

La producción cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico: análisis clínico del WISC-IV

*Gustavo Alejandro Cantú*¹

Resumen

En este artículo se propone una revisión del concepto de inteligencia a partir de los supuestos del paradigma de la complejidad y se postula un modelo de análisis de la producción cognitiva en función del desempeño del sujeto en un test de inteligencia como el WISC-IV.

A partir del análisis de las formas de producción del sujeto en cada una de las situaciones implicadas en el test, se trata de reinterpretar la problemática por la cual el sujeto consulta por referencia a los procesos de subjetivación que lo sostienen, mediante conceptos psicoanalíticos que dan cuenta de los procesos psíquicos implicados en la resolución de las tareas requeridas en el test.

Palabras clave: Inteligencia – Subjetividad – Producción Simbólica – Psicopedagogía

Cognitive production in the psychopedagogical diagnosis: clinical analysis of WISC-IV.

Abstract

This article aims at characterizing the concept of “intelligence” from the basis of the complexity paradigm and postulates a way to analyze the cognitive production in an intelligence test such as WISC-IV. The analysis of the performance in each one of the situations set out in the test allows an interpretation of the psychic processes involved, by means of psychoanalytical concepts.

Keywords: Intelligence – Subjectivity – Symbolic Production – Psychopedagogy

Introducción

1. *Introducción: la “inteligencia” y su medición*

Desde su creación hasta la actualidad, las pruebas para evaluar la inteligencia han recibido varias críticas. Una de las principales es que favorecen a los niños y adultos blancos, de clase media y por ello se plantea que es absurdo comparar a personas con marcadas diferencias culturales y sociales. En efecto, se ha comprobado que los test que evalúan el CI como las escalas Wechsler, tienen un gran componente cultural y una importante correlación con el nivel educativo (Sternberg, 1996, 2000, 2002), y que tener una buena puntuación en las pruebas clásicas de inteligencia, no lleva necesariamente a tener un desarrollo exitoso en la vida (Sternberg, 1997). Estos hallazgos han llevado a ampliar las concepciones sobre la inteligencia, considerándola más compleja y abarcativa que el Cociente Intelectual (CI). Si bien se han generado muchos nuevos modelos para explicar la inteligencia, estos no han tenido un correlato con los instrumentos para su evaluación. Los nuevos instrumentos no han tenido una gran aceptación y no se ha producido un cambio en los usuarios de los test de inteligencia: a pesar de las críticas, los tests clásicos de CI como el de Wechsler (WPPSI, WISC y WAIS) siguen siendo la elección predominante

entre los profesionales de nuestro medio.

La medición tradicional de la inteligencia en base a tests se basa en una gama restringida de habilidades de la inteligencia analítica. La sociedad académica ha creado un sistema en el cual el éxito es difícilmente alcanzable para quienes obtienen bajos puntajes en los tests puesto que a estos sujetos se les niegan las posibilidades de admisión en las rutas académicas más valoradas socialmente. De este modo las correlaciones que postulan los autores como Gottfredson (1997) son consecuencia de un círculo de exclusiones sociales y no producto de una correlación natural. El cociente intelectual no es un predictor del éxito escolar ni en la vida. Los tests tradicionales legitiman de un modo pseudocientífico la discriminación de los sujetos provenientes de sectores económicamente desfavorecidos, puesto que bajo la apariencia de científicidad y objetividad, en realidad miden habilidades que guardan estrecha correlación con la clase socio-económica. De este modo se perpetúa una concepción clasista que se remonta a las ideas platónicas acerca de diferencias individuales de carácter innato. La teoría del “factor g” se sostiene a partir de lo que Sternberg llama “tradición hamiltoniana”, concepción de la política educativa que pretende el surgimiento de una *elite*

¹ Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires. E-mail: gcantu@psi.uba.ar

cognitiva de elevado coeficiente intelectual que –según dicha política- tendría que asumir la responsabilidad de gobernar a los sectores de bajo coeficiente.

El nacimiento de los test no ha sido en un contexto neutro sino en relación a la preocupación del Ministerio de Educación de Francia (en el caso del test de Binet) para categorizar a los niños y asignarles grupos específicos según su nivel, y de las fuerzas armadas (interesadas en instrumentos de clasificación de habilidades específicas) y los psicólogos eugenistas en los EE. UU (Wasser, 1994). La idea de una ligazón entre CI y herencia que subyace a este último caso es frecuente en las concepciones espontáneas de padres y docentes y no mucho menos frecuente en las concepciones de los profesionales, y tiene una importancia enorme tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista teórico (Enzemberger, 2009). La idea de que la inteligencia sea una característica o habilidad heredable refuerza la concepción de que se trata de una propiedad esencial y única, responsable de toda la conducta inteligente en el ser humano, reforzando las ideas esencialistas al darle una “sede física” al concepto abstracto de inteligencia (Najmanovich, 1998).

La nominación en sí misma es un acto de reificación: al nominar “la inteligencia”, estamos suponiendo su existencia como una entidad independiente de nuestra mirada, como una propiedad o habilidad o conjunto de habilidades de un individuo. Como si esa entidad – que es un constructo teórico- existiera en forma previa y separada de nuestra experiencia. El paradigma de la simplicidad (Morin, 1994) revela aquí su trabajo de configuración del pensamiento: suponemos un objeto (“la inteligencia”) separado, independiente e idéntico a sí mismo, que puede ser estudiado, medido, analizado, en forma neutra y objetiva por un profesional.

Una de las definiciones más precisas del concepto de inteligencia es la que se atribuye a Binet, creador del test que lleva su nombre. “*La inteligencia es lo que mide mi test*”, sostendrá. Definición que ingenuamente podríamos considerar egocéntrica, pero que devela y pone en el centro de la cuestión el carácter de constructo del concepto de inteligencia. La inteligencia es lo que mide el test; no tiene una existencia independiente y previa al test, no es ninguna cosa o entidad en-sí, sino un puro constructo teórico. De ese modo se diluye el esencialismo nominalista que supone creer que la inteligencia existe puesto que tiene un nombre.

Para complejizar el estado de cosas, consideremos además que en realidad muchas veces se reemplaza el concepto de inteligencia por el de CI, como si fuesen sinónimos. Se ha operado un verdadero proceso de simplificación (asociado siempre a las reificaciones), y un verdadero vaciamiento de sentido (Najmanovich, 1998).

La matematización que sigue al concepto de CI y todo su arsenal de cocientes, índices, percentiles y desviaciones standard sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas combinaciones de ponderación de las notas parciales, de acuerdo con una ley “normal”. Y aquí encontramos otra operación cara al pensamiento de la simplicidad, el de la normalización que convierte a los sujetos singulares en casos particulares de una ley general y la jerarquización que los ubica en una serie ordenada de variaciones consideradas como desviaciones.

Así, muchas de las investigaciones que utilizan el WISC como instrumento, suelen referirse a tipos clínicos o cuadros nosológicos previamente categorizados, para estudiar las modalidades específicas de respuesta de los sujetos representativos de dichos cuadros. En ese sentido, por ejemplo, se ha indagado la validez de la escala para evaluar distintos tipos de disfunciones cerebrales (San Miguel Montes et al, 2010), y se han estudiado los perfiles de respuesta en sujetos con lesiones cerebrales traumáticas (Allen et al, 2010), con trastornos del desarrollo y del espectro autista (Dickerson Meyes & Calhoun, 2008), en niños con trastornos por déficit atencional (Loh et al, 2011), en niños dotados (Hagmann-von Arx et al, 2008), con dislexia (De Clercq-Quaegebeur et al, 2010), etc. Desde nuestra concepción, en cambio, no nos proponemos un enfoque centrado en las características del funcionamiento cognitivo en distintos cuadros nosológicos, sino que intentamos un modelo de interpretación que nos permita dar cuenta de la singularidad, abordando las formas específicas de respuesta en cada sujeto.

La concepción de inteligencia cambia radicalmente en un contexto diferente al de las instituciones normalizadoras de la modernidad. Por tanto el modelo que proponemos no intentará un enfoque clasificatorio y normalizador sino una lectura singularizante.

El problema con el que nos enfrentamos en el diagnóstico psicopedagógico es: ¿Cómo apropiarnos de este instrumento en una práctica destinada a dar cuenta de la singularidad? Discutir el enfoque esencialista y la falacia de reificación que subyacen a algunas aplicaciones de los tests nos permite apropiarnos de ellos en la práctica clínica no ya para “medir” (porque no se trata de computar propiedades ya existentes en una supuesta entidad sustancial), ni para “normalizar” (puesto que no se trata de la adecuación a una supuesta norma), ni mucho menos para “excluir”.

No tomamos el WISC como un test de inteligencia, simplemente porque “la inteligencia” no existe como entidad. Por lo tanto consideramos que el Cociente Intelectual no refiere a ninguna realidad exterior al test. Sin embargo, el uso de un instrumento con el nivel de

estandarización, precisión y heterogeneidad como es el WISC ha probado ser de utilidad en nuestra práctica, a partir de un modelo de interpretación cualitativa de los resultados y sobre todo, de las formas de producción que el sujeto pone en funcionamiento en cada una de las situaciones a las que es convocado en los diferentes subtest. Esto significa que no evaluamos “la inteligencia” sino la producción simbólica.

2. *La producción simbólica en el diagnóstico psicopedagógico*

El objetivo del diagnóstico psicopedagógico apunta a la comprensión de las características singulares que adquiere el proceso de simbolización de un sujeto cuando expresa restricciones en la autonomía y la creatividad de su pensamiento (Schlemenson y Grunin, 2013).

Si bien una de las características de la producción simbólica es su cualidad consciente en tanto sujeta a la lógica, el psicoanálisis la considera atravesada por aspectos inconscientes que la singularizan. Esto supone poner en consideración los aspectos histórico-subjetivos del proceso de producción.

El proceso de aprendizaje queda definido en relación con los lazos de simbolización que el sujeto establece con los objetos soporte de placer a partir de las marcas inscriptas en el seno de las relaciones primarias. Es decir que si bien la producción de conocimientos requiere de la organización lógica fundada en las significaciones compartidas, supone a la vez un enraizamiento pulsional. Las mediaciones entre la dinámica pulsional y la construcción de conocimientos implican el proceso por el cual un niño se apropia simbólicamente de los objetos y de las significaciones que le ofrece su cultura y tiene sus antecedentes en los orígenes de la capacidad de representar. Este proceso singular adquiere características en función de las condiciones histórico-subjetivas en las que se produce. La reactualización de dichas marcas en procesos de investimiento de los nuevos objetos y su articulación con los procesos identificatorios define modalidades singulares de producción simbólica (Schlemenson, 1996).

La institución social ofrece significaciones mediante las cuales intenta colmar en el sujeto la búsqueda de sentido, pero la apropiación de esas significaciones requiere de un activo proceso de construcción que tomará características propias y singulares. Los sentidos que el sujeto construya en relación con dichas significaciones serán producto de un trabajo de apropiación en el que –al mismo tiempo que construye el objeto, ya que éste no es algo dado desde el exterior- el yo se autoconstruye. El objeto construido es producto del proceso de simbolización y se sustenta en un movimiento autónomo de la imaginación.

Por eso es que la teoría psicoanalítica del pensamiento

y el aprendizaje no puede contentarse con asignar a éste una función de exploración del mundo externo, puesto que esta exploración está relacionada con el trabajo psíquico que desemboca en la constitución de las representaciones inconscientes y su comunicación con la consciencia a través del preconscious.

Llamaremos *producción simbólica* (Álvarez, 2004; Schlemenson, 2001) a la modalidad de apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento a la vez, en tanto oferta simbólica de inscripción social y en tanto capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva. Algunos niños sufren distintas vicisitudes en su constitución psíquica que los conducen a formas restrictivas de producción simbólica. El fracaso escolar aparece entonces como una consecuencia que socialmente pone en evidencia dificultades de orden subjetivo (Schlemenson, 2001). Cuando este fracaso cristaliza en dificultades en el aprendizaje, la intervención clínica se hace necesaria.

En el Servicio de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA (Titular: Dra. Silvia Schlemenson), asistimos a niños y adolescentes de entre seis y dieciséis años con dificultades en sus aprendizajes, que son derivados por los Equipos de Orientación de los Distritos Escolares de la Ciudad de Buenos Aires. Nuestra tarea clínica da lugar a interrogantes teóricos que son abordados conceptualmente en las investigaciones que desde 1988 han sido subsidiadas por UBACyT, tendientes a crear teorizaciones específicas en el área y a desarrollar y fundamentar conceptualmente las estrategias de intervención clínica que se realizan en el Servicio. El diagnóstico transcurre según el siguiente ordenamiento: luego de haber trabajado con los padres del niño en dos entrevistas en las que se indaga el motivo de consulta y se elabora la historia vital, es momento de conocer al paciente. La primera sesión con el niño se dedica a escuchar su motivo de consulta y a indagar su modalidad de producción proyectiva gráfica. El terapeuta a cargo del diagnóstico explicita el objetivo de los encuentros y define su rol en función de conocer la problemática del niño e intentar ayudarlo, diferenciándose de un posicionamiento escolar evaluativo y normativizante. Esto es fundamental para instaurar el encuadre, y tiene la función de ordenar simbólicamente el espacio: para que la transferencia se instale es necesario que el niño sepa que su producción no será valorada en función de un parámetro normativo (por ejemplo, semejante al escolar) que la juzgue como un logro intelectual o adaptativo, sino que será considerada como medio de expresión subjetiva. A partir de esta técnica se construyen hipótesis acerca de los procesos de representación en el niño, en relación con sus posibilidades de ligadura de la ansiedad que convoca la ausencia metaforizada por la hoja en blanco mediante la producción de imágenes gráficas articuladas

en el código plástico-figurativo (Wald, 2001).

La segunda sesión corresponde a la toma del Test de Apercepción Temática para Niños (CAT-A). El objeto de esta indagación es el análisis de la modalidad de producción discursiva del paciente. Se realiza un análisis formal de la estructura del discurso del niño que permite realizar hipótesis clínicas en relación con la estructura del Yo, la temporalidad psíquica y el posicionamiento frente a los conflictos (Álvarez, 2004, 2011).

La tercera sesión corresponde a la indagación de los procesos de lectura y escritura. Dado que el objetivo no es la evaluación normativa de la comprensión del texto, la modalidad dista de la forma canónica de la lectura escolar. Se diseñó un dispositivo específico (Cantú, 2011) con el propósito de indagar los procesos de imaginación y reflexión en la lectura en niños consultantes por problemas de aprendizaje¹.

En la cuarta sesión se administra el test de inteligencia WISC-IV a partir del cual y mediante una lectura cualitativa tanto del dispersigrama como de las respuestas dadas por el niño a las distintas tareas, se elaboran hipótesis clínicas en relación con la modalidad cognitiva del niño. (Schlemenson, 2001).

A partir del análisis de las formas de producción del sujeto en cada una de las modalidades indagadas, se trata de reinterpretar la problemática por la cual el sujeto consulta, por referencia a los procesos de subjetivación que los sostienen (Schlemenson, 2009). Este es el objetivo del diagnóstico psicopedagógico.

3. *Análisis de la producción simbólica cognitiva*

1.1 Análisis del dispersigrama

La interpretación de la modalidad singular de producción en el WISC-III fue abordada por Schlemenson considerando que cada uno de los subtests representa “una parcela de la realidad con la que el sujeto se ve obligado a operar” (Schlemenson, 1994, 4). De ese modo, el conocimiento de los procesos que cada uno de ellos moviliza en el sujeto hace posible la interpretación clínica. Con ese objetivo, la autora propone un análisis cualitativo del dispersigrama que toma como eje referencial el promedio de los puntajes equivalentes obtenidos por el sujeto en los subtests administrados. De ese modo se hace posible evaluar el desempeño del sujeto de modo *ipsativo* (Cayssials, 1998), es decir con

respecto a su propia media y no a la media estadística. Las variaciones iguales o mayores a tres puntos con respecto a la media del sujeto se consideran significativas como indicios para elaborar hipótesis clínicas a partir del conocimiento de los procesos implicados en la resolución de cada subtest. Por otro lado, es necesario aclarar que las hipótesis clínicas no se sostienen en los puntajes de los subtests aislados, sino que en la puesta en relación entre subtests adquiere significación la modalidad singular de cada sujeto. La interpretación de la autora se basa en considerar los ascensos y descensos en los puntajes equivalentes de cada subtest como indicadores de inversiones y retracciones selectivas del sujeto con respecto a los sectores de la realidad representados por las tareas requeridas en cada subtest. Por lo tanto, el análisis del dispersigrama permite una caracterización de los campos de objetos y de procesos significativamente investidos o desinvertidos por el sujeto en su producción, que permite sustentar interpretaciones clínicas acerca del sentido subjetivo de dicha selectividad. De ese modo, los ascensos y descensos significativos en los puntajes no se corresponden linealmente con valoraciones simplistas de tipo oposicional (mejor/peor, mayor/menor, etc., sino que requieren una interpretación clínica).

A efectos de facilitar la construcción de hipótesis a partir del desempeño del sujeto en cada uno de los subtests, en el siguiente cuadro se sintetizan los aportes conceptuales en relación con los procesos indagados en cada subtest y las significaciones clínicas posibles de los ascensos y descensos significativos en los puntajes (ver cuadro 1). Como cada subtest no indaga un proceso en forma pura sino que requiere de una resolución que involucra procesos complejos y heterogéneos, las hipótesis que intenten explicar los ascensos o descensos en los puntajes no pueden formularse en forma lineal y global. Se sugieren algunas líneas de interpretación para cada subtest, pero el desempeño de un sujeto puede estar modalizado por uno o varios de los ejes que se proponen, o por otros procesos no analizados aquí, puesto que no constituyen un modelo exhaustivo ni excluyente de otros procesos.

² Se elaboraron formas de administración adecuadas para la exploración de los procesos psíquicos mencionados consistentes con el encuadre del diagnóstico a partir del marco conceptual que rige el proceso. Suponemos que el dispositivo propuesto —en tanto articula un *diseño* centrado en procesos de producción de sentidos y no de comprensión de significaciones con una *modalidad de administración* en transferencia organizada por la neutralidad benévola— permite un trastocamiento de la lectura “habitual” (con propósitos de esparcimiento, información, estéticos, evaluativos, etc.), transformada así en lectura “viva” (parafaseando a Green). Nos acercamos así al objetivo de observar al niño en una situación pasible de articular la realidad psíquica con el territorio de las producciones culturales (representadas metonímicamente en el texto escrito como soporte de las significaciones sociales instituidas que son objeto de la sublimación) en la cual el sujeto puede encontrar formas de representación para su dramática subjetiva.

Subtest	Procesos indagados	Hipótesis sobre el desempeño
Construcción con cubos	Esquemas analítico-sintéticos. Relaciones infralógicas. Copia de un modelo abstracto. Como es el primer subtest en la administración, está particularmente influenciado por el modo de establecimiento del encuadre y la relación transferencial. Manejo de la ansiedad por el control del tiempo.	Puntajes altos: Esfuerzo de ajuste adaptativo a la realidad. Modalidad de producción favorecida por la presencia del modelo externo. Puntajes bajos: Hiperatención a los detalles. Dependencia del modelo. Dificultades de abstracción. Esfuerzo de control motriz compensatorio de la descarga.
Semejanzas	Abstracción, generalización y conceptualización. Establecimiento de relaciones esenciales. Construcción de la alteridad y la terceridad.	Puntajes altos: Conceptualización abstracta. Puntajes bajos: Apego a los detalles. Dificultades de conceptualización. Indiferenciación fusional o diferenciación defensiva.
Retención de dígitos	Atención. Establecimiento de relaciones entre elementos carentes de sentido. Memoria. Secuenciación temporal.	Puntajes altos: Memoria inmediata y atención adecuadas. Puntajes bajos: Distractibilidad por irrupción de estímulos externos o internos. Impulsividad. Diferenciar los errores debidos a memoria (recuerda menos cifras) de los relacionados con atención (repite otras cifras) y la secuenciación (repite las cifras indicadas pero en orden incorrecto).
Conceptos	Indaga la capacidad de inferir una función, acción posible, uso, característica o contexto común a los objetos presentados, a partir de su reconocimiento visual. Ítems con tres líneas: observar cómo el sujeto pone en cuestión la hipótesis inicial (flexibilidad de pensamiento).	Puntajes altos: Desapego de lo concreto. Capacidad de abstracción. Puntajes bajos: Dificultades de abstracción. Apego al objeto concreto. Dificultad para descentrarse de una lógica personal. Diferenciar si el descenso de puntaje se debe a que los objetos suscitan evocaciones de sentido singular o a otras modalidades relacionadas con aspectos defensivos ("No tienen nada que ver"), respuestas rápidas por desimplicación, etc.
Claves	Organización rápida del comportamiento según pautas externas y presencia del modelo. Respuesta adaptativa. Acatamiento de consignas arbitrarias. Posicionamiento en relación con el adulto. Manejo de la ansiedad por el control del tiempo.	Puntajes altos: Capacidad de comprender y ejecutar instrucciones. Reproducción de modelos. Enfoque esforzado y desligado del sentido. Puntajes bajos: Ansiedad. Fracaso de la atención. Dificultades de incorporación del código. Hiperatención al detalle. Aprendizaje inmediato. Diferenciar errores relacionados con la velocidad de procesamiento (hace menos ítems) de las dificultades de atención y visomotrices (confunde ítems).
Vocabulario	Investimiento del lenguaje y las significaciones sociales. Adquisiciones escolares. Conceptualización abstracta.	Puntajes altos: Investimiento de las significaciones sociales y de los objetos escolares. Puntajes bajos: desinvestimiento de los conocimientos escolares. Dificultades de conceptualización. Inhibiciones.
Letras y números	Capacidad para tener en cuenta y jerarquizar información de diferentes tipos y procesarla en función de consignas diferentes en forma simultánea. Memoria auditiva inmediata. Orden y secuenciación temporal. Concentración de la atención y procesamiento de estímulos. Motivación por el desafío de la consigna.	Puntajes altos: Posibilidades de organización. Estimulación del pensamiento por la complejidad de la consigna. Sobreinvestimiento de la memorización en detrimento de la reflexión. Puntajes bajos: Problemas de atención por irrupción de estímulos externos o internos. Dificultades para la disociación requerida por la consigna. Diferenciar si los errores se producen por no recordar todos los elementos o por recordarlos erróneamente.
Matrices	Capacidad de observación. Inferencia de una lógica a partir de la información visual. Capacidad de deducción y generalización. Capacidad para tratar diferentes datos en forma simultánea.	Puntajes altos: Flexibilidad del pensamiento sobre soporte visual. Rigor intelectual. Capacidad de abstracción. Puntajes bajos: dificultades para efectuar inferencias y establecer relaciones.

Comprensión	Incorporación de las normas sociales. Establecimiento de relaciones causales. Aceptación de la autoridad. Autonomía. Posicionamiento en relación con la legalidad.	Puntajes altos: Autonomía de pensamiento. Apropiación de la legalidad socio-cultural. Puntajes bajos: Dependencia. Limitaciones para enfrentar situaciones conflictivas. Evitación del conflicto y/o del establecimiento de relaciones entre acontecimientos.
Búsqueda de símbolos	Aprendizaje a partir de ítems de ejemplo. Reconocimiento de diferencias y semejanzas. Cumplimiento de consignas. Velocidad de trabajo. Manejo de la ansiedad por el control del tiempo.	Puntajes altos: discriminación visual adecuada. Atención al detalle. Precisión. Puntajes bajos: dificultades de discriminación visual. Necesidad de verificación excesiva por exceso de control o de detallismo. Dificultades en la memoria de trabajo (necesita volver cada vez sobre el modelo).
Completamiento de figuras	Atención, discriminación y apertura a lo real. Involuntario del mundo externo. Posicionamiento en relación con la falta.	Puntajes altos: Atención e involucramiento del mundo externo. El exceso puede denotar hiperatención al detalle. Puntajes bajos: Atención y concentración dificultosas. Ansiedad. Dificultades para percibir la incompletud.
Animales	Capacidad de observación y concentración de la atención. Organización de la tarea y velocidad de trabajo. Estructuración del espacio (diferencia entre animales en roden y animales al azar). Manejo de la ansiedad por el control del tiempo.	Puntajes altos: Adaptación a la demanda del adulto. Velocidad y precisión. Necesidad de un encuadre estructurado (si el desempeño en animales en orden es mejor que en animales al azar). Puntajes bajos: problemas de atención selectiva. Rehusamiento a someterse a la estructuración de la consigna. Dificultades para ajustarse a la estructuración (si el desempeño en animales al azar es mejor que en animales en orden).
Información	Amplitud y disponibilidad de intereses. Involuntario sublimatorio de las significaciones sociales.	Puntajes altos: Intereses amplios. Curiosidad, deseo de conocer. El exceso puede relacionarse con detallismo y acumulación de información de tipo defensivo. Puntajes bajos: Evitación de la realidad. Reacción negativa al aprendizaje escolar. Prevalencia de la acción. Escasa estimulación social.
Aritmética	Análisis lógico de la situación. Precisión, orden y jerarquización. Procesos lógicos de operación matemática. Algoritmos.	Puntajes altos: Buen nivel de atención y concentración. Involuntario del aprendizaje escolar. Pensamiento lógico. Puntajes bajos: Desinvoluntario del aprendizaje escolar. Distractibilidad por irrupciones internas o externas. Déficit en el procesamiento lógico de las operaciones. Diferenciar dificultades en el procesamiento lógico (confunde operaciones) de dificultades en la automatización de los algoritmos (elige correctamente la operación pero realiza mal el cálculo) y de dificultades atencionales (elige correctamente la operación y realiza correctamente el cálculo, pero confunde las cifras).
Adivinanzas	Inferencia. Conocimiento de las significaciones sociales y del vocabulario. Capacidad de abstracción verbal y conceptualización. Flexibilidad de las asociaciones lógicas. Capacidad para integrar información en forma de indicios sucesivos.	Puntajes altos: fluidez del pensamiento. Posicionamiento autónomo en relación con las significaciones sociales y con el entrevistador. Capacidad de descentración. Puntajes bajos: inhibiciones (no "arriesga" respuestas), rigidez del pensamiento (no puede modificar las anticipaciones con los indicios sucesivos), dificultades en la lógica secundaria (propone palabras que no corresponden con la significación lógica de los indicios), profusión fantasmática.

1.2 Análisis intrasubtest

Para profundizar en la interpretación de los puntajes en cada subtest, en este artículo propondremos hipótesis que permiten considerar las variaciones en el desempeño intrasubtest de un sujeto como indicios clínicamente significativos por referencia a los procesos psíquicos que están implicados en la producción. Consideraremos que la interpretación de los puntajes equivalentes de cada subtest como indicios de la selectividad de los involuntarios del sujeto en relación con cada una de

las parcelas de la realidad que representan los subtests requiere ser complementada con otros niveles de análisis, puesto que un mismo puntaje equivalente puede ser resultado de distintas modalidades de producción. Es decir que cada puntaje equivalente debe ser interpretado en su heterogeneidad, como indicio de la producción simbólica singular de cada sujeto.

Así, en un primer nivel de análisis de las variaciones singulares en el desempeño en el WISC-IV, nos referiremos al patrón de respuestas en cada subtest.

Esto es así puesto que un mismo puntaje en un subtest cualquiera puede ser obtenido de distintas formas, y dichas formas de producción no son neutras ni azarosas sino que dan cuenta del entramado psíquico que las sostiene. Así, por ejemplo, un puntaje bruto de 10 puntos en el subtest de Analogías puede ser obtenido con 10 respuestas de un punto, por cinco respuestas de dos puntos, por la coexistencia de seis respuestas de un punto y dos de dos puntos, y aún más, las diez respuestas de un punto podrían acumularse en los primeros ítems, fracasando a medida que las preguntas se complejizan, o alternarse respuestas correctas e incorrectas de modo que el sujeto llegue a responder al ítem 20 dando diez respuestas de un punto y diez de cero punto. Todas estas variaciones, y aún otras posibles, dan cuenta de formas de producción simbólica diferentes, y no podremos concluir que el puntaje equivalente que resulte de las mismas, aún siendo semejante, dé cuenta de idénticos procesos psíquicos en los sujetos de que en cada caso se trata, de modo que analizar el puntaje equivalente por sí mismo no es indicativo en forma aislada de esta modalidad de distribución de las respuestas.

Las variaciones singulares también pueden rastrearse en un segundo nivel de análisis, analizando las respuestas puntuales a cada ítem de cada subtest. Así como el puntaje equivalente de un determinado subtest no permite deducir consecuencias en forma lineal, y por eso recurrimos a caracterizar el patrón de respuestas, también tenemos que destacar que un mismo puntaje en un mismo ítem puede ser consecuencia de distintos tipos de respuesta. Así, si en respuesta al ítem 6 de Aritmética (“María tenía 5 libros y perdió 1 ¿cuántos le quedan?”), el sujeto responde “No sé”, “No me lo enseñaron”, “6”, “Pocos”, “48”, o la respuesta “4” pero dada una vez cumplido el tiempo límite, obtendrá cero punto en todos los casos, pero desde el punto de vista clínico no son respuestas equivalentes, sino que dan cuenta de procesos que es necesario indagar en su singularidad. Lo mismo sucede con las respuestas correctas: toda variación singular será interpretable como indicio de la forma de producción simbólica.

La escala WISC está construida mediante pruebas diferentes, lo que nos permite la oportunidad de observar e interpretar la producción y modos de funcionamiento del sujeto en situaciones muy diversas. Si bien las condiciones de administración y de puntuación estandarizadas deben respetarse, el profesional dispone de un material valioso clínicamente si su pensamiento clínico le permite aprovechar como interpretables algunos índices tales como la forma de relación del sujeto con los materiales, sus reacciones frente a las dificultades, su uso del tiempo, sus verbalizaciones, sus estrategias de resolución, etc. De este modo, cada subtest deja de ser una mera situación de evaluación estandarizada para convertirse en un momento privilegiado para observar los

procesos puestos en juego por el sujeto en la resolución de cada una de las tareas que se requieren.

4. *La producción simbólica cognitiva: ejes de interpretación*

Para profundizar metapsicológicamente en el análisis de la producción simbólica cognitiva en el WISC-IV, en otro trabajo (Cantú, 2013) recurrimos a los ejes que André Green propone para el análisis del pensamiento como problema psicoanalítico (Green, 2001b). Postulamos que las distintas formas de producción simbólica implicadas en la actividad del sujeto sobre distintos objetos de conocimiento, con requerimientos diferentes del adulto, movilizan procesos psíquicos diferenciales que pueden ser caracterizados en función de cuatro ejes centrales: a) las formas de trabajo en las fronteras psíquicas, b) las modalidades de representación, c) las formas de ligazón y desligazón, y d) los procesos de abstracción. Cada uno de estos ejes permite interpretar las formas singulares de funcionamiento psíquico que se ponen en juego en el trabajo psíquico implicado en la producción cognitiva.

En ese sentido, podemos considerar a cada uno de los subtests del WISC-IV como otras tantas modificaciones en la organización del encuadre clínico. ¿Qué sucede en esta sesión en la que se introduce en el encuadre clínico un objeto tan determinado y determinante como el WISC-IV? Las modalidades de circulación libidinal y la transferencia se ven transformadas por la presencia de un objeto tercero entre el paciente y el terapeuta. Objeto singular, puesto que no sólo es un objeto socialmente significativo y constituido por significaciones instituidas, sino además un objeto revestido de sentidos muchas veces conflictivos para el sujeto dada la índole de las problemáticas por las cuales consulta. Cada subtest del WISC-IV modifica la organización del encuadre mediante la presentación de una serie de objetos diferentes y de consignas de trabajo que plantean pedidos del terapeuta también diferentes con respecto a la forma de producción del sujeto y las formas de trabajo psíquico que se ponen en funcionamiento para responder a ellas.

El lugar de los objetos en el encuadre fue abordado magistralmente por Winnicott en su trabajo sobre “*Observación de niños en una situación fija*”, en el que destaca las modalidades de acercamiento de los bebés que atendía en su consultorio con respecto a un objeto habitual en él: el bajalengua (Winnicott, 1999). En la situación más o menos frecuente, el bebé después de explorar un poco la situación y vacilar entre aproximarse a la espátula o alejar su manito de ella, avanzando y escondiendo la carita en la blusa de la mamá, finalmente gana confianza y agarra el objeto, metiéndoselo en la boca, golpeándolo una y otra vez, jugando a que alimentaba a su madre o al mismo Winnicott y tirándolo, finalmente, lejos. El bebé disfruta mucho —dice Winnicott— librándose agresivamente de la espátula. Hace además una consideración importante en

el sentido de que, según su experiencia, si él intentaba meter el bajalengua en la boca del niño antes de su movimiento de exploración y manipulación, chocaba con la más enérgica resistencia del bebé. El autor culmina manifestando su deseo de que los pacientes lo usaran, lo usaran lo máximo posible, hasta gastarlo, y que pudieran, así, terminar el tratamiento.

Este texto de Winnicott nos permite reflexionar acerca de la inclusión de un objeto en el encuadre y acerca de su potencialidad para la exploración diagnóstica del paciente.

El concepto de “uso del objeto” es de una especificidad diferente del de “relación de objeto”. En la relación de objeto intervienen mecanismos de proyección e identificación, mientras que en el uso del objeto se da por sentada la relación del objeto, pero se agregan rasgos que abarcan la naturaleza y la conducta del objeto. Para poder ser usado, es forzoso que el objeto sea real en el sentido de formar parte de la realidad compartida, y no un conjunto de proyecciones. Es decir que el uso implica la ubicación del objeto por fuera del control omnipotente del sujeto, su percepción como un fenómeno exterior y no como una entidad proyectiva (Winnicott, 1986). Nos preguntamos entonces cómo este sujeto *usa* cada subtest del WISC-IV. Es decir que nos interrogamos por sus formas singulares de resolver las tareas solicitadas en cada uno. Las verbalizaciones y toda la gama de producciones que acompañen la resolución de las tareas pueden ayudarnos a interpretar el material, consideradas como asociaciones del sujeto expresadas en las distintas materialidades (en el cuerpo, en la acción, en la palabra). Se trata entonces de sistematizar estos indicios para convertirlos en elementos interpretables clínicamente por referencia a la modalidad de producción simbólica del sujeto.

Discusión

El análisis de las formas de producción singular en los distintos subtest del WISC-IV nos permite comprender las modalidades producción simbólica cognitiva: cada sujeto, en cada situación particular representada por cada subtest, despliega una forma de ligarse hacia afuera con los objetos de la realidad compartida y con el terapeuta en transferencia, utilizando los recursos que le son ofrecidos por los estímulos y materiales que se le presentan, y hacia adentro con sus propias representaciones conscientes e inconscientes y con las excitaciones movilizadas en las distintas situaciones. Las representaciones ligadas a las significaciones sociales son las que específicamente se

movilizan en la indagación de la producción cognitiva, en tanto apropiadas subjetivamente en el proceso de sublimación, de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa.

Estas modalidades son singulares e históricamente acuñadas. Esto no significa que sean homogéneas ni sincrónica ni diacrónicamente en la vida del sujeto; no se trata de estructuras en el sentido de configuraciones estáticas -en las cuales cada elemento tuviera una coordenada específica en su posición en relación con los demás-, sino más bien de entramados móviles en los cuales la heterogeneidad signa las formas de producción. No se construyen de una vez para siempre como si fuesen “estilos” o “perfiles” cognitivos identitarios, sino que en distintos momentos, con distintas materialidades y en distintas situaciones pueden darse formas específicas de producción en un mismo sujeto. El modo de análisis propuesto en este escrito está destinado a interpretar esa heterogeneidad que se manifiesta en las formas específicas de producción cognitiva singular y se sostiene en el entramado psíquico en su conjunto.

Interpretar la producción cognitiva desde la perspectiva del paradigma de la complejidad (Morin, 1994) implica -entre otras cosas- aceptar la heterogeneidad de los datos, conservar lo singular en la totalidad, incluir la noción de evento: lo singular, la historicidad, lo azaroso. Implica captar los desórdenes, lo nuevo y lo distinto tanto como los órdenes. En la interpretación del WISC-IV, esto supone no reducir la riqueza de la producción del sujeto a la caracterización de un “perfil cognitivo” o de “modos predominantes” de funcionamiento, sino justamente tomar como indicios aquellos eventos que aparecen como respuestas significativas no por su frecuencia homogeneizante sino por su unicidad singularizante.

Las hipótesis que se presentan en este trabajo no pretenden constituir un estudio exhaustivo ni acabado de la problemática, ni permiten una interpretación directa de los resultados del WISC-IV. Simplemente se trata de la construcción exploratoria de hipótesis que muestran cómo algunas formas de producción de cada sujeto en el desarrollo de la situación del test pueden convertirse en observables clínicos a condición de ser interpretados a partir de una teoría de la producción simbólica que los ligue al funcionamiento psíquico que las sostiene. En ese sentido no se trata de postulados sino de pistas de reflexión para acompañar al profesional en la construcción de sus propias hipótesis clínicas en relación con la problemática singular del paciente que lo consulta.

Referencia

- Allen, D. N.; Thaler, N. S.; Donohue, B. & Mayfield, J. (2010): WISC-IV profiles in children with traumatic brain injury: Similarities to and differences from the WISC-III. *Psychological Assessment*, Vol 22(1), Mar 2010,

57-64.

- Alvarez, P. (2010) *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires: Teseo.
- Cantú, A. (2013) “El trabajo psíquico en la producción de conocimientos: aproximaciones para una metapsicología de la “inteligencia”. *Querencia, Revista de Psicoanálisis. Facultad de Psicología-UDELAR*. Montevideo-Uruguay, Nro. 15, octubre 2013. Pp. 52-77. ISSN 1688-0129. Disponible en <http://www.querencia.psico.edu.uy/>
- Castoriadis, C. (1993). *Lógica, imaginación y reflexión* (J. L. Etcheverry Trad.). En R. Dorey (Ed.), *El inconsciente y la ciencia* (pp. 21-50). Buenos Aires: Amorrortu. (Original publicado en 1991)
- Castoriadis, C. (1998). *Psicoanálisis y política* (C. Oxman Trad.) En *El mundo fragmentado* (pp.91-102). Buenos Aires: Altamira.
- Cohen, A., Fiorello, C. & Farley, F. (2007) “The cylindrical structure of the Wechsler Intelligence Scale for Children — IV: A retest of the Guttman model of intelligence”. *Intelligence* 34 (2006) 587–591.
- De Clercq-Quaegebeur, M.; Casalis, S.; Lemaitre, M.; Bourgois, B. & Getto, M. (2010): Neuropsychological Profile on the WISC-IV of French Children With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 2010 43: 563.
- Dickerson Mayer, S. & Calhoun, S. (2008): WISC-IV and WIAT-II Profiles in Children With High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* March 2008, Volume 38, Issue 3, pp 428-439.
- Enzesberger, H. (2009): *En el laberinto de la inteligencia*. Barcelona: Anagrama.
- Gallo Acosta, J. (2009): “Medir, normalizar y excluir: los tests de inteligencia”. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiesis»*. N° 18.
- Gottfredson, L. (1997). “Why G Matters: The complexity of everyday life”. *Intelligence*, 24 (1), 79-132
- Green, A. (1993). *El trabajo de lo negativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Green, A. (1998). *Las cadenas de Eros. Actualidad de lo sexual*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (2000). “Teoría”. *Interrogaciones psicosomáticas*. A. Fine. Buenos Aires: Amorrortu: 48-63.
- Green, A. (2001). *De locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grégoire, J. (2009) *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC IV*. Wavre, Bélgica: Ed. Mardaga.
- Guttman, L., & Levy, S. (1991). “Two structural laws for intelligence tests”. *Intelligence*, 15, 79–103.
- Hagmann-von Arx, P., Meyer, S. & Grob, A. (2008): Assessing Intellectual Giftedness with the WISC-IV and the IDS. *Zeitschrift für Psychologie*. Vol. 216, Nro. 3. 172-179.
- Laporte, E. (2010) « Analyse cognitive des tâches impliquées dans les épreuves du wisc4 », *L'orientation scolaire et professionnelle*. 36/3.
- Loh, P., Piek, J. & Barret, N. Comorbid ADHD and DCD (2011): Examining cognitive functions using the WISC-IV. *Research in Developmental Disabilities*. Volume 32, Issue 4, July–August 2011, Pages 1260–1269
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (Packman Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (1998) *Inteligencia única o múltiple: un debate a mitad de camino*. Denise. *Temas de Psicopedagogía*. Publicación de la Fundación Eppec. N° 7.
- Schlemenson, S. (1994) *Detección de la modalidad cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico*. Depto de Publicaciones, Facultad de Psicología. UBA.
- Schlemenson, S (2001) *Niños que no aprenden*. Bs. As. Editorial Paidós:
- Schlemenson, S Comp. (2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico* Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2013) *Psicopedagogía Clínica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- San Miguel Montes, L. E.; Allen, D. N.; Puente, A. E. & Neblina, C. (2010) Validity of the WISC–IV Spanish for a clinically referred sample of Hispanic children. *Psychological Assessment*, Vol 22(2), Jun 2010, 465-469
- Sternberg, R. (1996). *La inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós
- Sternberg, R. (1997) The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. En: *American Psychologist*. Vol 52, No. 10, (pp. 1030-1037).
- Sternberg, R. (2000). The concept of intelligence. In: R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 3-15). UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Lautrey, J. & Lubart, T. (2002) Where are we in the field of intelligence, how did we get here and where are we going? En: R. Sternberg, J. Lautrey. & T. Lubart: *Models of intelligence. International perspectives*. (pp. 3-25). American Psychological Association. Washington DC.
- Sverdlik, M. (2010) *La creación del pensamiento en los orígenes*. Buenos Aires: Teseo.

- Wald, A. (2010) *Nuevas Dimensiones de los procesos de simbolización en niños*. En Acta Psiquiátrica Psicol Am.Lat. 56 (1). Buenos Aires
- Wasser de Diuk, L. (1994): Las competencias intelectuales. En M. Casullo et al, *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D. (2010) WISC-IV: Test de inteligencia para niños. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D (1999): Observación de niños en una situación fija. En *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis* –Barcelona: Editorial Laia

Fecha de recepción: 23-04-14

Fecha de aceptación: 17-09-14