (2014) se concibe que la evaluación diagnóstica tiene como propósito mejorar la comprensión de las necesidades educativas

de los estudiantes a partir de hipótesis y perspectivas disciplinares que contribuyan a una enseñanza adaptada o mejorada (Nitko, 1989; Task Group on Assessment and Testing, 1987). Su tenor demanda alta especialización por lo que puede ser conducida por un docente en complementariedad con un educador diferencial, fonoaudiólogo, psicólogo escolar, etc. Su objetivo, en consecuencia, no es clasificar al estudiante ni segregarlo a determinados cursos.

En Chile, la actual política educacional estipula la entrega de respuestas educativas oportunas y flexibles a toda la diversidad, especialmente a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) para acceder, participar, permanecer y progresar en el currículum nacional (Decreto N° 67 de 2018; Decreto N° 83 de 2015; MINEDUC, 2011). Se concibe que un estudiante está en una situación de NEE cuando requiere de recursos (humanos, materiales y pedagógicos) y ayudas adicionales para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje (Decreto N° 170 de 2009). Se plantea además que las NEE surgen tanto de la interacción entre barreras ambientales y diferencias individuales (MINEDUC, 2016). Para otorgar una respuesta educativa inclusiva a todos los estudiantes con NEE, se han instaurado los PIE como una estrategia del sistema educacional que provee de apoyos y recursos profesionales adicionales a los establecimientos escolares que cuentan con estas unidades operativas (Decreto N° 1 de 1998; MINEDUC, 2016).

Considerando lo anterior, si un estudiante presenta dificultades para participar, acceder y progresar en el currículum nacional, puede participar de un proceso de evaluación integral y multidisciplinario ejecutado por los profesionales del PIE (Decreto n° 170 de 2009). Los documentos técnicos del PIE (MINEDUC, 2012) identifican tres tipos de evaluaciones que son parte del proceso de evaluación Integral: Evaluación Pedagógica, Evaluación No Médica y Evaluación Médica. Las dos primeras conforman la denominada Evaluación Psicoeducativa.

La evaluación médica justiprecia la presencia o ausencia de un determinado trastorno y valora las condiciones de salud de riesgo asociadas a una NEE, culminando con un certificado médico (MINEDUC, 2012). Este tipo de evaluación no coincide con el propósito diagnóstico descrito en el apartado anterior. Un diagnóstico médico puede explicar una determinada NEE, pero no aporta información sobre cómo esa necesidad se presenta en un determinado estudiante frente a un determinado currículum y en un contexto escolar dado.

La evaluación psicoeducativa, en tanto, es la responsable de identificar las NEE desde la perspectiva de distintos profesionales (MINEDUC, 2012), considerando los aprendizajes logrados, habilidades, estilos de aprendizaje, fortalezas y debilidades del estudiante. El documento de Orientaciones Técnicas (MINEDUC, 2012, p. 29) especifica que esta evaluación engloba una evaluación pedagógica y una evaluación especializada no médica donde participa explícitamente el o la psicóloga. Es llamativo que la evaluación especializada se defina desde lo “no médico” porque en la misma página se adjunta una tabla donde se enlistan trastornos con el profesional respectivo encargado de participar protagónicamente en dicha evaluación. El/la psicólogo/a participa en la evaluación de Rango Límite, Trastornos por Déficit Atencional, Discapacidad Intelectual y Autismo (MINEDUC, 2016) auxiliando el diagnóstico médico. Por el contrario, como lo señalan Nitko y Brookhart (2014) el sentido auténticamente diagnóstico de una evaluación refiere a analizar las necesidades de aprendizaje del estudiante. Para evitar confusiones terminológicas con el diagnóstico médico, se denominará al sentido realmente diagnóstico como sentido diagnóstico psicoeducativo.

Finalmente, la evaluación integral tiene como propósito, además del diagnóstico psicoeducativo y médico, un propósito de elegibilidad: “Identificar si el o la estudiante con NEE puede acceder a un PIE” (MINEDUC, 2012, p. 27). Esto implica verificar que el estudiante cumpla los requisitos establecidos en la normativa educacional para ingresar a PIE (Decreto N° 170 de 2009), y así recibir apoyos especiales asociados a un programa educativo. Lamentablemente se subvencionan a los estudiantes del PIE que presentan NEE que son explicadas/respaldadas/derivadas de trastornos o déficits médicos, cobrando así protagonismo la evaluación médica. Stobart (2011) sostiene que las evaluaciones de este tipo tienen una orientación administrativa que poco contribuye a nuevos aprendizajes, ya que su propósito es clasificar para seleccionar, no comprender para mejorar.

En este contexto, el/la psicólogo/a tiene la responsabilidad de realizar los diagnósticos psicoeducativos de NEE, explorando distintas dimensiones (cognitiva, emocional y social) para así delinear y planificar intervenciones educacionales. Contrariamente, las investigaciones evidencian un limitado rol de los profesionales del PIE, centrados en el déficit y diagnóstico médico (Moreno y Peña, 2020). En el estudio de Tamayo, Arrau, Sánchez, Besoain, y Rebolledo (2018) se demuestra que la implementación de ajustes razonables como apoyos y adaptaciones educativas es una de las áreas más débiles en los PIE. Esto coincide con la evaluación de Marfán, Castillo, González y Ferreira (2013) que evidenció que las prácticas de los PIE se focalizan en diagnosticar, acceder a subvenciones y cumplir con los requisitos administrativos mínimos. No se suscita una comprensión del estudiante en el aula que facilite una mejora de su desempeño y participación en el currículum como lo establece la política de inclusión (Apablaza, 2018, 2017; Figueroa, Arévalo, Yáñez y Muñoz, 2021; López y García, 2019; López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014; Peña, 2013).

Por fortuna, los PIE deben considerar en sus acciones no solamente a los estudiantes con subvención adicional que se ingresan a una plataforma en la cual existen cupos fijos por curso, sino que a todos los estudiantes con NEE que así lo requieran posean o no diagnósticos médicos subyacentes: “El equipo PIE si bien tiene como finalidad apoyar a los estudiantes incorporados al programa, también debe disponer sus apoyos, para todos aquellos estudiantes que así lo requieran independientemente de si fueron incorporados en la plataforma o no” (MINEDUC, 2016, p. 29). De esto se infiere que el propósito diagnóstico psicoeducativo es más relevante que el propósito de diagnóstico médico y de elegibilidad. En la tabla 1 se resumen los tres tipos de evaluación que tienen lugar en los PIE según sus propósitos y las decisiones esperadas según los hallazgos de cada evaluación.

Tabla 1. Tipos de evaluación en los PIE según sus propósitos.

	Tipos de evaluación			Posibles Decisiones
	Evaluación Médica	Evaluación Psicoeducativa	Evaluación de Elegibilidad	
Preguntas a responder	¿Tiene un trastorno o déficit clínico?	¿Hay una NEE? ¿Cómo se presenta la NEE? ¿Cuál es su alcance?	¿Cumple con los requisitos para ingresar al PIE?	
Situación 1	Sí	Sí	Sí	El estudiante accede y recibe los apoyos especiales que determina el PIE, además de ajustes o adecuaciones. El programa acredita la situación del estudiante, recibiendo recursos adicionales que son invertidos en el mismo programa.
Situación 2	Sí	No	No	El estudiante no accede al PIE ni a ajustes educativos. Su déficit es abordado por el Sistema de Salud.
Situación 3	No	Sí	No	El estudiante no accede al PIE, pero el establecimiento debe ajustar la enseñanza con adaptaciones y adecuaciones. El PIE puede implementar apoyos para el estudiante, pero el programa no recibe subvención adicional por aquello.

4. LA APROXIMACIÓN EDUCATIVA DE LA EVALUACIÓN INTELECTUAL

La inteligencia en tanto constructo mental puede ser comprendida desde distintas teorías y aproximaciones (Rosas, Boetto y Jordán, 1999) que a su vez determinan la interpretación de los datos que entrega un test de inteligencia (Sendín, 2001). En este sentido, Stobart (2011) identifica un movimiento anglosajón de evaluación intelectual surgido después de la primera guerra mundial que definió la inteligencia como un conjunto de capacidades innatas, heredadas y fijas. Perspectiva que se encuentra vigente y en tensión con otra aproximación que conceptualiza la inteligencia como un constructo mental que es consecuencia de la

educación y aprendizaje del individuo (Gould, 2007; Rosas y Santa Cruz, 2013), y que por lo tanto puede ser modificada por la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje apropiadas. Para Stobart (2011) el sentido educativo de las evaluaciones diagnósticas de tipo intelectual se disuelve en esta tradición americana y británica que antepone como prioridad la clasificación y cosificación de la inteligencia. En Chile este movimiento tuvo gran apogeo dominando la evaluación educativa y la formación de profesores y psicólogos durante gran parte del siglo pasado, realizándose mediciones intelectuales de niños y niñas para fines de clasificación con distintos instrumentos (Gysling, 2017).

A través de sus 70 años de historia, la WISC ha sabido conservarse por su enfoque teórico ecléctico. La WISC-V se plantea como un instrumento de medición intelectual que incorpora los aportes conceptuales de las neurociencias, la psicología diferencial y la psicología cognitiva, comprometiéndose con una definición práctica de la inteligencia (Kaufman, Engi y Coalson, 2016).

Alan Kaufman fue pionero en proponer un enfoque de interpretación de los resultados de la WISC que estuviera más comprometido con la intervención educativa partiendo del supuesto que las subpruebas miden lo que el individuo ha tenido oportunidad de aprender, y no una carga genética de base (Kaufman, 1997; Lichtenberger y Kaufman, 2015). El enfoque de Flanagan y Alfonso (2017) para la WISC-V adscribe a esta misma óptica, pero se erige sobre la Teoría Cattell-Horn-Carroll (CHC) de la Inteligencia. La teoría CHC entiende que la inteligencia es un constructo multidimensional y funcionalmente integrado de varias habilidades cognitivas (Schneider y McGrew, 2018). Las habilidades se agrupan en tres estratos jerárquicos que van desde un nivel general a un nivel más específico (Kaufman et al., 2016). Cada nivel es una forma de concebir e interpretar la inteligencia (Sattler, 2009). El nivel 3 o general (G) involucra solo un constructo, el cual es global y representa a la inteligencia como un componente unitario. El nivel 2 está compuesto por 17 habilidades “amplias” o factores que agrupan las habilidades del nivel 1. Finalmente, el nivel 1 o “limitado” está compuesto por más de 70 habilidades que agrupan sub-habilidades muy específicas que miden los tests estandarizados.

Para Flanagan y Alfonso (2017) el nivel 3 representado por los puntajes de CI Total (CIT), no aporta información y juicios relevantes para la mejora educativa. El CIT es un resumen válido del funcionamiento cognitivo del estudiante, pero su utilidad es reducida cuando se planifican intervenciones, adecuaciones y ajustes educativos. Stobart (2011) también es crítico con las puntuaciones de CIT por la estigmatización y consecuencias sociales que puede provocar al menoscabar las expectativas de desempeño que se tenga sobre un estudiante. Sin embargo, otras aproximaciones, de corte psicométricas, continúan imponiendo el uso exclusivo del CIT como única puntuación válida y confiable, en desmedro de un análisis multidimensional de la inteligencia (Dombrowski et al., 2021).

La propuesta interpretativa de la WISC-V de Flanagan y Alfonso (2017) guía y orienta el proceso de análisis e interpretación principalmente en los niveles 1 y 2, además de fomentar la triangulación de información desde otras fuentes (observaciones de aula, aplicación de pruebas de rendimiento, juicio clínico, reportes de docentes, etc.). Todo este proceso decanta en juicios que son utilizados con el propósito de comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante para así promover ajustes y adecuaciones educativas que puedan ser implementadas en la sala de clases, en la enseñanza y en otros contextos de estudio como el hogar. Esta aproximación coincide por lo tanto con un uso diagnóstico psicoeducativo de la evaluación, lo cual se describirá e ilustrará en el siguiente apartado.

5. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE FLANAGAN Y ALFONSO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA WISC-V

Nuestra adaptación de la propuesta requiere que el o la psicóloga evaluadora siga cinco pasos de análisis e interpretación después de haber administrado, calificado y derivado las puntuaciones de la WISC-V. Para cumplir los pasos, se deben haber aplicado las 10 primeras subpruebas, más las subpruebas de Aritmética y Secuenciación de Letras y Números.

A continuación, se presentan los cinco pasos con elementos provenientes de la aplicación de la WISC-V a dos casos: Santiago, de 10 años de edad (4° básico) y Leticia de 11 años de edad (5° básico). Los antecedentes fueron modificados para mantener su confidencialidad, contándose además con el consentimiento informado de sus respectivos apoderados. Ambos estudiantes son de la quinta región y estudian en establecimientos de tipo particular-subvencionado con PIE.

El caso de Santiago es ilustrativo porque fue evaluado primero por una psicóloga escolar que aplicó un modelo de interpretación centrado en el CIT y al año y medio siguiente por otro psicólogo que aplicó las guías interpretativas de Flanagan y Alfonso (2017). Los resultados de ambos procesos fueron plasmados en informes escritos. El motivo de ambas evaluaciones obedeció a que Santiago presentaba dificultades de aprendizaje en las asignaturas de matemática y lenguaje y comunicación que han dificultado su avance en esas asignaturas, además de antecedentes de una repitencia escolar previa. Todo esto a pesar de recibir los apoyos de educadores diferenciales del PIE en aula de recursos y en el salón de clases. Leticia, por su parte, participa de un PIE desde hace un par de años atrás por dificultades de tipo atencional. La madre percibe que los apoyos y adecuaciones no son óptimos porque su hija presenta de igual forma un bajo rendimiento escolar. Por recomendación de su neurólogo, se derivó a Leticia a una evaluación intelectual. No tiene antecedentes de repitencia escolar y no ha sido previamente evaluada por un psicólogo.

5.1. PASO 1: DETERMINAR Y DESCRIBIR EL DESEMPEÑO INTELECTUAL GLOBAL DEL ESTUDIANTE

Este paso introductorio involucra identificar qué puntuación compuesta representa mejor el desempeño intelectual global del estudiante. La WISC-V entrega tres puntuaciones globales que gozan de reputación por ser las puntuaciones más válidas y confiables (Véase Tabla 2). La pregunta que guía esta etapa de análisis es: ¿Qué puntuación global resume de mejor manera el desempeño intelectual del estudiante en términos generales?

Los criterios para responder adecuadamente la pregunta anterior son la cohesión y la utilidad clínica. En la mayoría de los casos estos tres compuestos presentan puntuaciones similares porque empíricamente se correlacionan elevadamente entre sí, utilizándose por defecto y costumbre la Escala Total (CIT). Sin embargo, bajo ciertas condiciones los estudiantes derivados a evaluación intelectual pueden presentar un patrón heterogéneo de puntuaciones al interior de cada compuesto global lo cual amenaza la representatividad y utilidad clínica de una puntuación compuesta. En la tabla 2 se describan los estimados globales y en qué circunstancias es recomendable su uso como descriptor global del funcionamiento cognitivo del estudiante (Estrato 3).

Tabla 2. Definición de los estimados globales de la WISC-V

Puntuación Global	Definición breve	Circunstancias que justifican su uso
CIT: Escala total.	Es el estimado más comprehensivo del desempeño global porque está compuesto de 7 subpruebas que miden cinco constructos distintos (Gc, Gv, Gwm, Gs y Gf). Puntuación altamente confiable.	Se usa en la mayoría de las evaluaciones.
NVI: Índice No Verbal.	Es derivado a partir de 6 subpruebas que miden cuatro constructos distintos. Esta puntuación elimina Gc y le da más peso a Gv, reduciendo las demandas asociadas al lenguaje expresivo.	Cuando el estudiante evaluado presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje tanto expresivo como comprensivo, o en estudiantes con dificultades auditivas.
HGI: Índice de Habilidad General	Está compuesto de cinco subpruebas que miden tres constructos distintos (Gc, Gv y Gf). Minimiza las demandas cognitivas asociadas a Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento.	Cuando el estudiante evaluado presenta dificultades específicas de aprendizaje, TDA/H, TEA, talento académico o discapacidad intelectual.

Nota: Gc: Inteligencia Cristalizada, Gv: Razonamiento Visoespacial, Gf: Inteligencia Fluida, Gwm: Memoria de Trabajo, Gs: Velocidad de Procesamiento, TDA/H: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, TEA: Trastorno del Espectro Autista.

Una puntuación es considerada cohesiva cuando la variación entre las puntuaciones de las subpruebas que la componen no es inusual en la población general. Aquí el evaluador debe conformarse un juicio estadístico restando la subprueba con mayor puntaje obtenido con la subprueba con menor puntaje. Si la variación es común, entonces este compuesto global representa adecuadamente el constructo teórico que mide. Si la variación es atípica en la población general (< 10%), entonces esta puntuación no es un buen representante. Flanagan y Alfonso (2017) establecen como puntos de referencia para INV una diferencia de 9 o más puntos, para CIT 9 o más puntos y para IHG 8 o más puntos. Para la población chilena, el Manual de administración y corrección ofrece esta información sobre la variación de las subpruebas que componen el CIT en la Tabla B.9 (Rosas y Pizarro, 2018).

Una puntuación global es considerada clínicamente útil si no obscurece el rango de fortalezas y debilidades cognitivas del individuo. En términos prácticos, las puntuaciones estándar de las subpruebas que componen el puntaje global (CIT, IHG o INV) deberían estar en un rango numérico cercano entre sí, evidenciando un comportamiento similar. Si existe diversidad en las puntuaciones a pesar de ser cohesivas, no es tan útil el puntaje compuesto porque no transmite información rica sobre el desempeño del estudiante evaluado. Flanagan y Alfonso (2017) ofrecen guías estadísticas a partir de los datos de la población norteamericana. El Manual de la versión chilena no ofrece esta información, por lo que el juicio clínico aquí es fundamental: ¿El desempeño del estudiante en las subpruebas es clínicamente homogéneo o heterogéneo? ¿Existen antecedentes previos de limitaciones

que interfirieran en alguna subprueba inflando o devaluando la puntuación obtenida en comparación al resto de puntuaciones que conforman el compuesto?

Retomando, en el paso 1 el o la evaluador/a deberá determinar para cada compuesto global su cohesión y utilidad clínica. Posteriormente deberá seleccionar la puntuación que mejor representa y resume el desempeño global del estudiante. El sentido de este paso es formular un juicio sumativo (Newton, 2007) sobre el desempeño intelectual del estudiante que sea representativo y fácil de comunicar a docentes, apoderados y al mismo estudiante. El imperio del CI como la única puntuación global válida y confiable pierde terreno (Stobart, 2011), subordinándose su uso indiscriminado al análisis según criterios de utilidad y cohesión. El uso que se hace de esta puntuación no es para determinar si el estudiante cumple criterios para ingresar al PIE (elegibilidad) o para obtener un diagnóstico médico, sino que para describir el estado actual del desempeño intelectual global del estudiante en relación a una norma poblacional.

En el ejemplo de Santiago, el primer informe que elaboró su psicóloga del PIE reportó el CIT de la siguiente manera: “el funcionamiento intelectual general de Santiago se encuentra en un nivel disminuido para su edad, en el rango intelectualmente deficiente (CIT: 65)”. El especialista presenta un juicio sumativo para justificar la decisión de clasificar al estudiante bajo un diagnóstico médico.

En el segundo informe que incorpora la aproximación de Flanagan y Alfonso se señala lo siguiente:

Santiago presenta un desempeño intelectual extremadamente inferior al promedio si se le compara con otros niños de su misma edad. Tanto es así, que el 99% de niños presentan un desempeño intelectual superior a él. Esta apreciación nos indica que Santiago tiene dificultades generales para comprender su entorno social y resolver problemas lógicos de tipo escolar de manera eficiente y eficaz. La adquisición de habilidades académicas (escolares) pueden verse fuertemente limitadas por este nivel de desempeño intelectual.

El evaluador prefirió utilizar el CIT como descriptor del desempeño intelectual de Santiago porque es cohesivo, demostrado por una dispersión entre las subpruebas que lo componen de 3 puntos, lo cual es estadísticamente frecuente en la población. Además, llegó a la conclusión de que esta puntuación es clínicamente útil porque el desempeño en las subpruebas es homogéneo a pesar de existir antecedentes de dificultades atencionales que no se reflejó en la variación de las puntuaciones de las 7 subpruebas.

Tabla 3. Compuestos globales de Santiago

Escala	Puntuación de CI* e Interpretación Normativa	Diferencia	¿Es cohesivo?
CIT	65 puntos; Extremadamente bajo.	3 puntos	Sí
IHG	68 puntos; Extremadamente bajo.	3 puntos	Sí
INV	72 puntos; Muy bajo.	4 puntos	Sí

Nota: *Es un tipo de escala con media de 100 y desviación estándar de 15.

En el caso de Leticia también se determinó que su CIT era el mejor estimado intelectual de su desempeño global (véase tabla 4). El informe de resultados lo describe así:

Leticia presenta un desarrollo intelectual en un Rango de Funcionamiento Promedio, similar a la mayoría de niños de su misma edad. Esto implica que en términos generales presenta capacidad para comprender su entorno social y resolver distintos tipos de problemas académicos y lógicos.

Tabla 4. Compuestos globales de Leticia

Escala	Puntuación de CI e Interpretación Normativa	Diferencia	¿Es cohesivo?
CIT	100 puntos; Medio.	8 puntos	Sí
IHG	106 puntos; Medio.	7 puntos	Sí
INV	101 puntos; Medio.	8 puntos	Sí

5.2. PASO 2: ANALIZAR LAS PUNTUACIONES DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS

El paso 2 es el más importante en esta adaptación porque implica describir el nivel de desempeño normativo de las habilidades intelectuales amplias (Estrato 2). Este nivel de análisis facilita una comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante, contribuyendo con explicaciones sobre su funcionamiento y desempeño escolar desde la teoría CHC. Paralelamente se delinean intervenciones, como así también adecuaciones posibles a implementar en la sala de clases por los docentes.

En este paso se analizan los índices primarios de la WISC-V y se interpretan desde la teoría CHC. Para lograr esto, primero se debe determinar si cada índice primario es cohesivo, y por lo tanto representativo del constructo intelectual medido. El procedimiento es similar al paso 1, en cuanto se analiza si existe una diferencia estadísticamente significativa y atípica (tasa base) en las puntuaciones de las subpruebas que componen cada índice. Aquí el evaluador debe recurrir a las tablas B.7 del Manual de Administración y Corrección (Rosa y Pizarro, 2018) para discernir la existencia de diferencias significativas, y a las tablas B.8 para conocer la tasa base de la muestra normativa que obtuvo esas diferencias de puntaje.

Si un determinado índice no es cohesivo, se debe analizar el desempeño de cada subprueba por separado como representante de una habilidad más específica correspondiente al nivel 1. Las interpretaciones devienen en menos confiables por lo que Flanagan y Alfonso (2017) recomiendan complementar este análisis con información proveniente de otras pruebas intelectuales o fuentes de observación, para así corroborar la razón subyacente de heterogeneidad en un determinado índice.

A continuación, se describen los índices primarios de la WISC-V con su respectiva definición desde la perspectiva de la teoría CHC:

1. **Comprensión Verbal (ICV):** Es interpretado como una medida de Inteligencia Cristalizada (Gc), la cual se define como el conjunto de conocimiento general y culturalmente básico que posee un estudiante y que le permite comprender su entorno social, vocabulario e información nueva (Flanagan y Alfonso, 2017). Si existen dificultades en esta área el docente puede, por ejemplo, explorar los conocimientos previos y trabajar desde ahí los aprendizajes nuevos. En actividades de lectura, el estudiante puede ser apoyado con definiciones de vocabulario y explicación de contextos culturales o hechos históricos. Como plan de intervención especializado, es recomendable actividades de enriquecimiento cultural como visitas a museos o parques naturales.
2. **Razonamiento Fluido (IRF):** Es interpretado como una medida de Inteligencia Fluida (Gf), que involucra la capacidad para resolver problemas nuevos que no exigen demasiada información verbal previa (Flanagan y Alfonso, 2017). Incorpora habilidades más específicas como la inducción, la identificación de relaciones o patrones y la reorganización lógica de la información atendida. Si existen dificultades en esta área el docente puede, por ejemplo, desglosar los pasos involucrados en la resolución de un problema matemático o en la extracción de inferencias desde un texto, como así también sugerirle al estudiante invocar sus conocimientos previos.
3. **Visoespacial (IVE):** Es interpretado como una medida de procesamiento visual (Gv). Implica la capacidad para percibir, pensar y razonar con información visual identificando patrones, acomodados y relaciones (Flanagan y Alfonso, 2017). Si existen dificultades en esta área el docente puede, por ejemplo, adecuar las demandas visuales de la información, usar apoyos verbales y ubicar al estudiante cerca del pizarrón.
4. **Memoria de Trabajo (IMT):** Es interpretado como una medida de Memoria de Trabajo (Gwm). Implica la capacidad para mantener la información en la mente y usarla de forma precisa y eficiente, como así también la capacidad de transformar esta información para luego evocarla con una nueva organización (Flanagan y Alfonso, 2017). Si existen dificultades en esta área el docente puede disminuir la complejidad de la información verbal presentada, usar apoyos visuales para recordar pasos o instrucciones, permitir que al estudiante se le guíe con recordatorios más frecuentes, etc. Un plan de intervención puede abocarse a estimular estas capacidades de manera más especializada, enseñándole al estudiante el uso de estrategias para recordar y almacenar información.
5. **Velocidad de Procesamiento (IVP):** Es interpretado como una medida de Velocidad de Procesamiento (Gs). Implica la capacidad para desempeñarse en tareas simples de manera eficiente y rápida, automatizando procesos mentales (Flanagan y Alfonso, 2017). Esto bajo condiciones de presión por un rendimiento rápido y cognitivamente atento. Si un estudiante presenta dificultades en esta área, puede verse interferida la adquisición de habilidades cognitivas de orden superior ya que las tareas básicas no son automatizadas de forma eficiente ni eficaz. Un ejemplo común de adecuación, es aumentar los tiempos de respuesta en pruebas escritas y tareas, o disminuir el número de ítems.

Como se puede observar en la Tabla 5, en el caso de Santiago todos los índices primarios, excepto uno, demostraron ser cohesivos.

Tabla 5. Ejemplo del paso 2 en el caso de Santiago

Índice	Puntuación de CI e Interpretación Normativa	Diferencia entre las dos subpruebas	¿Es cohesivo?
ICV	70 puntos; Muy bajo.	1 punto	Sí
IVE	83 puntos; Medio-bajo.	0 puntos	Sí
IRF	75 puntos; Muy bajo.	3 puntos	Sí
IMT	77 puntos; Muy bajo.	4 puntos	No
IVP	61 puntos; Extremadamente bajo.	2 puntos	Sí

El índice de Memoria de Trabajo evidenció una diferencia estadísticamente significativa de cuatro puntos entre las subpruebas Retención de Imágenes (8) y Retención de Dígitos (4). Según la tabla B.8 del Manual esta diferencia ocurre en menos del 10% de la población, lo cual es atípico. En este caso resulta más fructífero describir las habilidades más específicas que describir su Índice de Memoria de Trabajo (IMT: 77 puntos). El segundo informe precisa lo siguiente:

Cuando le presentamos a Santiago la información por vía verbal-auditiva, él tiende a procesarla de manera desprolija lo cual es evidencia de una Memoria de Trabajo Auditiva con un nivel de desempeño muy inferior al promedio de niños de su edad. Muchas veces incluso malinterpreta lo que se le está diciendo o simplemente no lo atiende. Esto no debemos interpretarlo como una falta de respeto o desconsideración de su parte, simplemente es su estilo de procesamiento de la información. Cuando le presentemos información verbal, debemos acompañarla de movimiento, imágenes y mucha mímica, con claves de volumen y entonación. Si le presentamos la información con un tono, volumen y timbre plano, la verdad es que él no conservará lo dicho, y mucho menos accederá al significado de lo que nosotros queremos comunicar. En efecto, cuando él se enfrenta a exposiciones verbales complejas o extensas tiende a moverse y a desconcentrarse.

El evaluador decidió complementar la información con observaciones provenientes del salón de clases. Incorporó en su descripción abundante información cualitativa, acotando la interpretación a la Memoria de Trabajo Verbal-Auditiva (Estrato 1). También podría haber aplicado otro Test Estandarizado que evaluara el área de la Memoria de Trabajo o procesos mentales afines. Finalmente nótese como se realiza la descripción con sugerencias inmediatas para el docente de aula intentando mostrar alternativas y adecuaciones.

En el caso de Leticia sus índices primarios demostraron ser cohesivos, excepto el IRF (véase tabla 6). En la subprueba de Matrices obtuvo 13 puntos mientras que en la subprueba de Balanzas obtuvo 6 puntos. La diferencia de 7 puntos entre ambas subpruebas es inusual en la población general por lo que el evaluador concluyó que el IRF no está bien representado. Al observar su desempeño en la subprueba de Aritmética se apreció un puntaje estándar similar al de la subprueba de Balanzas. Como ambas subpruebas miden teóricamente una habilidad más específica denominada razonamiento cuantitativo, es más oportuno describir esta habilidad.

Tabla 6. Ejemplo del paso 2 en el caso de Leticia

Índice	Puntuación e Interpretación Normativa	Diferencia entre las dos subpruebas	¿Es cohesivo?
ICV	108 puntos; Medio.	3 puntos	Sí
IVE	114 puntos; Medio-Alto.	1 punto	Sí
IRF	97 puntos; Medio.	7 puntos	No
IMT	105 puntos; Medio.	2 puntos	Sí
IVP	76 puntos; Muy Bajo.	2 puntos	Sí

Las dificultades de Leticia para razonar con números y cantidades se corroboraron con los antecedentes escolares reportados en la asignatura de matemática. En el informe el evaluador prefirió describir esta habilidad más específica en vez que el IRF:

La habilidad de Inducción demuestra ser una fortaleza en el perfil de Leticia. Sin embargo, estas capacidades no van de la mano con la capacidad de razonar cuantitativamente estimando y calculando cantidades. Para Leticia es ligeramente dificultoso hacer estimaciones cuantitativas utilizando nociones conceptuales intuitivas o numéricas. (...). Para Leticia es dificultoso resolver problemas cuantitativos y hacer uso de operaciones aritméticas simples.

5.3. PASO 3: ANALIZAR LAS PUNTUACIONES DE LOS ÍNDICES AUXILIARES O SECUNDARIOS

Este paso es exactamente igual al anterior, pero se realiza con los índices secundarios: Memoria de Trabajo Auditiva y Razonamiento Cuantitativo. Flanagan y Alfonso (2017) sugieren que este paso sea opcional. En esta adaptación, este paso es obligatorio puesto que en los contextos de evaluación escolar es fundamental conocer cómo se desempeña el estudiante en estas áreas. Es relevante tener presente que estas habilidades son más específicas que las reportadas por los índices primarios (Kaufman et al., 2016).

5.4. PASO 4: DETERMINAR LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES NORMATIVAS A NIVEL DE ÍNDICES PRIMARIOS Y SECUNDARIOS

En este paso el evaluador realiza una valoración de conjunto de todos los índices primarios y secundarios cohesivos, identificando el patrón de fortalezas y debilidades del estudiante. Para efectuar esta valoración deberá conformarse un juicio normativo. Para Flanagan y Alfonso (2017) si un índice presenta una puntuación superior a 115 puntos, deberá ser interpretado como una fortaleza. Si el índice presenta una puntuación inferior a 85 puntos, deberá ser interpretado como una debilidad. Lo típico es que en la mayoría de los casos las puntuaciones estén entre un rango de 86-114 puntos no constituyéndose como debilidades o fortalezas normativas.

En el contexto de los PIE, es frecuente que los estudiantes derivados a una evaluación intelectual presenten patrones de fortalezas y debilidades que expliquen un desempeño

cognitivo desbalanceado e inusual. Este patrón debe ser analizado en función al desempeño escolar del estudiante. El evaluador debe incorporar datos provenientes de la observación de aula y de reportes de docentes para integrarlos en la interpretación de los patrones de fortalezas y debilidades. En otras palabras, solo tiene sentido hablar de fortalezas y debilidades desplegadas en determinados contextos de funcionamiento, en este caso, el contexto escolar.

En el caso de Santiago una de sus debilidades evidentes es representada por el IVP. La observación clínica del psicólogo precisa que cuando el estudiante se enfrentó a las dos subpruebas cometió errores frecuentemente, se saltó espacios de respuestas e incluso intentaba reparar sus respuestas impulsivas infructuosamente. En la sala de clases, para Santiago fue un gran desafío atender, retener y copiar del pizarrón cuando se le exigía hacerlo de manera expedita y ordenada. Frente al estrés, tataraba una canción para tranquilizarse recibiendo retos puesto que la profesora interpretaba esto como una conducta provocadora. El segundo informe transmite una comprensión de esta debilidad con recomendaciones de ajustes:

El estilo de trabajo de Santiago es muy impulsivo e intuitivo. Aquí una buena idea es que después que ejecute una acción (por ejemplo, resolver un problema matemático), se le diga que nos enseñe y muestre todos los pasos de lo que hizo. Uno puede ir anotando lo que nos enseña o podemos irlo dibujando. En ese proceso, podemos hacerle ver el paso que faltó o que equivocó e invitarlo a corregir. Otras técnicas que funcionan bastante bien, son el pensamiento visible o el “parar y pensar”. Evitar presionarlo con tareas que exijan velocidad de respuesta, ya que su desempeño empeora.

Por su parte, el padre de Leticia informó que cuando repasaba con su hija, privilegiaban como técnica de estudio la repetición verbal de la información y la lectura en voz alta de los cuadernos apreciando desconcentración y poca comprensión de parte de ella. A partir del análisis de los índices primarios y secundarios del perfil de Leticia el evaluador justipreció como principal fortaleza el IVE. A partir de este juicio describió en su informe un conjunto de ideas para favorecer el aprendizaje a partir de técnicas de estudio que se fundamentan en la percepción e interpretación visual de la información, lo cual para Leticia era más cómodo: “Como el procesamiento de Leticia es más visual, los mapas conceptuales también podrían ayudarla en asignaturas como Historia o Ciencias Naturales. Estos ayudan a comprender la información como un todo visual en relación”. También el informe sugiere que utilice destacados cuando lea libros y sus apuntes.

No basta con que el o la psicóloga del PIE aplique la batería en su oficina. Esta aproximación exige que el evaluador ingrese a aula luego de conformarse en su mente un patrón de fortalezas y debilidades y lo corrobore con datos frescos y vívidos, para finalmente entregar sugerencias contextualizadas y viables.

5.5. PASO 5: TRIANGULAR Y CONCLUIR

En este paso el o la evaluadora deberá ya gozar de una comprensión de las dimensiones intelectuales que contribuyen, facilitan u obstaculizan el desempeño escolar del estudiante, lo cual originó el motivo de la evaluación. Una evaluación tiene sentido cuando influye en una mejor toma de decisiones a través del consenso y la persuasión (House, 2000). El

objetivo de este quinto paso es triangular los hallazgos con los antecedentes previos y con los juicios de otros profesionales del PIE.

En el contexto de la evaluación con fines de diagnóstico psicoeducativo, su finalidad es explicar y comprender las NEE del estudiante para así delinear adecuaciones, ajustes y líneas de intervención viables. Muchos, sino todos, los ajustes y las adecuaciones serán implementados por los educadores del estudiante. Es crucial compartir las conclusiones de la evaluación con estos actores permitiéndoles comprender cómo funciona la mente del estudiante desde la teoría CHC, cómo estas habilidades se desarrollan y cómo se podrían estimular si son debilidades y enriquecer cuando son fortalezas. Esto traerá consigo un análisis y una conversación de equipo, cuestión que no sucede cuando la evaluación se concentra en la obtención exclusiva de un CIT o de un diagnóstico médico.

En el caso de Santiago, la educadora diferencial que trabajaba con él en talleres remarcó lo fundamental que era estimular su Memoria de Trabajo lo cual efectuaba con imágenes y juegos de tipo visual. A partir de la conversación de los resultados ella comprendió que el trabajo debía involucrar también la Memoria de Trabajo Verbal-auditiva como eje prioritario. La profesora Jefe de Santiago, por su parte, corroboró la necesidad de realizar adecuaciones curriculares consistentes en la priorización de ciertos objetivos debido a que el razonamiento de Santiago aún era concreto más que abstracto.

En el caso de Leticia, su equipo PIE prefirió leer las conclusiones del informe escrito lo cual permitió consensuar con el apoderado el acceso de Leticia a clases de reforzamiento en matemática acorde a su nivel de desempeño matemático. Esta forma de comunicación vía informes escritos entre el evaluador y el equipo interventor no es lo ideal porque no permite un análisis que triángule perspectivas profesionales.

6. CONCLUSIONES

La propuesta de interpretación que se describió e ilustró en dos estudiantes de enseñanza básica responde a un sentido auténticamente diagnóstico, promoviendo el uso educativo de los juicios formulados a partir de los datos que aporta la WISC-V. Se articula además de buena manera con el actual enfoque inclusivo de nuestro sistema educativo (Mena et al., 2012) por las siguientes razones:

1. Se diferencia de la evaluación intelectual que tiene por propósito la elegibilidad del estudiante identificando el cumplimiento de criterios de diagnósticos médicos como el Déficit Intelectual o el Retraso Global del Desarrollo (Brue y Wilmschurst, 2016). El propósito de esta aproximación no es clasificar para seleccionar, sino comprender para mejorar (Stobart, 2011). En los casos descritos, tanto Leticia como Santiago se vieron beneficiados de esta comprensión porque los resultados se usaron para implementar intervenciones y ajustes educativos acordes a sus perfiles intelectuales de fortalezas y debilidades.
2. La puntuación de CIT cumple un rol descriptivo, siendo una primera aproximación al funcionamiento global del estudiante siempre y cuando sea útil y la mejor opción disponible. No es usada para respaldar un diagnóstico médico, y su función es condensar información general para ser comunicada a los educadores y a la familia (Nitko y Brookhart, 2014). En ambos casos se pudo evidenciar que los

informes de resultados se concentraron en el perfil normativo de fortalezas y debilidades, utilizándose el puntaje de CIT como una apreciación introductoria de las habilidades generales.

3. La interpretación de los índices principales y secundarios es cardinal, lo cual se realiza desde juicios normativos y de criterio clínico que alimentan un perfil de fortalezas y debilidades. El análisis debe estar asociado con propuestas de adecuaciones y ajustes dirigidos hacia el docente para ser implementados en el aula con el único fin de potenciar los aprendizajes escolares a partir de una perspectiva disciplinar complementaria a la pedagogía como lo es la psicología escolar. Se favorece el trabajo, el diálogo y la comprensión interdisciplinaria en el abordaje de las NEE. En el caso de Santiago se describió y analizó el funcionamiento de sus habilidades intelectuales como una forma de explicar sus dificultades de aprendizaje del currículum respetando la mirada profesional de sus docentes, mientras que en el caso de Leticia la evaluación visibilizó la necesidad de reforzar los aprendizajes matemáticos básicos situación no percibida por sus docentes.
4. La propuesta promueve un rol de psicólogo/a PIE que ingresa cotidianamente a aula, dialoga con otros profesionales y contextualiza escolarmente sus datos, superando la crítica del profesional evaluador externo (MINEDUC, 2019; Shepard, 2006). En ambos casos los informes de resultados aluden al funcionamiento cognitivo del estudiante en el aula o en su lugar de estudio. A partir de esta información es mucho más viable proponer ajustes para ser implementados por sus educadores.

Una de las debilidades de la presente propuesta es su foco individual al analizar el desempeño cognitivo del estudiante desatendiendo las barreras y los facilitadores ambientales, lo cual puede converger en un enfoque reduccionista del problema (Baltar, 2003). Sin embargo, el quinto paso de la propuesta abre la posibilidad de introducir otros enfoques de evaluación a través de otros instrumentos o procedimientos liderados por otros profesionales provenientes de disciplinas complementarias o con un objeto de análisis distinto al nivel individual.

También se puede cuestionar la validez y confiabilidad de las conclusiones extraídas desde el análisis de los índices primarios (nivel 2) y secundarios (nivel 1) ya que múltiples autores siguen recomendado el análisis exclusivo del nivel 3 por ser psicométricamente más sólido (Kranzler y Floyd, 2013). Esta amenaza puede ser superada con estrategias de triangulación y validación de hipótesis cuando se interpretan los datos aportados por la WISC-V.

Finalmente es necesario investigar qué factores inciden en el uso que hacen los psicólogos chilenos de la WISC-V, y cómo abordan ellos actualmente los multipropósitos de la evaluación intelectual en los PIE, para que en un segundo momento se validen los usos educativos de los resultados de la presente aproximación interpretativa (Newton y Shaw, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P. W. & Madaus, G. F. (1972). Functional types of student evaluation. *Measurement & Evaluation in Guidance*, 4(4), 221–233. <https://doi.org/10.1080/00256307.1972.12022507>

- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- _____. (2017). Prácticas 'psi' en el espacio escolar: nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1063>
- Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico escolar. un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-1>
- Black, P. (1998). *Testing: friend or foe?* London: Farmer Press.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Brue, A. W. & Wilmschurst, L. (2016). *Essentials of intellectual disability: assessment and identification*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Decreto N° 1 de 1998. Reglamenta capítulo II título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. *Diario oficial*, 36.586, 13 de enero de 1998.
- Decreto N° 67 de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 200, todos del ministerio de educación. *Diario oficial*, 42.242, 20 de febrero de 2018.
- Decreto N° 83 de 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. *Diario oficial*, 41.075, 30 de enero de 2015.
- Decreto N° 170 de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Diario oficial*, 39.641, 14 de mayo de 2009.
- Dombrowski, S. C., McGill, R. J., Watkins, M. W., Canivez, G., Pritchard, A. & Jacobson, L. (2021). Will the real theoretical structure of the WISC-V please stand Up? Implications for clinical interpretation. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00365-6>
- Figueroa, I., Arévalo, N., Yáñez, C. y Muñoz, F. (2021). Incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración escolar. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9(1), 11-38. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2546>
- Flanagan, D. & Alfonso, V. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. New Jersey: Wiley.
- Forns i Santacana, M. y Amador Campos, J. A. (2017). *Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gould, S. J. (2007). *La Falsa Medida del hombre*. Crítica.
- Gysling, J. (2017). *La evaluación ¿Dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile* [Tesis Doctoral, Universidad Diego Portales].
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Kaufman, A., Engi, S. & Coalson, D. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. New Jersey: Wiley.
- Kaufman, A. (1997). *Nuevas alternativas para la interpretación del WISC-III*. Bogotá: Manual Moderno.
- Kranzler, J. & Floyd, R. (2013). *Assessing intelligence in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Lichtenberger, E. y Kaufman, A. (2015). *Aplicaciones clínicas del WAIS-IV*. Bogotá: Manual Moderno.
- López, C. y García, R. (2019). Special education policies in Chile (2005-2015): continuities and changes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Fundación Chile.
- McCloskey, G., Slonim, J., Whitaker, R., Kaufman, S. & Nagoshi, N. (2017). A neuropsychological approach to interpretation of the WISC-V. In D. Flanagan and V. Alfonso (Eds.), *Essentials of WISC-V assessment* (pp. 287-404). New Jersey: Wiley.
- Mena, I., Muñoz, B. y Cortese, I. (2012). El desafío de la diversidad en el sistema escolar. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad* (pp. 19-45). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Profesionales asistentes de la educación*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- _____. (2016). *Programa de integración escolar PIE. Ley de Inclusión 20.845*. Santiago de Chile. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_web_-1.pdf
- _____. (2012). *Orientaciones Técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- _____. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago de Chile. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf
- Moreno, A. y Peña, M. (2020). El buen paciente: un análisis de la relación entre niños y niñas usuarios y profesionales del programa de integración escolar PIE. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 267-283. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200267>
- Nitko, A. J. (1989). Designing tests that are integrated with instruction. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed. pp. 447-474). Westport, CT: Macmillan Publishing; American Council on Education.
- Nitko, A. & Brookhart, S. (2014). *Educational assessment of students*. Harlow: Pearson Education.
- Newton, P. (2017). There is more to educational measurement than measuring: the importance of embracing purpose pluralism. *Educational measurement*, 36(2), 5-15.
- _____. (2010). The multiple purposes of assessment. In B. McGaw, P. L. Peterson and E. Baker (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 392-396). Elsevier.
- _____. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 14(2), 149-170. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- Newton, P. & Shaw, S. (2014). *Validity in educational & psychological Assessment*. Los Angeles: Sage.
- Ordinario N° 678 de 2020 [Ministerio de Educación]. Prolonga fecha para exigir el uso de las Pruebas WISC-V e IDTEL para evaluación diagnóstica en el marco del decreto n° 170. 13 de julio de 2020. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/07/ord-678.pdf>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-252>
- Rodríguez, M., Rosas, R. y Pizarro, M. (2019). Rendimiento en escala WISC-V en población urbana y rural de Chile. *Papeles de Investigación*, (11), 1-24. <http://descargas.cedeti.cl/2019/05/N%C2%B011-WISC-URBANO-RURAL.pdf>
- Rodríguez, M., Vizcarra, M. y Concha, S. (2021). ¿Se puede evaluar a niños Rurales con WISC-V? Explorando la invarianza factorial de la inteligencia en Chile. *Revista iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(60), 117-131. <https://doi.org/10.21865/RIDEP60.3.10>

- Rosas, R., Boetto, C. y Jordán, V. (1999). *Introducción a la psicología de la inteligencia*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Rosas, R. y Pizarro, M. (2018). *WISC-V. Manual de administración y corrección*. Santiago de Chile: Pearson.
- Rosas, R., Pizarro, M., Grez, O., Navarro, V., Tapia, D. et al. (2022). Estandarización chilena de la escala Wechsler de Inteligencia para Niños - quinta Edición. *Psykhe*, 31(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21793>
- Rosas, R. y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Sattler, J. M. (2009). *Evaluación infantil: fundamentos cognitivos* (5^{ta} ed.). Bogotá: Manual Moderno.
- Schneider, W. J. & McGrew, K. S. (2018). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan and E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues* (4th ed. pp. 73–163). New York: The Guilford Press.
- Sendín, M. C. (2001). *Diagnóstico psicológico. Bases conceptuales y guía práctica en los contextos clínico y educativo*. Madrid: Psimática.
- Shepard, L. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 623–646). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Stobart, G. (2011). *Tiempos de pruebas. Usos y abusos de las evaluaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tamayo, M., Arrau, M., Sánchez, M., Besoain, A. y Rebolledo, J. (2018). Programa de integración escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1) 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Task Group on Assessment and Testing (1987). *National curriculum task group on assessment and testing: a report*. London: University of London. Recuperado de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1988-TGAT-report.pdf>
- William, D. & Black, P. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-547. <https://doi.org/10.1080/0141192960220502>
- Zepeda, S. (2017). El fin justifica los medios: Intencionalidades de la evaluación. En C. Forster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 95-121). Santiago de Chile: Ediciones UC.

