

Guía práctica

Consejos para la aplicación e interpretación de WISC-V



Marcela Rodríguez-Cancino
Catalina Vidal-Rivera
Valentina Navarro-Ovando
Olivia Grez-Gaete



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro UC
Desarrollo de Tecnologías
de Inclusión - CEDETI



UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA

Guía desarrollada y financiada por CEDETi UC con la colaboración de la Universidad de la Frontera.

© 2024 Pontificia Universidad Católica de Chile. Todos los derechos reservados

Primera versión enero 2024

Impreso en Chile por Impresora Óptima S.A. Fabricado en Chile por Orientas EIRL.

ISBN 978-956-14-3235-2



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro UC
Desarrollo de Tecnologías
de Inclusión - CEDETi



UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

MARIA FORNS.....	1
------------------	---

PRÓLOGO

MARCELO PIZARRO MIQUELES.....	5
-------------------------------	---

CAPÍTULO 1. Y SI EL MANUAL NO LO DICE... ¿QUÉ HAGO?

ESTRATEGIAS PARA PERFECCIONAR LA ADMINISTRACIÓN DE WISC-V
Y EVITAR ERRORES DURANTE SU APLICACIÓN

MARCELA RODRÍGUEZ-CANCINO & CATALINA VIDAL-RIVERA	7
---	---

CAPÍTULO 2. MÁS ALLÁ DEL RESULTADO CUANTITATIVO

¿QUÉ OBSERVAR Y REGISTRAR DURANTE LA ADMINISTRACIÓN
DE LA ESCALA WISC-V?

MARCELA RODRÍGUEZ- CANCINO & OLIVIA GREZ-GAETE	43
--	----

CAPÍTULO 3. ¿CÓMO SE INTERPRETAN LOS PERFILES COGNITIVOS EN WISC-V?

IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES
NORMATIVAS Y PERSONALES PARA LA TOMA DE DECISIONES

VALENTINA NAVARRO- OVANDO & MARCELA RODRÍGUEZ-CANCINO.....	61
--	----

CAPÍTULO 4. YA TENGO LOS RESULTADOS, ¿QUÉ PUEDO RECOMENDAR?

WISC-V COMO HERRAMIENTA PARA ORIENTAR INTERVENCIONES
EN EL CONTEXTO ESCOLAR

MARCELA RODRÍGUEZ-CANCINO, VALENTINA NAVARRO-OVANDO, OLIVIA GREZ-GAETE & CATALINA VIDAL-RIVERA	81
---	----

CAPÍTULO 5. FINALMENTE, ¿QUÉ DEBO INFORMAR?

BUENAS PRÁCTICAS EN LA ELABORACIÓN DE INFORMES PSICOLÓGICOS:
GUÍAS Y RECOMENDACIONES

MARCELA RODRÍGUEZ-CANCINO & CATALINA VIDAL-RIVERA	102
---	-----

GLOSARIO

CATALINA VIDAL-RIVERA & MARCELA RODRÍGUEZ-CANCINO	121
---	-----

AGRADECIMIENTOS

Dra. Maria Forns i Santacana

Catedrática

Departamento de Personalidad, Evaluación y
Tratamientos Psicológicos

Universidad de Barcelona. España

Marcelo Pizarro Miqueles

Psicólogo Pontificia Universidad Católica de Chile

Magíster en Educación

Investigador responsable del proyecto de
estandarización WISC-V en Chile

Nicol Fernández

Psicóloga Clínica Pontificia Universidad Católica
de Chile

Magíster en Educación, mención Evaluación de
Aprendizajes

Camila González

Diseñadora gráfica Centro de Desarrollo de
Tecnologías de Inclusión de la Pontificia
Universidad Católica de Chile (CEDETi-UC)

Sebastián Alfaro

Diseñador gráfico Centro de Desarrollo de
Tecnologías de Inclusión de la Pontificia
Universidad Católica de Chile (CEDETi-UC)

Proyecto DIUFRO DI22-0030

Dirección de Investigación, Universidad de La
Frontera, Temuco.

SOBRE LAS AUTORAS



MARCELA RODRÍGUEZ-CANCINO

Psicóloga, Magíster y Doctora en Psicología, Universidad de La Frontera. Diplomada en Neuropsicología a través del Ciclo Vital y en Docencia Universitaria. Investigadora en las líneas de Psicometría, Evaluación del Funcionamiento Cognitivo, Uso Ético de Test Psicológicos y especialmente, exploración de propiedades psicométricas de WISC-V en Chile. Académica del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera.

Email: marcela.rodriguez@ufrontera.cl



CATALINA VIDAL-RIVERA

Psicóloga y Magíster en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomada en Neuropsicología Infanto-Juvenil y Adultos. Especialización en evaluación neuropsicológica y psicoterapia de niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas con condiciones del neurodesarrollo y trastornos neuropsiquiátricos. Coordinadora General Servicio de Neuropsicología (SeN- UC) y Coordinadora Académica de Diplomados en CEDETi-UC. Email: cdvidal@uc.cl



VALENTINA NAVARRO-OVANDO

Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD(c) in Medical Science, Amsterdam University Medical Center (UMC), Amsterdam Institute of Public Health (APH), Digital Health and Mental Health. Master in Neuropsychology, Utrecht Universiteit. Diplomada en Neuropsicología Infanto-juvenil, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Email: v.f.navarroovando@amsterdamumc.nl



OLIVIA GREZ-GAETE

Psicóloga, Universidad de Los Andes. Máster en Salud, Integración y Discapacidad de la Universidad Complutense de Madrid. Diplomada en Neuropsicología Infantil: Perspectivas teóricas para la identificación de dificultades cognitivas durante la edad escolar y en Evaluación e Intervención para el abordaje integral de las Necesidades Educativas Especiales en la edad escolar, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesional del Servicio de Neuropsicología (SeN-UC). Email: olgrez@uc.cl

PRESENTACIÓN

Han transcurrido casi nueve décadas desde que, en 1939, Wechsler presentó a la comunidad clínica y científica la escala de Wechsler-Bellevue para la medida de la capacidad intelectual de los adultos. La aportación de Wechsler fue sustancial y desde aquel entonces su escala ha sido adaptada a distintas franjas de edad (preescolares, niños y adultos), a diversos ámbitos profesionales (clínico, educativo, forense, laboral), a múltiples países e idiomas, y ha vivido sucesivos cambios en cuanto a contenido, materiales y estructura acordes con el substrato conceptual teórico-práctico del momento.

El libro que tienen en sus manos es una guía para aplicar e interpretar la escala WISC-V (2014), la última versión de la saga Wechsler, debidamente actualizada con el modelo CHC para la medida de la inteligencia infantil y del adolescente. No se trata de una escala cualquiera, tiene en sí misma una larga historia. Cada una de las tareas de la escala, cada subprueba, cada índice, cada propuesta de interpretación, tiene en su haber múltiples equipos de investigación, muchas sesiones de discusión interprofesional, múltiples reajustes y múltiples clínicos y educadores que, conjuntamente, han aportado sus datos y su saber para sustentar la medida de la inteligencia como una tarea científica, empírica, y con una sólida base conceptual. Las escalas Wechsler son ahora instrumentos vivos, aceptados internacionalmente.

El texto que presentamos tiene una excelente precisión y calidad. Las autoras han convertido en amigable la tarea de resolver los apuros y quebraderos de cabeza que surgen al psicólogo lego, cuando trata de aplicar, corregir, interpretar y reportar las escalas de Wechsler. Lo han hecho usando magistralmente el método didáctico de solución a un problema, mediante la presentación de cinco cuestiones clave.

¿Qué hago si el Manual del test no lo dice? Este capítulo, tal como exponen Rodríguez-Cancino y Vidal-Rivera, versa sobre el *uso de estrategias para perfeccionar la administración de WISC-V y evitar errores durante su aplicación*. En efecto, por detallado y extenso que sea un manual de administración de un test es improbable que cubra todas las dudas y situaciones insospechadas que surjan a lo largo de la administración. Las autoras presentan en detalle las 15 subpruebas que conforman el WISC-V, revisan su contenido, las claves de administración, registro y corrección de las respuestas y revisan los errores más frecuentes. A mi juicio este tema es crucial.

De los errores en la aplicación de consignas, de la falta de cumplimiento de los estándares de presentación del material, de los errores en el respeto a los tiempos de exposición o de solución de los ítems, de las anotaciones imprecisas o ausentes, de las calificaciones erróneas o del uso inadecuado de las correcciones, etc., ...de todo ello... se puede derivar la nulidad o invalidación de los datos obtenidos. Pasar por alto o minimizar estas incorrecciones no es baladí. Las autoras detallan la importancia de la autodisciplina a que los profesionales debemos someternos para el logro de una medida precisa y justa.

¿Qué observar y registrar durante la administración de la Escala WISC-V? La respuesta a la cuestión es fácil: todo, o casi todo, y no solo lo relacionado con la tarea. En la administración de la WISC-V deben convivir el experto profesional psicómetra, que se esfuerza por mantener la precisión métrica, y el agudo psicólogo clínico que presenta, identifica y selecciona las conductas que acompañan a la solución del ítem.

La exploración psicológica se da en un contexto de relaciones entre cuatro elementos: examinador-examinado-tarea-y situación. La conducta resultante incluye la interacción entre todas ellas. Así que es preciso observar y dejar rastro de todo aquello que se juzgue relevante en estas relaciones. El clínico debe observar las conductas físicas, motoras, verbales y emocionales del evaluado frente a las tareas propuestas y registrar las respuestas típicas y atípicas y las formas específicas de abordaje a los problemas presentados.

Muchas de las conductas a observar y registrar podrían incluirse entre las que aborda el modelo de funciones ejecutivas. Observar cómo el evaluado a) organiza y establece prioridades para responder al ítem (proceso de activación, iniciativa, organización y planificación); b) se concentra, selecciona y mantiene la atención (proceso de focalización en la tarea); c) se ayuda del lenguaje interiorizado (proceso de autoguía); d) regula su estado de alerta y mantiene el esfuerzo (esfuerzo, controles inhibitorios y velocidad de respuesta); e) modula el estado de ánimo (control emocional y resistencia a la frustración); f) accede a los recuerdos (procesos mnemónicos) y g) cómo responde (actuación). Para observar adecuadamente hay que tener la experiencia adecuada, y no olvidar que determinados aspectos étnicos (específicos de determinada cultura o grupo) pueden pasar desapercibidos o conducir a una interpretación errónea.

En este capítulo, Rodríguez-Cancino y Grez-Gaete, revisan y sugieren las observaciones más relevantes a realizar en cada subprueba, y tal como se deduce de su expresión, con la observación puede ver *“más allá del resultado cuantitativo”*, sin caer en la subjetividad.

¿Cómo se interpretan los perfiles cognitivos en WISC-V? *Identificación de Fortalezas y Debilidades normativas y personales para la toma de decisiones.* Esta es una cuestión técnica, que tiene que ver con el detalle y las sutilezas introducidas en la medida de las escalas de Wechsler a lo largo de su evolución. La interpretación de los perfiles y de su significación clínica ha sido constante desde las primeras aportaciones de Rapaport, ya en 1945, con el Wechsler-Bellevue II. En las sucesivas revisiones de las escalas se ha pretendido evitar la subjetividad en la interpretación del perfil y conseguir mayor solidez métrica, en cuanto a estabilidad, fiabilidad y valor clínico-psicopatológico del perfil. Tarea ardua, que ha complicado, con acierto, el análisis métrico de las escalas de Wechsler.

Navarro-Ovando y Rodríguez-Cancino exponen con claridad los principales conceptos a manejar para un análisis exitoso del perfil. Desglosan los conceptos de Fortalezas y Debilidades, de su carácter normativo o no-normativo; de su relevancia según sean intersujeto o intrasujeto y/o según sean frecuentes o infrecuentes. Destacan, asimismo, las combinaciones entre estas variables y subrayan los conceptos de fortalezas estratégicas o de preocupaciones prioritarias. Asimismo, para comprender estos constructos exponen con claridad los conceptos de valor crítico, para tomar en cuenta una diferencia y de tasa base, para poder interpretarla adecuadamente. Todo ello es

magistralmente explicado e ilustrado con ejemplos a través de los cuales puede apreciarse su relevancia para la toma de decisiones y para elaborar propuestas psicoeducativas.

La organización de todos estos conceptos constituye un verdadero rompecabezas para el neófito en la interpretación de un perfil. Aun cuando los softwares al uso, faciliten y/o eviten la ardua tarea de manejar tablas y más tablas para lograr la información pertinente, no debe obviarse la comprensión de estos conceptos métricos y del proceso seguido para llegar a la interpretación de los índices. El saber “cómo hacer o cómo obtener” un dato puede ayudar a entender un resultado.

Ya tengo los resultados, ¿Qué puedo recomendar? *WISC-V como herramienta para orientar intervenciones en el contexto escolar.* El psicólogo infantil clínico o aplicado al área educativa seguro que se alegra de ver planteada esta cuestión. La pregunta se sitúa en el outcome del proceso de evaluación psicológica y se refiere al diseño del tratamiento o intervención. Las acciones de intervención cognitiva, para que sean eficaces, deben tomar en consideración el contexto educativo (educador-alumno-aula) y el contexto socio-familiar (familia-nivel socio-lingüístico-barrio).

Rodríguez-Cancino, Navarro-Ovando, Grez-Gaete y Vidal-Rivera, exponen en detalle los constructos cognitivos medidos en cada uno de los cinco índices de WISC-V y diseñan tres tipos de recomendaciones que atienden a sujeto, contexto y control del aprendizaje. Las primeras recomendaciones se dirigen a adecuar las instrucciones de enseñanza al sujeto, lo cual implica facilitarle las formas de captación de la información (p. ej.: facilitar el lenguaje o el material, repetir consignas, descomponer las tareas, enseñar el uso de autoinstrucciones, dar pautas de organización). Las segundas se dirigen a acomodar o modificar el ambiente o contexto de aprendizaje (p. ej.: eliminar distractores, emplear material visual y concreto en caso de dificultades verbales) y las terceras consisten en adecuar la forma de evaluar los aprendizajes (p. ej.: limitar el número de cuestiones en el examen, dar más tiempo para realizar las tareas, introducir flexibilidad en los estándares de evaluación).

El abundante número de sugerencias que nos ofrecen las autoras, para cada uno de los cinco índices, constituye una ayuda extraordinaria para proceder a diseñar un plan de tratamiento, adecuado al sujeto, al terapeuta, y a la escuela. También, sin duda, pueden ser muy útiles a los educadores.

¿Qué debo informar? Este capítulo trata de las *buenas prácticas en la elaboración de Informes Psicológicos: Guías y recomendaciones*. Rodríguez-Cancino y Vidal-Rivera especifican qué seleccionar y qué informar de entre todos los datos obtenidos en un examen psicológico. El informe psicológico es un documento científico-técnico que sintetiza las acciones y resultados obtenidos a lo largo del proceso de evaluación. La pertinencia de la selección de la información es básica para el logro de un buen informe.

En el texto se formulan 15 recomendaciones para la redacción del informe, inspirados en las *Guías del proceso de evaluación* de la asociación EAPA, y 10 principios legales a respetar en el redactado del mismo inspirados en diversas leyes, estándares, normas y guías del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España. Ambas aportaciones se complementan y merecen atención.

La mayor riqueza de este capítulo consiste, a mi juicio, en la esmerada tabla de ejemplos de impre-

cisiones en el redactado de informes y en los comentarios o sugerencias de redacción aportadas por las autoras. Analizar estos errores y formular la expresión adecuada deberá ser una de las tareas incluidas en la formación de psicólogos.

Visto el texto, deseo agradecer a las autoras la petición de presentar su libro. La calidad de su contenido, su concisión, el enfoque práctico, y la organización extremadamente didáctica del mismo me ha facilitado enormemente la tarea. Creo que va ser un texto muy útil para nuestros estudiantes, y para psicólogos profesionales que deban afrontar iniciar el uso de la escala WISC-V. Deseo que ellos se sientan reconfortados al apreciar que lo complejo pueda mudarse en más fácil y asequible cuando la didáctica ayuda a ello. Capacidad didáctica que confirma la experiencia clínica y de investigación de sus autoras. Felicidades por todo ello.

Maria Forns

Catedrática Jubilada

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Universidad de Barcelona. España.

PRÓLOGO

Aplicar las escalas Wechsler para niños/as no es una tarea fácil. Aún recuerdo todos los pasos para aplicar la subprueba de Ensamblaje de Objetos del WISC-III v.ch. Primero poner el biombo, luego sacar las piezas del ítem de ejemplo del estuche, colocar cada pieza en la ubicación que indicaba el biombo, luego dar las instrucciones a el/la evaluado/a, preparar rápidamente el cronómetro y luego decir: “¿Estás listo/a?”. Varias veces, ese “¿estás listo/a?” no era para preguntarle a el/la evaluado/a si estaba listo/a para comenzar, sino para preguntarme a mí mismo si estaba listo para hacer la evaluación, si había dispuesto todos los materiales de la forma correcta y si recordaba cómo calificar rápidamente las yuxtaposiciones (sobre todo si el/la examinado/a era particularmente inquieto/a).

La más reciente actualización de esta escala, WISC-V, ciertamente hace mucho más fácil el proceso de administración. Por ejemplo, Ensamblaje de Objetos ya no existe como tal, sino que se transforma en Rompecabezas Visuales. En esta nueva versión, ya no existen piezas de rompecabezas ni biombos de los que haya que preocuparse. Los materiales manipulativos se redujeron significativamente para minimizar el impacto del componente motor sobre los resultados en una evaluación cognitiva.

Pese a que WISC-V tiene procesos de administración mucho más sencillos, debemos recordar que los/as evaluados/as son niños, niñas y adolescentes. Las respuestas a algunos ítems son sencillamente brillantes. Recuerdo a una adolescente, quien me respondió al ítem de Analogías “¿En qué se parecen el tiempo y el espacio?” diciendo “Son lo que necesitan las personas tristes”; también recuerdo la respuesta de un niño de siete años, quien en el ítem de Información “¿Quién pintó la Mona Lisa?” respondió: “Leonardo... DiCaprio”. Estas respuestas, más allá de lo brillantes o graciosas que puedan ser, presentan algunos retos para el/la evaluador/a en el proceso de calificación. En el segundo caso, el Manual de Administración y Corrección de WISC-V entrega una respuesta clara, pues dicha respuesta se incluye dentro de los ejemplos (varios niños confunden a Leonardo Da Vinci con Leonardo DiCaprio); es el primer caso el que puede generar algunas dudas a algunos evaluadores. A primera vista, uno podría pensar -desde el sentido común- que la respuesta podría ser correcta. Sin embargo, no es cierto que todas las personas tristes necesitan tiempo y espacio. Además, el modo en que se pregunta (el tiempo y el espacio) refiere a una forma específica de entender los dos conceptos de esta analogía. Si bien el Manual entrega lineamientos generales sobre cómo resolver las respuestas que no se encuentran contenidas en las respuestas de ejemplo, esto muchas veces causa confusión en algunos evaluadores. Este tipo de situaciones no es exclusivo de las subpruebas verbales, pues incluso en las no verbales existen dudas sobre la administración, corrección e interpretación.

El propósito de esta “Guía Práctica” es ofrecer a el/la evaluador/a de WISC-V información adicional para abordar y resolver las dudas que muchas veces aparecen en el contexto de evaluación. El contenido de este libro está elaborado a partir de la experiencia de un sinnúmero de evaluacio-

nes que se han realizado a la fecha con esta batería por muchos examinadores con un profundo conocimiento de ella y de los procesos de evaluación. Esto con el propósito de ayudar a los/las evaluadores/as -con y sin experiencia- a realizar mejores evaluaciones con WISC-V.

Espero que este libro se convierta en un recurso para que los/las evaluadores/as sepan cómo abordar algunas situaciones de administración, corrección e interpretación. Ciertamente seguirán apareciendo situaciones o respuestas, sobre todo de niños y niñas, que nos provocarán alguna sonrisa. Pero al menos sabremos cómo abordarlas y puntuarlas, y así solo quedarnos con el buen recuerdo.

Marcelo Pizarro Miqueles

Investigador Asociado Centro UC de Tecnologías de Inclusión CEDETi UC

CAPÍTULO 1



Y SI EL MANUAL NO LO DICE... ¿QUÉ HAGO?

ESTRATEGIAS PARA PERFECCIONAR LA ADMINISTRACIÓN DE
WISC-V Y EVITAR ERRORES DURANTE SU APLICACIÓN

Marcela Rodríguez-Cancino & Catalina Vidal-Rivera

Y SI EL MANUAL NO LO DICE... ¿QUÉ HAGO?

ESTRATEGIAS PARA PERFECCIONAR LA ADMINISTRACIÓN DE WISC-V Y EVITAR ERRORES DURANTE SU APLICACIÓN

La Escala Wechsler de Inteligencia para niños/as en su quinta versión (WISC-V) es una herramienta clínica y psicoeducacional que permite realizar evaluaciones comprensivas sobre el funcionamiento cognitivo de niños, niñas y adolescentes en áreas específicas tales como el razonamiento fluido, habilidades de comprensión verbal o memoria de trabajo (entre otras) facilitando el acceso a información relevante para la realización de diagnósticos y planes de intervención que orienten efectivamente la toma de decisiones (Flanagan & Alfonso, 2017; Kaufman et al., 2016; Rodríguez-Cancino et al., 2022; Rosas et al., 2022; Rosas & Pizarro, 2018; Wechsler, 2014).

WISC-V puede ser un importante aporte en un proceso de evaluación cognitiva, siempre y cuando se dominen adecuadamente sus fundamentos conceptuales y sus procedimientos de administración, corrección e interpretación, lo que demanda una formación rigurosa y especializada (Forns & Amador, 2017). Relacionado con esto, es posible garantizar que el uso de un instrumento de evaluación estandarizado como esta escala entregue resultados confiables, sólo si se resguardan algunas condiciones que se refieren tanto a la persona evaluada, como a las competencias de los/las evaluadores y el ambiente físico en que se realiza el proceso (Marín, 2021; Rosas & Pizarro, 2018; Sattler, 2003).

Para una adecuada aplicación de WISC-V, al igual que en cualquier otro tipo de test, es necesario verificar que los/las evaluados/as se encuentren en condiciones óptimas, es decir, estén cubiertas sus necesidades básicas y tengan un adecuado estado de salud física y emocional (Cortés & Benavente, 2007; Sattler, 2003). Con respecto a los/las evaluadores, es necesario que cuenten con un profundo manejo de los instrumentos de evaluación, tanto a nivel técnico como psicométrico (Fernández-Ballesteros et al., 2011; Vinet et al., 2023) y que hayan desarrollado las competencias de interacción social necesarias para establecer un buen rapport, vale decir, que a través de la sensibilidad, cordialidad, respeto, empatía y comunicación efectiva logren generar un clima de seguridad y confianza que permita a la persona evaluada expresar su máximo potencial (Cortés & Benavente, 2007; Forns & Amador, 2017). Además de todas estas condiciones, es indispensable generar un setting de evaluación, que considere contar con un espacio de aplicación apropiado que incluya una mesa de trabajo, adecuada temperatura e iluminación, control de interferencias externas o ruidos y disponibilidad de todo el material de la escala (como cuadernos de estímulos, cronómetro, lápices, protocolos de registro, etc.), entre otras (Forns & Amador, 2017; Rosas & Pizarro, 2018).

La utilización adecuada de WISC-V requiere que el/la psicólogo/a cuente con sólidos conocimientos sobre psicología evolutiva en las etapas de infancia y adolescencia, con la experiencia y el juicio clínico que le permitan tomar decisiones acertadas sobre cuándo aplicar el instrumento, qué subpruebas administrar de acuerdo al motivo de consulta o la hipótesis diagnóstica inicial, cuándo

suspender la aplicación o realizar procedimientos técnicos específicos, etc. Forns y Amador (2017) mencionan que para un adecuado uso de este instrumento es necesario desarrollar habilidades procedimentales generales tales como conocer, revisar y repasar las consignas y reglas de administración específicas de cada subprueba; contar con conocimiento previo sobre su evaluado/a en torno a posibles dificultades físicas (motrices, auditivas, visuales, etc.); cronometrar apropiadamente el tiempo de respuesta; registrar literalmente las respuestas verbales; realizar anotaciones de proceso y conocer y controlar los errores más frecuentes en la administración de esta escala.

En torno a esto último es sabido que cometer errores en la aplicación de escalas Wechsler es habitual, observándose que los cometen tanto los estudiantes en último año de psicología como los profesionales con postgrados que ejercen regularmente su profesión (Oak et al., 2018). Forns y Amador (2017) señalan que en la aplicación de las escalas Wechsler, la evidencia científica ha demostrado que en promedio se observan 5,11 errores por protocolo administrado, y categorizan los más frecuentes de la siguiente forma:

- a) Errores relacionados con la administración, como olvidar realizar preguntas clarificadoras, aplicar incorrectamente las reglas de punto de inicio y secuencia inversa o realizar un inadecuado control y registro del tiempo de respuesta.
- b) Errores relacionados con la corrección, como otorgar más o menos puntuación por errores en la ejecución del criterio de suspensión, o falta de familiarización con los criterios de calificación de las respuestas verbales.
- c) Errores en el cómputo de puntuaciones derivadas de equivocaciones en el cálculo de la edad cronológica de la persona evaluada, suma errónea de puntuaciones dentro de una subprueba u olvidar sumar en el puntaje bruto total las puntuaciones de los ítems no administrados sobre el punto de inicio.
- d) Uso erróneo de los estándares métricos, como utilizar las tablas de datos normativos que corresponden a una edad distinta a la de su evaluado/a, uso incorrecto de los percentiles o cálculo incorrecto de los índices por errores de adición, mala elección de tablas o inadecuada transformación de puntuaciones.
- e) Errores relacionados al registro de datos, como olvidar realizar las anotaciones de proceso, no escribir literal y completamente las respuestas verbales o falta de anotación del tiempo de respuesta.

Por su parte, Oak et al. (2018) distinguen entre “tipos de error” y “fuentes de error”. Los primeros coinciden con la categorización recién presentada por Forns y Amador (2017). Dentro de las fuentes de error identifican (a) errores atribuidos a desviaciones de las instrucciones específicas de administración de las escalas Wechsler, según sus manuales técnicos; (b) errores aritméticos, referidos a operaciones matemáticas básicas como la suma de puntuaciones brutas o el cálculo de edad cronológica y (c) errores en buenas prácticas, como no registrar de manera literal las respuestas de los/las evaluados/as.

Sobre la base de los antecedentes expuestos, y especialmente del último punto mencionado, se presentará un resumen de indicaciones, recordatorios y/o sugerencias orientadas a apoyar a los/las profesionales psicólogos/as en el adecuado uso de WISC-V y reducir la probabilidad de cometer errores. Con el objetivo de facilitar la búsqueda de información específica por cada una de las subpruebas de la escala, la información está organizada en tablas cuyos contenidos integran la experiencia clínica y académica de las autoras y los relevantes aportes de:

1. Flanagan, D., & Alfonso, V. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. Wiley.
2. Forns, M., & Amador, J. A. (2017). *Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler*. Pirámide.
3. Kaufman, A., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. I. John Wiley & Sons, Ed.
4. Rodríguez-Cancino, M., Navarro, V., Grez, O., & Vidal-Rivera, C. (2022). WISC-V como herramienta para orientar intervenciones en el contexto escolar. *Papeles de Investigación CEDETi-UC*, 16, 1-19.
5. Rosas, R., & Pizarro, M. (2018). *WISC-V: Manual de administración y corrección*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión & Pearson.
6. Wechsler, D. (2014). *WISC-V Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition: Technical and interpretive manual*.

SUBPRUEBAS PRIMARIAS

La escala WISC-V está compuesta por 15 subpruebas y las 10 primeras se denominan subpruebas primarias. Estos 10 subtest son los que más frecuentemente se aplican en contextos clínicos y escolares dado que su administración es indispensable para calcular el coeficiente intelectual total (CIT), obtener los cinco índices principales (Comprensión Verbal, Visoespacial, Razonamiento Fluido, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento) y elaborar un perfil de fortalezas y debilidades del funcionamiento cognitivo de los niños, niñas y adolescentes. La invalidación de cualquiera de estas subpruebas implica la pérdida de un índice y la posibilidad de contar con menos información dentro del perfil cognitivo, por lo que es relevante tener claro en qué consiste la tarea en cada subprueba, dominar los procedimientos específicos de administración, registro y corrección; y evitar la ocurrencia de los errores más frecuentes.

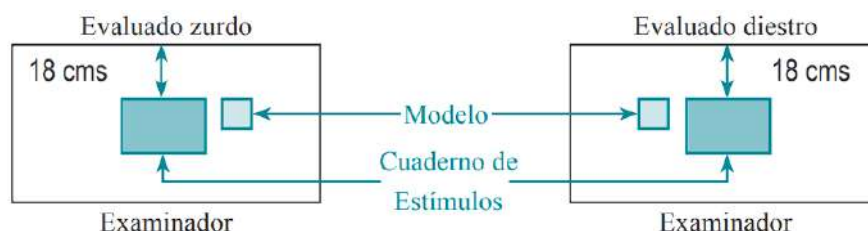
CONSTRUCCIÓN CON CUBOS

¿En qué consiste?

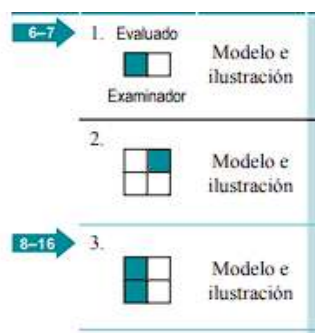
Esta tarea consiste en que el/la evaluado/a ve una ilustración y/o modelo que debe reproducir dentro de un tiempo límite utilizando cubos de dos colores.

Recordatorios de administración, registro y corrección

- Ubicarse frente al niño/a y situar el cuaderno de estímulos levemente hacia la derecha o hacia la izquierda, según la lateralidad de la persona evaluada.



- En los ítems 1, 2 y 3, el/la evaluador/a debe hacer el modelo y debe dejarlo a la vista del niño/a cuando sea su turno de realizarlo.



- Dependiendo del ítem, se sugiere entregar los cubos en la siguiente disposición:






- Cada vez que se cambie de ítem los cubos se deben volver a colocar en esta disposición estandarizada.

- Para el registro del desempeño se debe colocar un ticket si el diseño está bien realizado y dibujar aquellos en los que el niño/a se equivoca.



- Comenzar a tomar el tiempo cuando se termina de entregar la instrucción y pararlo cuando el/la niño/a señala verbal o no verbalmente que ya finalizó.
- Otorgar bonificación por ejecución rápida desde el ítem 10.

	Diseño	presentación	necesarios	límite	tiempo de ejecución	Opcional	Diseño construido	Puntaje																			
10.		Ilustración	9	120" (2:00)		<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table> <small>71-120 51-70 31-50 1-30</small>	0	1	2	3	4	5	6	7	8		<table><tr><td>0</td><td>71-120</td><td>51-70</td><td>31-50</td><td>1-30</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td></td></tr></table>	0	71-120	51-70	31-50	1-30	4	5	6	7	
0	1	2																									
3	4	5																									
6	7	8																									
0	71-120	51-70	31-50	1-30																							
4	5	6	7																								

- Si un/una niño/a aún no termina su ejecución y el tiempo límite ya se cumplió, se sugiere dejarlo/a trabajar hasta que concluya (dentro de un lapso temporal razonable) y registrar todo el tiempo que demoró, pero NO otorgar puntaje total si logra realizar el diseño fuera de tiempo. Esta es la primera subprueba que se aplica en la escala por lo que es un espacio importante para establecer y mantener un buen *rapport* además de evitar posibles sensaciones de fracaso en el/la niño/a. En estos casos no se debe olvidar registrar la cantidad de cubos bien ubicados dentro del tiempo límite en el puntaje parcial opcional.

Errores frecuentes

- Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a.
- Presentación inadecuada de los modelos o diseños, por error en la disposición espacial del cuaderno de estímulos.
- Presentación inadecuada o no estandarizada de los cubos.
- No realizar secuencia inversa si es necesario.
- Iniciar nuevos ítems sin mezclar los cubos, manteniendo el modelo generado por el/la evaluado/a en el ítem previo.

- En los ítems 1, 2, o 3 retirar el modelo realizado por el/la Evaluador/a cuando el/la evaluado/a ejecute la tarea.
- En los ítems 1, 2 o 3 no aplicar el Intento 2 cuando el/la evaluado/a falla en el Intento 1.
- Mantener 4 cubos a partir del ítem 10, sin entregar a la persona evaluada los 5 cubos restantes que son necesarios para ejecutar la actividad.
- Utilizar una mesa con altura inadecuada que le impide al niño/a ver los cubos desde arriba (por su superficie, no por sus caras laterales).
- Inadecuado control del tiempo (tardar en activar el cronómetro o no detenerlo en el momento en que termina el/la niño/a).
- No sumar los puntajes de los ítems no administrados sobre el punto de inicio en el caso de haber comenzado la administración en el ítem 3.
- No corregir una rotación la primera vez que ocurre, de manera verbal y física (colocando los cubos en posición correcta) o corregirlas todas las veces que aparecen.
- No corregir como correctas las **AC*** (si así corresponde) que ocurren dentro del tiempo límite.
- Calificar erróneamente los errores de rotación y dimensión.
- Calificar erróneamente los ítems cuando existan imprecisiones de alineación y/o separación.
- No consignar con su respectiva anotación de proceso los errores de rotación y dimensión.

*Autocorrección. Para más detalles sobre esta anotación de proceso revise el Glosario al final de este Manual.

ANALOGÍAS

¿En qué consiste?	Esta tarea consiste en que el/la evaluador/a lee al evaluado/a dos palabras que representan objetos o conceptos comunes y debe describir en qué se parecen.
Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar siempre los dos ítems de práctica. • La lectura de cada ítem debe incluir siempre el encabezado “¿En qué se parecen...?” • En el caso de que la respuesta de un/a evaluado/a de entre 8 y 16 años no alcance puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio, se debe entregar retroalimentación correctiva y luego realizar secuencia inversa. • En los Ítems de Aprendizaje señalizados con † la retroalimentación correctiva se entrega sólo en los ítems del punto de inicio de la persona evaluada. • Si la respuesta del/a evaluado/a no alcanza puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio y va acompañada de una (P) en el manual, primero se debe realizar la (P) y sólo si, aunque después de hacer (P) la respuesta no alcanza puntaje perfecto, se debe entregar la retroalimentación correctiva. Luego de esto, se realiza secuencia inversa si corresponde. • Se debe registrar de manera literal (palabra por palabra) toda la respuesta del/la evaluado/a. Se debe registrar todo lo que dice y no lo que el/la examinador/a “cree” que dijo. • Se puede repetir el ítem todas las veces que el/la evaluado/a lo solicite. Al repetirlo se le debe leer completo y registrar R en el Protocolo de Registro de Aplicación, como anotación de proceso. • Si el/la evaluado/a lo solicita NUNCA se le deben definir, explicar o ejemplificar las palabras estímulo que señala desconocer o no entender. • Si tiene dudas sobre el cumplimiento del criterio de suspensión puede aplicar ítems adicionales con la precaución de que al revisarlos posteriormente y darse cuenta de que el/la evaluado/a ya había entregado 3 respuestas consecutivas de 0 punto, no se contabilicen en el puntaje bruto total de la subprueba los eventuales puntajes bajo el punto de suspensión.

Errores frecuentes

- No aplicar los dos ítems de práctica o al aplicarlos no señalar si la ejecución es correcta o no, o no corregir los errores/entregar la respuesta correcta.
- Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a.
- Olvidar entregar la retroalimentación correctiva o no realizar secuencia inversa cuando corresponde.
- Entregar retroalimentación correctiva en un ítem que no corresponde al punto inicial de la persona evaluada.
- No contabilizar en el puntaje bruto total, el puntaje de los ítems no administrados si la administración comenzó desde el ítem 5 u 8.
- Olvidar hacer pregunta adicional neutra ante respuestas vagas o realizar varias preguntas adicionales, cuando lo indicado es realizar solo 1.
- Registrar lo que el/la examinador/a cree que es “la idea central” de la respuesta y no toda la respuesta, palabra por palabra.
- Puntuar inadecuadamente las respuestas de los/las evaluados/as al no distinguir apropiadamente las diferencias entre las que merecen 0, 1 o 2 puntos. Para evitar esto se sugiere revisar detalladamente los Principios Generales de Puntuación en las páginas 88 y 89 del Manual de Administración y Corrección de WISC-V.

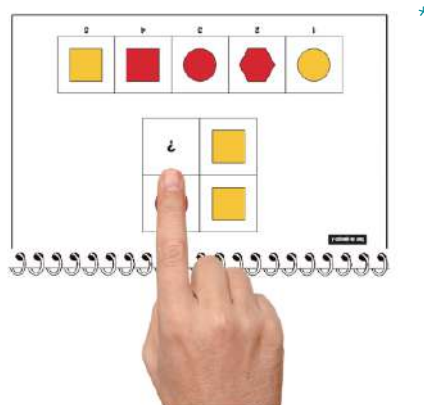
MATRICES DE RAZONAMIENTO

¿En qué consiste?

Esta tarea consiste en que el/la evaluado/a ve una matriz o una serie de figuras incompletas y debe seleccionar la opción que la completa.

Recordatorios de administración, registro y corrección

- Aplicar siempre los dos ítems de práctica.
- En los ítems de práctica es importante acompañar la instrucción verbal con la señalización manual en el cuaderno de estímulos, mostrando claramente cuáles son las opciones de respuesta y la casilla de la pregunta.



- Si la respuesta del/la evaluado/a de entre 9 a 16 años no alcanza puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio, se debe realizar secuencia inversa.
- En esta subprueba no se cronometra el tiempo de ejecución. Sin embargo, se sugiere que luego de 30 segundos aproximadamente, si el/la evaluado/a no ha dado una respuesta, se le pregunte “¿tienes alguna respuesta?”. Esta estrategia se conoce como la “regla de los 30 segundos”. Si el/la niño/a no entrega ninguna respuesta se debe registrar **NR** en el protocolo como anotación de proceso, que significa “no responde”.
- En el caso de que un/a evaluado/a entregue más de una respuesta se le puede decir: “me dijiste.... y, ¿con cuál te quedas?”.
- En algunos casos es necesario asegurarse de que la respuesta verbal coincida con la respuesta indicada ya que algunos/as evaluados/as pueden confundir los números.

	<ul style="list-style-type: none"> • Si un/a niño/a responde verbalizando una descripción de la figura (por ejemplo “el círculo rojo”) se le debe solicitar que diga el número de la opción de respuesta o que la señale.
Errores frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a. • En los ítems de práctica, no señalar si la ejecución es correcta o no, o no corregir los errores. • No realizar secuencia inversa cuando corresponde. • Aplicar rígidamente la “regla de los 30 segundos”, como si fuese un tiempo límite. Considere que en la medida que se avanza en la administración de los ítems, estos se van haciendo más difíciles y sería esperable que un/a niño/a se demore un poco más en responder. • No incluir el puntaje de los ítems no aplicados, en el puntaje bruto total de la subprueba. • Si la persona evaluada entrega dos respuestas, no preguntarle cuál de las dos es la que elige, y calificar solo la primera respuesta. • No corregir como correctas las AC que efectivamente lo son.

* Imagen elaborada por Valentina Navarro, Olivia Grez & Marcelo Pizarro, CEDETi-UC.

RETENCIÓN DE DÍGITOS

¿En qué consiste?	En esta tarea se lee al evaluado/a una secuencia de números que luego deberá repetir en el mismo orden (Dígitos directo, RDd), en orden inverso (Dígitos inverso, RDi) y en forma ascendente, desde el menor al mayor (Dígitos secuenciados, RDs).
Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Decir los dígitos a un ritmo de 1 por segundo y evitar agruparlos. • Hacer un cambio en el tono o volumen de la voz en el último dígito de la serie para entregar la señal de término de esta. • Aplicar todos los intentos de los ítems de práctica que están en RDi y RDs y entregar retroalimentación en caso de ser necesario. • Los ítems NUNCA se pueden repetir. Esta indicación es señalada en la consigna de la subprueba, sin embargo, si el/la evaluado/a lo solicita se le debe decir que esto no es posible y anotar RD en el Protocolo de Registro de Aplicación, que significa “repetición denegada”.
Errores frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Decir los dígitos muy rápido o muy lento. • No entregar una señal de término de la serie. • En los ítems de práctica, no señalar si la ejecución es correcta o no, o no corregir los errores. • Olvidar aplicar los 2 intentos de cada ítem. • Repetir los ítems si el/la evaluado/a lo solicita. • No aplicar el ítem de calificación para evaluados/as de 6 y 7 años, en RDs, o aplicarlo en el caso de examinados/as de 8 años o más. • Aplicar RDs porque la persona evaluada no ha aprobado el ítem de calificación. • Calcular RD cuando no se aplicó RDs ya que un/a evaluado/a de 6 o 7 años falla en el Ítem de Calificación. Si RDs no se aplica, no se puede calcular RD, es decir, se pierde la subprueba y el índice inmediatamente. • Aplicar el criterio de suspensión cuando hay falla en dos intentos consecutivos, pero de distintos ítems.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Si la persona evaluada interrumpe la entrega de los dígitos de la serie que está verbalizando el/la evaluador/a, no hacerle una señal para que espere, o no indicarle al terminar el ítem que debe escuchar atentamente todos los números antes de responder. |
|--|---|

CLAVES

¿En qué consiste?

Esta tarea consiste en que el/la evaluado/a debe copiar unos símbolos que corresponden a unas figuras geométricas o números, dentro de un tiempo límite.

Recordatorios de administración, registro y corrección

- Verificar que la forma de la subprueba corresponde a la edad del/la evaluado/a.
- Se debe entregar a el/la evaluado un lápiz grafito sin goma. Siempre es recomendable tener a mano más de un lápiz, en caso de que sea necesario reemplazarlo.
- En los ítems de ejemplo y práctica es importante acompañar la instrucción verbal con la señalización manual en el cuadernillo de respuestas, mostrando claramente dónde debe dibujar el/la evaluado/a.



- Se debe indicar a el/la evaluado/a el orden en que debe responder y que no se debe saltar ninguna casilla.
- Se pueden hacer notificaciones durante la ejecución del/la evaluado/a, sin detener el tiempo.
- En el caso de evaluados zurdos, siga la indicación específica sobre la disposición del Cuadernillo de Respuestas que aparece en la página 116 del Manual de Administración y Corrección de WISC-V.
- En el caso de que un/a evaluado/a dibuje un símbolo rotado este **No** se debe contar en el puntaje bruto total de la subprueba.

<p>Errores frecuentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar una forma de la subprueba que no corresponde a la edad del evaluado/a. • Aplicar la Forma A (6 o 7 años), a niños, niñas y adolescentes de 8 años o más, en evaluaciones donde existe sospecha de trastorno del desarrollo intelectual. • Entregar a el/la evaluado/a artículos como goma, sacapuntas, o lápiz con goma, portaminas o lápiz de pasta, scripto, etc. • No corregir los errores en los ítems de práctica antes de continuar con la aplicación de los ítems de prueba. • No corregir a el/la evaluado/a si durante la ejecución de la tarea se salta casillas o las completa empezando por figura o números específicos. • Detener la ejecución de la persona evaluada cuando el tiempo en el cronómetro se encuentra en 1 minuto y 20 segundos y no en 120 segundos. • Distraerse en otras labores, desatendiendo la ejecución del/la evaluado/a. • Corregir como correctos los símbolos rotados, otorgándoles puntaje en el puntaje bruto total.
----------------------------------	--

*Imagen elaborada por Valentina Navarro, Olivia Grez & Marcelo Pizarro, CEDETi UC.

VOCABULARIO

¿En qué consiste?	En los ítems ilustrados de esta tarea el/la evaluado/a debe nombrar el objeto que aparece en el cuaderno de estímulos. En los ítems verbales, debe definir la palabra que el/la evaluador/a le lee en voz alta.
Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Cada ítem se debe leer completamente, evitando cambiar la expresión “qué es” por “qué significa” o viceversa. • En el caso de que la respuesta de un/a evaluado/a de entre 8 y 16 años de edad no alcance puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio, se debe entregar retroalimentación correctiva y luego realizar secuencia inversa. • En los Ítems de Aprendizaje señalizados con † la retroalimentación correctiva se entrega sólo en los ítems del punto de inicio. • Si la respuesta del/a evaluado/a no alcanza puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio y va acompañada de una (P) en el manual, primero se debe realizar la (P) y sólo si aunque después de hacer (P) la respuesta no alcanza puntaje perfecto, se debe entregar la retroalimentación correctiva. Luego de esto, se realiza secuencia inversa si corresponde. • Se debe registrar de manera literal (palabra por palabra) toda la respuesta del/a evaluado/a. Se debe registrar todo lo que dice y no lo que el/la examinador/a cree que dijo. • Se puede repetir el ítem todas las veces que el/la evaluado/a lo solicite. Al repetirlo se le debe leer completo y registrar R en el Protocolo de Registro de Aplicación. • Si el/la evaluado/a lo solicita NUNCA se le deben definir, explicar o ejemplificar las palabras estímulo que señala desconocer o no entender. • Si tiene dudas sobre el cumplimiento del criterio de suspensión puede aplicar ítems adicionales con la precaución de que al revisarlos posteriormente y darse cuenta de que el/la evaluado/a ya había entregado 3 respuestas consecutivas de 0 punto, no se contabilicen en el puntaje bruto total de la subprueba los eventuales puntajes bajo el punto de suspensión.

Errores frecuentes

- Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a.
- Olvidar entregar la retroalimentación correctiva o no realizar secuencia inversa cuando corresponde.
- En el caso de niños/as de 6 y 7 años que comenzaron la administración en el ítem 1, olvidar entregar la consigna de los ítems verbales (Página 128 del Manual de Administración y Corrección de WISC-V), ya que hay un cambio en la tarea y la demanda de esta.
- No contabilizar en el puntaje bruto total, el puntaje de los ítems no administrados.
- Olvidar hacer la pregunta adicional neutra ante respuestas vagas o realizar varias preguntas adicionales.
- Registrar lo que el/la examinador/a cree que es “la idea central” de la respuesta y no toda la respuesta, palabra por palabra.
- No realizar las notificaciones necesarias cuando la persona evaluada abiertamente parece haber confundido una palabra con otra.
- Puntuar inadecuadamente las respuestas de los/las evaluados/as al no distinguir apropiadamente las diferencias entre las que merecen 1 o 2 puntos. Para evitar esto se sugiere revisar detalladamente los Principios Generales de Puntuación en las páginas 125 y 126 del Manual de Administración y Corrección de WISC-V.

BALANZAS

<p>¿En qué consiste?</p>	<p>En esta tarea el/la evaluado/a observa una balanza y debe seleccionar la opción de respuesta que permitiría mantenerla equilibrada, dentro de un tiempo límite.</p>
<p>Recordatorios de administración, registro y corrección</p>	<ul style="list-style-type: none"> En los ítems de práctica es importante acompañar la instrucción verbal con la señalización manual en el cuaderno de estímulos, mostrando claramente cuáles son las opciones de respuesta y la casilla de la pregunta. <div data-bbox="743 667 1209 1087"> </div> <ul style="list-style-type: none"> Si la respuesta de un/a evaluado/a de entre 9 y 16 años no alcanza puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio (ítems 4 y 5), se debe realizar secuencia inversa, aplicando en reversa desde el ítem 3. En el caso de los/las evaluados/as que comiencen en el ítem de práctica A y luego el ítem 1, antes de avanzar hacia el ítem 4, se debe aplicar el ítem de práctica B. Esto es relevante porque hay un cambio en el tipo y complejidad de la tarea. En el ítem 27, también hay un cambio en la complejidad de la tarea, por lo que se debe decir al/la evaluado/a: “Ahorabalanzas”, lo que está señalado en el Protocolo de Registro de Administración con asteriscos (**) En el caso de que un/a evaluado/a entregue más de una respuesta se le puede decir: “me dijiste.... y, ¿con cuál te quedas?”.

Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Si un/a evaluado/a no ha entregado su respuesta se le puede decir “¿Tienes alguna respuesta?”, cuando el cronómetro marca 10 segundos entre los ítems 1 y 18; y, cuando marca 20 entre los ítems 19 y 34. • Considerar uso de SV • Si un/a niño/a responde verbalizando el número de la opción de respuesta, pero señala otra, solicite que solo señale con el dedo para evitar confusión.
Errores frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a. • No aplicar el ítem de Práctica B para evaluados/as que comenzaron en el ítem de Práctica A y luego ítem 1. • Olvidar señalar que se trabajará con 3 balanzas en el ítem 27. • No corregir como correctas las AC que resultan correctas y que ocurren dentro del tiempo límite. • No realizar secuencia inversa cuando corresponda. En el caso de evaluados/as de 9 años o más, realizar secuencia inversa aplicando primero el ítem de práctica A. • No contabilizar en el puntaje bruto total los ítems no administrados que están sobre el punto de inicio.

*Imagen elaborada por Valentina Navarro, Olivia Grez & Marcelo Pizarro, CEDETi UC.

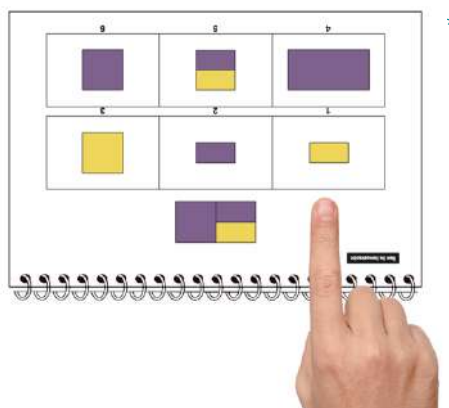
ROMPECABEZAS VISUALES

¿En qué consiste?

En esta tarea el/la evaluado/a ve un rompecabezas resuelto que luego debe reconstruir seleccionando tres opciones de respuesta (piezas), dentro de un tiempo límite.

Recordatorios de administración, registro y corrección

- Aplicar siempre el Ítem de Ejemplo primero y luego el Ítem de Práctica.
- En el Ítem de Ejemplo es importante acompañar la instrucción verbal con la señalización manual en el cuaderno de estímulos, mostrando claramente cuáles son las 3 opciones de respuesta o piezas que permitirían armar el rompecabezas.



- Se debe notificar a el/la evaluado/a que escoja 3 piezas cada vez que no cumpla con esta instrucción y registrar N como anotación de proceso en el protocolo.
- Se debe comenzar a cronometrar el tiempo cuando se termina de entregar la instrucción verbal y detenerlo cuando el/la niño/a menciona la tercera pieza.
- Si la respuesta de un/a evaluado/a de entre 9 y 16 años no alcanza puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems desde su punto de inicio, se debe realizar secuencia inversa.
- Si un/a evaluado/a pregunta si su respuesta debe decirla de manera ordenada numéricamente se debe indicar que esto no es necesario o corregirlo si se aprecia que el/la niño/a lo realiza así.
- Si un/a evaluado/a no ha entregado su respuesta se le puede decir “¿Tienes alguna respuesta?”, cuando el cronómetro marca 20 segundos.

Errores frecuentes

- Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a.
- Explicar erróneamente el ítem de ejemplo o no acompañar la instrucción verbal con la señalización manual en el cuaderno de estímulos.
- En el ítem de práctica, no señalar si la ejecución es correcta o no, o no corregir los errores.
- Olvidar solicitar al/la evaluado/a que escoja 3 piezas cada vez que escoja 2 o más de 3.
- Olvidar cronometrar y registrar el tiempo o manejar inadecuadamente el cronómetro.
- No corregir como correctas las AC que resultan correctas y que ocurren dentro del tiempo límite
- Registrar como AC aquellas respuestas que el/la evaluado/a entregue posterior a una notificación. Recuerde que una AC ocurre sólo de manera espontánea y no como consecuencia de una intervención de el/la evaluador/a.
- No realizar secuencia inversa cuando corresponda.
- No contabilizar en el puntaje bruto total los ítems no administrados que están sobre el punto de inicio.

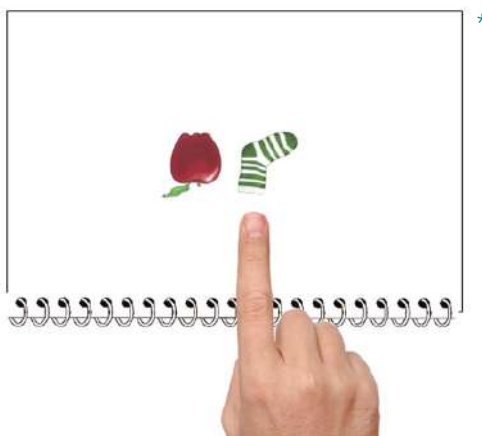
RETENCIÓN DE IMÁGENES

¿En qué consiste?

Esta tarea consiste en que el/la evaluado/a observa una página de estímulos con ilustraciones por un tiempo específico y luego debe seleccionar las ilustraciones que recuerda (si es posible, en el mismo orden que las vio) dentro de las opciones que aparecen en la página de respuesta del cuaderno de estímulos.

Recordatorios de administración, registro y corrección

- La administración se inicia para todas las edades en el ítem de Práctica B y sólo en este ítem se acompaña la instrucción verbal con la señalización del orden en que se encuentran los estímulos.



- Sólo en los casos de sospecha de trastorno del desarrollo intelectual, la administración se debe iniciar en el ítem de Práctica A.
- Desde el ítem de Práctica A y en los ítems 1, 2 y 3, la página estímulo se debe mostrar durante 3 segundos medidos con cronómetro.
- Desde el ítem de Práctica B en adelante la página estímulo se debe mostrar durante 5 segundos medidos con cronómetro. Si la respuesta del/la evaluado/a no alcanza puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio se debe entregar retroalimentación correctiva. Luego de esto, se realiza secuencia inversa.
- En los Ítems de Aprendizaje señalizados con † la retroalimentación correctiva se entrega sólo en los ítems del punto de inicio.
- En la retroalimentación correctiva se debe volver a mostrar en la página estímulo el orden correcto, para luego indicarle a la persona evaluada en la página de respuesta cómo debería haber sido la respuesta.

<p>Recordatorios de administración, registro y corrección</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los ítems NUNCA se deben repetir, por lo tanto si el/la evaluado/a solicita ver nuevamente la página de estímulos se le debe decir que esto no es posible y anotar RD en el Protocolo de Registro de Aplicación. • Si el/a niño/a verbaliza el nombre del objeto, se le debe pedir que señale o diga la letra, ya que si más adelante aparece un elemento que no conoce, esto puede interferir en su respuesta. • Uso de SV y anotarlo en el protocolo. • Resguardar que el/la niño/a no de vuelta la hoja para volver a ver la Página Estímulo.
<p>Errores frecuentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No cambiar el tiempo de exposición de la Página Estímulo de 3 a 5 segundos en el Ítem de Práctica B. • Otorgar más o menos tiempo del permitido al presentar la página estímulo o no cronometrarlo. • Fallar en registrar toda la respuesta de el/la evaluado/a y en el orden que la señala. • Aplicar el ítem de Práctica A a evaluados/as que no les corresponde. • No realizar secuencia inversa o no entregar retroalimentación correctiva cuando corresponda. • No contabilizar en el puntaje bruto total los ítems no administrados que están sobre el punto de inicio. • No calificar como correctas las AC de la persona evaluada que resultan ser correctas.

*Imagen elaborada por Valentina Navarro, Olivia Grez & Marcelo Pizarro, CEDETi UC.

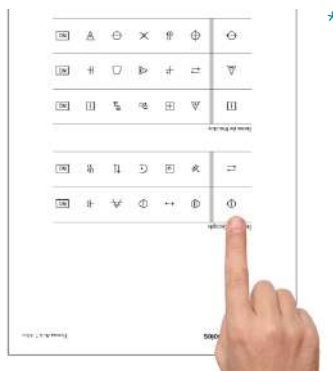
BÚSQUEDA DE SÍMBOLOS

¿En qué consiste?

Esta tarea consiste en que el/la evaluado/a debe encontrar uno(s) símbolo(s) en un grupo de búsqueda que contiene más símbolos, dentro de un tiempo límite.

Recordatorios de administración, registro y corrección

- Verificar que la forma de la subprueba corresponde a la edad de el/la evaluado/a.
- Se debe entregar a el/la evaluado/a un lápiz grafito sin goma. Siempre es recomendable tener a mano más de un lápiz, en caso de que sea necesario reemplazarlo.
- En los ítems de ejemplo y práctica es importante acompañar la instrucción verbal con la señalización manual en el cuadernillo de respuestas, mostrando claramente cuáles son los símbolos objetivo y cuáles corresponden al grupo de búsqueda.



- En el Ítem de Ejemplo el/la evaluador/a debe indicar que la única forma de responder es realizar una raya diagonal.



- Se debe indicar a el/la evaluado/a el orden en que debe responder y que no se debe saltar ninguna fila.

Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe mostrar a el/la evaluado/a que hay más páginas en el cuadernillo de respuestas que podría responder si le alcanza el tiempo. • Estar atento a cuando el/la evaluado/a esté cerca de cambiar de hoja en el Cuadernillo de Respuestas, para otorgarle ayuda con esto (si la necesita) y no pierda tiempo. • Se pueden hacer notificaciones durante la ejecución de el/la evaluado/a, sin detener el tiempo.
Errores frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar una forma de la subprueba que no corresponde a la edad de el/la evaluado/a. • Aplicar la Forma A (6 o 7 años), a niños, niñas y adolescentes de 8 años o más, en evaluaciones donde existe sospecha de trastorno del desarrollo intelectual • Entregar a el/la evaluado/a artículos como goma, sacapuntas, o lápiz con goma, portaminas o lápiz de pasta, scripto, etc. • No corregir los errores en los ítems de práctica antes de continuar con la aplicación de los ítems de prueba. • No señalar el orden que debe seguir en la ejecución de la tarea o la forma de marcar (raya diagonal). • Detener la ejecución de la persona evaluada cuando el tiempo en el cronómetro se encuentra en 1 minuto y 20 segundos y no en 120 segundos. • Distraerse en otras labores, desatendiendo la ejecución del/la evaluado/a. • No mostrar que hay más páginas en el cuadernillo de respuestas.

*Imagen elaborada por Valentina Navarro, Olivia Grez & Marcelo Pizarro, CEDETi UC.

SUBPRUEBAS COMPLEMENTARIAS

De las 15 subpruebas que componen la escala WISC-V, las cinco últimas se denominan *subpruebas complementarias*. Estos subtest permiten acceder a una medida de funciones cognitivas que no se incluyen en las 10 subpruebas primarias; calcular los índices secundarios de la escala o realizar sustituciones para el cálculo del CIT cuando se ha invalidado o no es posible aplicar alguna de las siete subpruebas que permiten obtener este indicador. Un adecuado manejo de estas subpruebas complementarias requiere comprender en qué consiste la tarea en cada una de ellas, dominar sus procedimientos específicos de administración, registro y corrección; y evitar la ocurrencia de los errores más frecuentes.

INFORMACIÓN	
¿En qué consiste?	En esta tarea el/la evaluado/a debe responder preguntas referidas a diversos tópicos de conocimiento general.
Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Cada ítem se debe leer completamente, sin abreviarlo ni modificar la forma en que está enunciado en el Manual de Administración. • En el caso de que la respuesta de un/a evaluado/a de entre 9 y 16 años no alcance puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio, se debe entregar retroalimentación correctiva y luego realizar secuencia inversa. • En los Ítems de Aprendizaje señalizados con † la retroalimentación correctiva se entrega sólo en los ítems del punto de inicio. • Se debe registrar de manera literal (palabra por palabra) toda la respuesta de el/a evaluado/a. Se debe registrar todo lo que dice y no lo que el/la examinador/a cree que dijo. • Se puede repetir el ítem todas las veces que el/la evaluado/a lo solicite. Al repetirlo se le debe leer completo y registrar R en el Protocolo de Registro de Aplicación. • Se deben hacer preguntas específicas en los ítems en que aparezca * cuando corresponda. Es importante notar que hay ítems en que incluso la respuesta “No sé”, va acompañada de una pregunta específica señalizada con *. • Si el/la evaluado/a lo solicita NUNCA se le deben definir, explicar o ejemplificar las palabras estímulo que señala desconocer o entender.

Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Si tiene dudas sobre el cumplimiento del criterio de suspensión puede aplicar ítems adicionales con la precaución de que al revisarlos posteriormente y darse cuenta de que el/la evaluado/a ya había entregado 3 respuestas consecutivas de 0 punto, no se contabilicen en el puntaje bruto total de la subprueba los eventuales puntajes bajo el punto de suspensión.
Errores frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a. • Olvidar entregar la retroalimentación correctiva o no realizar secuencia inversa cuando corresponde. • No contabilizar en el puntaje bruto total, el puntaje de los ítems no administrados. • Olvidar hacer pregunta adicional neutra ante respuestas vagas o realizar varias preguntas adicionales. • Registrar lo que el/la examinador/a cree que es “la idea central” de la respuesta y no toda la respuesta, palabra por palabra. • Hacer (P) en vez de preguntas específicas en los ítems en que aparezca *.

SECUENCIACIÓN DE LETRAS Y NÚMEROS

¿En qué consiste?	En esta subprueba se lee al/la evaluado/a una secuencia de letras y números que luego debe recordar ordenando los números en orden ascendente y las letras alfabéticamente.
Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar todos los intentos de los ítems de práctica. • Decir los dígitos y las letras a un ritmo de 1 por segundo y evitar agruparlos. • Hacer un cambio en el tono o volumen de la voz en el último elemento de la serie para entregar la señal de término de esta. • Los ítems NUNCA se pueden repetir y si el/la evaluado/a lo solicita se le debe decir que esto no es posible y anotar RD en el Protocolo de Registro de Aplicación. • En los Ítems de Aprendizaje señalizados con † la retroalimentación correctiva se entrega en cualquiera de los intentos de los ítems del punto de inicio. • Desde el ítem 3 en adelante si a pesar de que se ha insistido en que la respuesta debe comenzar por los números, pero el/la evaluado/a la entrega correctamente, pero comenzado por las letras, se le otorgará igualmente el puntaje perfecto.
Errores frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Decir los dígitos y letras, muy rápido o muy lento. • No entregar una señal de término de la serie. • En los ítems de práctica, no señalar si la ejecución es correcta o no, o no corregir los errores. • Olvidar aplicar los 3 intentos de cada ítem. • Repetir los ítems si el/la evaluado/a lo solicita. • No aplicar el ítem de calificación para evaluados/as de 6 y 7 años o aplicarlo en el caso de examinados/as de 8 años o más. • Aplicar la subprueba a pesar de que el/la evaluado/a de 6 o 7 años falla en el ítem de calificación. • Aplicar el criterio de suspensión cuando hay falla en 3 intentos consecutivos, pero de distintos ítems.

CANCELACIÓN

¿En qué consiste?

Esta tarea consiste en que el/la evaluado/a debe identificar, dentro de un tiempo límite, ilustraciones específicas en dos hojas de respuesta que contienen estímulos con disposición aleatoria o estructurada.

Recordatorios de administración, registro y corrección

- Se debe entregar al/la evaluado un lápiz rojo de madera. Siempre es recomendable tener disponible más de un lápiz, en caso de que el/la evaluado/a lo necesite.
- En los ítems de ejemplo y práctica es importante acompañar la instrucción verbal con la señalización manual en el cuadernillo de respuestas, mostrando claramente cuáles son los animales que se deben identificar y cuáles son los objetos que no se deben marcar.
- En el ítem de Ejemplo el/la evaluador/a debe indicar que la única manera correcta de marcar es con una raya diagonal.



- Siempre se deben aplicar los dos ítems y en este orden: aleatorio primero, estructurado después.
- NUNCA se debe indicar a el/la evaluado/a el orden en que debe marcar los estímulos requeridos.
- Se pueden hacer notificaciones durante la ejecución del/la evaluado/a, sin detener el tiempo.

Errores frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> • No corregir los errores u omisiones en los ítems de práctica antes de avanzar a los ítems de prueba. • Detener la ejecución antes o después de los 45 segundos de tiempo límite o dejar 2 minutos como en CLA o BS. • Aplicar sólo un ítem o en orden contrario a lo que establece el Manual de Administración. • Señalarle que debe marcar los animales en orden horizontal u otro. • Distraerse en otras labores, desatendiendo la ejecución del/la evaluado/a.
---------------------------	---

*Imagen elaborada por Valentina Navarro, Olivia Grez & Marcelo Pizarro, CEDETi UC.

COMPRENSIÓN	
¿En qué consiste?	Esta tarea consiste en que el/la evaluado/a debe responder preguntas basándose en su comprensión de principios generales y situaciones sociales.
Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Cada ítem se debe leer completa y literalmente de acuerdo al Manual de Administración. • En el caso de que la respuesta de un/a evaluado/a de entre 12 y 16 años de edad no alcance puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio, se debe entregar retroalimentación correctiva y luego realizar secuencia inversa. • En los Ítems de Aprendizaje señalizados con la retroalimentación correctiva se entrega sólo en los ítems del punto de inicio. • Si la respuesta del/a evaluado/a no alcanza puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio y va acompañada de una (P) en el manual, primero se debe realizar la (P) y sólo si aunque después de hacer (P) la respuesta no alcanza puntaje perfecto, se debe entregar la retroalimentación correctiva. Luego de esto, se realiza secuencia inversa si corresponde. • Se debe registrar de manera literal (palabra por palabra) toda la respuesta del/a evaluado/a. Se debe registrar todo lo que dice y no lo que el/la examinador/a cree que dijo. • Se puede repetir el ítem todas las veces que el/la evaluado/a lo solicite. Al repetirlo se le debe leer completo y registrar R en el Protocolo de Registro de Aplicación. • En los ítems 4 y 6 que incluyen el símbolo S, si la respuesta del/la evaluado no alude a los 2 conceptos generales se le debe solicitar otra respuesta. Esta pregunta es distinta a la (P), ya que su sentido es que el/la niño/a señale “otra razón”, por lo que debe realizarse literalmente y como se indica en las páginas 197 y 199 del Manual de Administración y Corrección de WISC-V. • Si el/la evaluado/a lo solicita NUNCA se le deben definir, explicar o ejemplificar las palabras estímulo que señala desconocer o no entender.

Recordatorios de administración, registro y corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Si tiene dudas sobre el cumplimiento del criterio de suspensión puede aplicar ítems adicionales con la precaución de que al revisarlos posteriormente y darse cuenta de que el/la evaluado/a ya había entregado 3 respuestas consecutivas de 0 punto, no se contabilicen en el puntaje bruto total de la subprueba los eventuales puntajes bajo el punto de suspensión.
Errores frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a. • Olvidar entregar la retroalimentación correctiva o no realizar secuencia inversa cuando corresponde. • No contabilizar en el puntaje bruto total, el puntaje de los ítems no administrados. • Olvidar hacer pregunta adicional neutra ante respuestas vagas o realizar varias preguntas adicionales. • Registrar lo que el/la examinador/a cree que es “la idea central” de la respuesta y no toda la respuesta, palabra por palabra. • Hacer (P) en vez de la pregunta señalada con § en los ítems 4 y 6. • Puntuar inadecuadamente las respuesta de los/las evaluados/as al no distinguir apropiadamente las diferencias entre las que merecen 1 o 2 puntos.

ARITMÉTICA	
¿En qué consiste?	Esta tarea consiste en que el/la evaluado/a debe responder preguntas basándose en su comprensión de principios generales y situaciones sociales.
Recordatorios de administración, registro y corrección	<p>Desde el ítem 1 al 19:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los primeros 5 ítems son ilustrados y la pregunta que les corresponde debe ser leída textualmente del Manual de Administración y Corrección de WISC-V. Los ítems 1,2 y 3 son de aprendizaje, por lo que es posible entregar retroalimentación correctiva. El tiempo se empieza a cronometrar desde que el/la evaluador/a termina de verbalizar la pregunta y se detiene luego de que el/la niño/a responde. NO se pueden repetir los ítems. La consigna inicial refiere explícitamente que estos ítems serán leídos solo una vez. Si el/la evaluado/a solicita repetición se le debe indicar que eso no es posible y se debe registrar RD en el protocolo. En el caso de que la respuesta de un/a evaluado/a de entre 6 y 16 años de edad no alcance puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems de su punto de inicio, se debe realizar secuencia inversa. Si un/a evaluado/a no ha entregado su respuesta se le puede decir “¿Tienes alguna respuesta?”, cuando el cronómetro marca 20 segundos. <p>Desde el ítem 20 al 34:</p> <ul style="list-style-type: none"> Antes de aplicar el ítem 20 es necesario decir la consigna señalada en la página 218 del Manual de Administración y Corrección de WISC-V, puesto que desde este ítem es posible hacer repeticiones. Los ítems pueden ser repetidos SOLO 1 vez y se debe pausar el cronómetro para realizarlo. La repetición consiste en leer todo el enunciado nuevamente y se debe registrar R en el protocolo.

Errores frecuentes

- Iniciar la administración de la subprueba en un ítem que no corresponde según la edad cronológica de el/la evaluado/a.
- No cronometrar o registrar el tiempo de respuesta.
- No detener el cronómetro cuando es posible hacer repeticiones desde el ítem 20.
- Repetir un ítem más de una vez.
- Otorgar repeticiones en los ítems 1 al 19.
- Entregar papel y lápiz a el/la evaluado/a.
- Olvidar entregar retroalimentación correctiva en los ítems 1, 2 o 3.
- No corregir como correctas las AC (si así corresponde) que ocurren dentro del tiempo límite.
- No realizar secuencia inversa cuando corresponda.
- No contabilizar en el puntaje bruto total los ítems no administrados que están sobre el punto de inicio.
- Desde el ítem 20 y cuando el/la evaluado/a solicita una repetición, decir sólo parte del problema y no leer completamente el enunciado.
- No realizar la pregunta específica del ítem 31 cuando corresponda hacerlo.

REFERENCIAS

- Cortés, J., & Benavente, M. (2007). *Manual de psicodiagnóstico y psicoterapia infantil* (1.a ed.). RIL Editores.
- Fernández-Ballesteros, R., Oliva, M., Vizcarro, C., & Zamarrón, M. (2011). *Buenas prácticas y competencias en evaluación psicológica. El Sistema Interactivo Multimedia de Aprendizaje del Proceso de Evaluación* (SIMAPE). Pirámide.
- Flanagan, D., & Alfonso, V. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. Wiley.
- Forns, M., & Amador, J. A. (2017). *Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler*. Pirámide.
- Kaufman, A., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. I. John Wiley & Sons, Ed.
- Marín, C. (2021). *Guía práctica de evaluación psicológica clínica. Desarrollo de competencias*. Pirámide.
- Navarro, V.; Grez, O., & Pizarro, M.(2018). Imágenes elaboradas como material pedagógico para capacitaciones sobre administración de WISC-V. Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEDETi-UC).
- Oak, E., Viezel, K. D., Dumont, R., & Willis, J. (2018). Wechsler administration and scoring errors made by graduate students and school psychologists. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 679-691. <https://doi.org/10.1177/0734282918786355>
- Rodríguez-Cancino, M., Navarro, V., Grez, O., & Vidal-Rivera, C. (2022). WISC-V como herramienta para orientar intervenciones en el contexto escolar. *Papeles de Investigación CEDETi-UC*, 16, 1-19.
- Rosas, R., & Pizarro, M. (2018). *WISC-V: Manual de administración y corrección*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión & Pearson.
- Rosas, R., Pizarro, M., Grez, O., Navarro, V., Tapia, D., Arancibia, S., Muñoz-Quezada, M. T., Lucero, B., Pérez-Salas, C. P., Oliva, K., Vizcarra, B., Rodríguez-Cancino, M., & Von Fredeen, P. (2022). Estandarización Chilena de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños—Quinta Edición. *Psykhé* (Santiago), 31(1), 1-23. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21793>

- Sattler, J. M. (2003). *Child Assessment: Cognitive Applications*. Volume 1. Manual Moderno.
- Vinet, E. V., Rodríguez-Cancino, M., Sandoval-Dominguez, A., Rojas-Mora, P., & Saiz, J. L. (2023). El Empleo de Test por Psicólogos/as Chilenos/as: Un Inquietante Panorama. *Psykhē* (Santiago), 32(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.25293>
- Wechsler, D. (2014). *WISC-V Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition: Technical and interpretive manual*.

CAPÍTULO 2



MÁS ALLÁ DEL RESULTADO CUANTITATIVO

¿QUÉ OBSERVAR Y REGISTRAR DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE LA ESCALA WISC-V?

Marcela Rodríguez-Cancino & Olivia Grez-Gaete

MÁS ALLÁ DEL RESULTADO CUANTITATIVO

¿QUÉ OBSERVAR Y REGISTRAR DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE LA ESCALA WISC-V?

Un proceso de evaluación psicológica integral debe incluir el uso conjunto de diversas técnicas y/o test que permitan abordar de manera comprensiva las habilidades de las y los evaluados (Cortés & Benavente, 2007; Fernández-Ballesteros, 2003; Sattler, 2013). La Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC-V) es un test estandarizado, basado en normas, que permite comparar el desempeño de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con una muestra normativa, representativa de la población general. Sin embargo, para que esta comparación sea posible y la evaluación sea justa, es requisito fundamental el seguir estrictamente los procedimientos estandarizados de administración de las distintas subpruebas (Flanagan & Alfonso, 2017). En la interpretación de los resultados de un test estandarizado como el WISC-V, además de analizarlos en conjunto con los hallazgos de otros test aplicados, se deben integrar los antecedentes relevantes referidos a los datos de la historia de vida, hitos del desarrollo de los NNA, su trayectoria académica y antecedentes mórbidos, considerando además el comportamiento de los NNA durante la ejecución de las distintas subpruebas. Este último aspecto es altamente relevante puesto que la observación y registro de los patrones de ejecución permiten enriquecer la interpretación al contextualizar los hallazgos, reconocer el posible impacto de diversos factores que pudieron afectar el desempeño (o aumentar el error de medición) o entregar información cualitativa adicional sobre las estrategias de procesamiento de información o resolución de problemas que utilizan las y los evaluados.

CONDUCTA OBSERVADA EN LA ADMINISTRACIÓN DE WISC-V

Forns y Amador (2017) refieren que *“la calidad de la observación del evaluador es crucial desde la perspectiva clínica”* (p. 138) instancia en la cual se refleja su riqueza conceptual y habilidad para relacionar de manera apropiada las respuestas y conductas del evaluado con un amplio abanico de conocimiento psicológico. Además de esto, enfatizan la importancia de verificar estas observaciones con otras fuentes de información, señalando que la observación de la conducta de los NNA durante la aplicación de un test sólo alcanzará un gran valor interpretativo cuando esta haya podido relacionarse con los resultados de otros test o técnicas y se haya constatado que convergen en una misma dirección.

En un proceso de exploración neuropsicológica, Tirapu y Echavarría-Ramírez (2021) plantean que para poder realizar un proceso de diagnóstico comprensivo es necesario hacer un análisis de las puntuaciones junto con los datos globales (historia, entrevista y la observación), destacando que los patrones de ejecución pueden ofrecer información que no necesariamente se refleja en la puntuación del test. Estos autores mencionan que, por ejemplo, dentro de una tarea de memoria de trabajo, en la que las y los evaluados deben evocar un número de ítems visuales, si una persona recuerda cinco de 10 estímulos, pero cometiendo aciertos y errores alternadamente, mientras que otra persona también recuerda cinco de los 10 estímulos, pero se equivoca en las cinco primeras y acierta en las cinco últimas, a pesar de que obtienen la misma puntuación directa, su patrón de ejecución difiere notablemente y en un caso puede sugerir un deterioro en el procesos de aten-

ción mientras que en el otro, de la memoria de trabajo. Detectar estas sutilezas en el desempeño requiere de su análisis global, del apropiado juicio clínico de las y los evaluadores, además del análisis de los datos cuantitativos.

Cortés y Benavente (2007) sugieren que dentro de las consideraciones generales sobre la aplicación de pruebas, observar y describir las actitudes de los NNA son un complemento necesario para la interpretación toda vez que permiten acceder a información sobre sus estilos cognitivos y de trabajo, la forma en que se comunican o se relacionan socialmente, sugiriendo observar la forma en que los/as evaluados/as se relacionan con el/la examinador/a, expresiones gestuales y corporales, reacciones ante el fracaso o la frustración, entre otros.

Sattler (2013) destaca el valor de observar, registrar y analizar diversos aspectos de la conducta de los NNA en la situación evaluativa, tales como su actitud hacia el test, actitud hacia el evaluador, afecto, atención, estado de ánimo, conducta verbal y no verbal y habilidades sensoriales y motrices. Por ejemplo, en relación a la actitud de los NNA frente al test sugiere registrar información sobre cómo se aproximan a las tareas (con confianza, temor, inseguridad, etc.); su nivel de interés o atención y si estos fluctúan frente a las distintas actividades; cómo afectan su desempeño las tareas que son cronometradas o cómo reaccionan ante el fracaso o la frustración cuando no logran contestar algo. Frente a las instrucciones del test sugiere atender al nivel de apoyo que necesitan para comprenderlas, si son capaces de seguirlas adecuadamente, o necesitan que se las repitan frecuentemente, o tienden a responder antes de que se le terminen de entregar. Este autor también recomienda observar si durante su desempeño los NNA son capaces de darse cuenta de sus errores y tratan de remediarlos; si trabajan de manera persistente, impulsiva, lenta, piden recesos (o no quieren tomarlos). Sobre la forma de trabajo, sugiere observar si los NNA responden de manera reflexiva o se dan por vencidos rápidamente; si “piensan en voz alta”, o escriben respuestas con su dedo en la mesa. En relación con la actitud frente al evaluador, este autor aconseja observar si los NNA establecen contacto visual, si se muestran confiados, defensivos o deseosos de complacer, etc., así como también verificar si esta actitud cambia en algún momento de la evaluación y si es así, ¿cuándo? o ¿ante qué?. Por otro lado, y en cuanto al afecto o estado de ánimo de los NNA, recomienda verificar si este es apropiado a la situación evaluativa, o cambia ante distintos tipos de tareas o si la expresión verbal y no verbal de sus afectos es congruente. Además, señala que es relevante registrar la calidad del lenguaje expresivo y receptivo de las y los evaluados, observar si conversan de manera espontánea o parecen tener que hacer esfuerzos para comunicar sus ideas y la presencia de ademanes inusuales y la conducta no verbal (postura y lenguaje corporal, expresión facial, etc.) junto con una exploración de sus habilidades sensoriales (visión, audición) y motoras (finas y gruesas).

Además de la observación y el registro de esta información de carácter más general sobre la conducta de los NNA frente a la aplicación de test, específicamente para WISC-V, algunos autores han sugerido la exploración de aspectos particulares del desempeño frente a las distintas tareas contenidas en las subpruebas. A continuación, se detallarán aquellos aspectos, desglosados por cada una de las 10 subpruebas primarias y en el orden estandarizado en que estas son aplicadas.

CONSTRUCCIÓN CON CUBOS

Esta subprueba forma parte del Índice Visoespacial. La tarea consiste en que los NNA ven una ilustración y/o un modelo que deben reproducir dentro de un tiempo límite utilizando cubos de colores (Rosas & Pizarro, 2018; Wechsler, 2014; Weiss et al., 2019).

Según Flanagan y Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016), en esta subprueba se debería observar y registrar:

- El estilo de resolución de problemas con que los NNA se aproximan al uso de los cubos, ya sea desde el “ensayo y error” o al azar y sin aprender de los errores cometidos o desde el desarrollo de una estrategia que tiende a replicar en toda la subprueba.
- El nivel de planificación: ¿El o la evaluada revisa el problema sistemáticamente y parece planificar cuidadosamente antes de organizar los cubos, o aborda la tarea de manera impulsiva?
- La forma en que el o la evaluada organiza los cubos para alcanzar una respuesta correcta. Por ejemplo, ¿trabaja de afuera hacia adentro, construyendo primero las esquinas y luego el centro del diseño, o viceversa? Estos enfoques pueden proporcionar información sobre el estilo analítico visual de las y los examinados.
- La coordinación motora y la preferencia manual, sin olvidar que estas pueden afectar el desempeño en esta tarea. Por ejemplo, el o la evaluada parece torpe en la manipulación de los cubos, le tiemblan las manos notablemente o las mueven muy rápido y constantemente.
- Si durante la ejecución de los ítems 1 a 3, en que los NNA cuentan con el modelo realizado por el o la evaluadora y la ilustración en el cuaderno de estímulos, tiende a preferir el modelo o la imagen como guía, ya que si suele preferir el modelo mientras trabaja podría indicar una dificultad de memoria visual, cautela u otros factores.
- Si el o la evaluada tiende a estar obsesivamente preocupado/a por los detalles (por ejemplo, alineando los cubos a la perfección) y si dicho comportamiento afecta negativamente su velocidad en la tarea.
- El nivel de persistencia de los NNA especialmente cuando la tarea se vuelve más difícil, si toleran la frustración, persisten una vez pasado el límite de tiempo, o se dan por vencidos con tiempo de sobra.
- Si comete errores de dimensión o de rotación.
- Si el o la evaluada está torciendo notablemente su cuerpo para obtener una perspectiva diferente del modelo, si rota sus propios diseños, o si no reconoce que sus diseños se ven diferentes del modelo, ya que esto podría sugerir dificultades de percepción visual.

Por su parte, Forns y Amador (2017) agregan que en esta subprueba es relevante observar y registrar:

- La forma de trabajo de los NNA: si reproduce el modelo de manera metódica, precisa y rápida, verificando visualmente y de manera continua su desempeño y su producto final (lo que podría sugerir inseguridad o excesiva búsqueda de precisión); si requiere comprobar la adecuación de la forma u orientación del cubo superponiéndolo sobre la ilustración; si trabaja al azar o por ensayo y error (lo que indica ausencia de anticipación y reflexión); si persevera en ensayos poco útiles (que podría indicar dificultades de razonamiento perceptivo e falta de flexibilidad para probar nuevas estrategias); si trabaja por el contorno o por hileras (que podría sugerir que no percibe de manera global y suele utilizar estrategias analíticas); cantidad excesiva de movimientos al manipular los cubos (que sugiere falta de análisis, precipitación e imprecisión)
- La capacidad metacognitiva de los NNA: Autocorrecciones; estrategias de autodirección cognitivas (uso de autoinstrucciones verbales), motoras (uso de los dedos para señalar la parte de la ilustración que está reproduciendo) o emocionales (dice “que soy rápido”)
- Atipicidades o conductas bizarras: reproducir el diseño de manera vertical (como “castillo”); poner primero sólo los cubos que son de un color y luego los bicolors o colocar los cubos sobre el modelo para luego seguir reproduciéndolo; invención de nuevas formas, prescindiendo del modelo o la ilustración.

ANALOGÍAS

En esta subprueba, que es parte del Índice de Comprensión Verbal, se les lee a los NNA dos palabras que representan objetos o conceptos comunes y deben descubrir en qué se parecen (Rosas & Pizarro, 2018; Wechsler, 2014; Weiss et al., 2019). Para resolver esta tarea los NNA deben identificar una propiedad general o formar una categoría verbal (conceptualizar) entre los objetos o conceptos dados (Forns & Amador, 2017).

Flanagan y Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016) sugieren observar y registrar:

- Si el o la evaluada respondió más fácilmente en la subprueba de Construcción con Cubos (que implica estímulos visuales y manipulativos y se puede responder de forma no verbal), y luego presenta más dificultades en responder en Analogías (que implica solo estímulos verbales y requiere una respuesta solo verbal). Dado que esta es la primera subprueba con requisitos expresivos, puede proporcionar información sobre la capacidad de los NNA para responder verbalmente.
- Si el o la evaluada espontáneamente proporciona respuestas completas o es necesario realizar preguntas adicionales repetidamente como ayuda adicional para que pueda entregar toda la información pertinente.

- Si el o la evaluada se beneficia de la retroalimentación (si le es proporcionada) en los ítems de práctica o de aprendizaje ya que las y los evaluados que aprenden del ejemplo suelen ser más flexibles, mientras que los que no lo hacen pueden ser más rígidos o concretos.
- La duración de las respuestas verbales ya que las respuestas demasiado elaboradas pueden sugerir obsesividad, aunque esta hipótesis debe ser contrastada con otras fuentes de información.
- Las respuestas rápidas o las respuestas abstractas a ítems fáciles pueden indicar asociaciones sobreaprendidas en lugar de un razonamiento abstracto de alto nivel.
- La forma en que el o la evaluada maneja la frustración en esta subprueba, por ejemplo, algunos niños se frustran o se dan por vencidos cuando deben repetir muchas veces que “no saben” o al afirmar que los dos elementos no son iguales. En algunos casos estas respuestas pueden indicar efectivamente una dificultad con la conceptualización o categorización, y en otros podría sugerir una actitud defensiva o evitación, especialmente en NNA mayores.
- Si el o la evaluada falla especialmente en los ítems que podrían estar más estrechamente relacionados con las oportunidades culturales y los antecedentes educativos. Esta información se debe incluir en el reporte de los resultados.

Forns y Amador (2017) señalan que es relevante observar y registrar:

- El tipo de relaciones que establecen los NNA: respuestas abstractas correctas; respuestas funcionales (que se refieren al uso o utilidad, frecuentes en niños y niñas menores de 7 años) o respuestas concretas basadas en las características físicas, asociaciones espaciales, especificación de detalles que compara “partes” y no el “todo” de los objetos o conceptos planteados.
- Respuestas que indican dificultades lingüísticas más que de abstracción. Por ejemplo, en el ítem “¿en qué se parece un ternero y un potrillo?” si el niño pregunta “¿qué es un potrillo?” la generalización solicitada será imposible pero debido a una dificultad lingüística (escaso vocabulario), y no necesariamente de abstracción.
- Elementos comunicativos relacionados con el uso del lenguaje, por ejemplo: facilidad para elaborar respuestas cortas; precisión conceptual versus “rodeos explicativos” (que podría indicar dificultades en el conocimiento o evocación de un término por falta de vocabulario específico), uso de gestos, caso en el cual es necesario identificar si el gesto “acompaña” la verbalización o la “sustituye”.
- Elementos comunicativos relacionados con fenómenos culturales o experiencias específicas.

- Respuestas atípicas: por ejemplo, respuestas bizarras (asociaciones raras o ilógicas) cuya interpretación debe hacerse de manera muy cuidadosa porque podría indicar originalidad, pensamiento divergente o creativo, o ser un indicador de lógica idiosincrásica autística; uso de neologismos, que podrían estar relacionados con fenómenos delirantes o psicóticos; respuestas por asociación fonética (repetir palabras que riman); respuestas perseverativas o encadenamiento de contenidos de ítems previos; verborrea (expresión descontrolada y no pertinente) que puede sugerir la presencia de sintomatología psicótica.

MATRICES DE RAZONAMIENTO

En esta subprueba, que forma parte del Índice de Razonamiento Fluido, los NNA deben seleccionar una opción de respuesta que completa correcta y lógicamente una matriz o serie de figuras (Rosas & Pizarro, 2018; Wechsler, 2014; Weiss et al., 2019). Los NNA ven en el cuaderno de estímulos los problemas a resolver presentados en forma no-verbal que consisten en completar una matriz (conjunto ordenado en una estructura de filas y columnas) o una serie, es decir, una secuencia lineal de figuras, finalizándola o intercalando un elemento (Forns & Amador, 2017).

Flanagan y Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016) recomiendan observar y registrar:

- El nivel de planificación de los NNA, es decir, si examinan sistemáticamente el problema antes de dar su respuesta o parecen impulsivos.
- Si el o la evaluada examina frecuente y repetidamente la matriz o serie para confirmar su respuesta o sólo la mira rápidamente después de hacer su elección, ya que esta conducta puede otorgar información sobre su memoria visual.
- Si el o la evaluada presenta un desempeño y tiempo de respuesta distinto ante las matrices o las series. La preferencia por las series puede indicar una mayor comodidad con tareas que implican un incremento en la confirmación de hipótesis, o ansiedad. La preferencia por las matrices indica mayor eficiencia en la habilidad de razonamiento o preferencia por pocos ejemplos para resolver problemas.
- Los movimientos oculares de los NNA ya que informan sobre estrategias de resolución de problemas más sistemáticas versus azarosas.
- Si en los ítems de mayor complejidad los NNA tienden a decir rápidamente “no sé”, antes de examinar el problema, ya que esto puede indicar frustración ante esta tarea.

De acuerdo con Forns y Amador (2017) es necesario observar y registrar:

- La capacidad discriminativa perceptiva visual de los NNA, por ejemplo ¿necesita acercarse demasiado para observar las ilustraciones en el cuaderno de estímulos?

- La manera en que el o la evaluada explora visualmente todos los estímulos, identificando si lo hace de manera superficial o profunda, lo que podría indicar reflexividad versus impulsividad.
- Los tipos de errores que cometen los NNA, por ejemplo, si sus fallas se asocian a que atiende sólo a un eje de la matriz, o a que escoge estímulos que difieren en tamaño, o por rotación de las figuras.
- Las estrategias de solución que emplea el o la evaluada, si en estas predominan estrategias de globalización versus analíticas y si estas cambian en función del tipo de estímulos de las láminas (figurativos, abstractos, geométricos, etc.)
- Si los NNA utilizan estrategias de autoayuda verbales (descripción de las imágenes), espaciales (señalar con el dedo, girar el cuaderno de estímulos, dibujar en el espacio) o emocionales (autoánimo o desánimo). Además, registrar si estas estrategias de autoayuda resultan ser facilitadoras u obstaculizadoras en el proceso de respuesta y en qué momento las utiliza (al inicio o al final de la administración o cuando aumenta la complejidad de la tarea).
- Manifestaciones emocionales como por ejemplo si se aprecia seguro/a o dudoso/a en la elección de su respuesta, si pide ayuda al/la evaluador/a o cómo actúa frente a la progresiva complejidad de los ítems (frustración, desafío, rendición, etc).

RETENCIÓN DE DÍGITOS

De acuerdo con Rosas & Pizarro (2018) en esta subprueba el/la evaluador/a debe leer una secuencia de números al evaluado/a, quien deberá repetirlos siguiendo las siguientes reglas: en el mismo orden (Retención de Dígitos Directo), en orden inverso (Retención de Dígitos Inverso) y en forma ascendente (Retención de Dígitos Secuenciados). Esta subprueba es parte del Índice de Memoria de Trabajo.

De acuerdo con Flanagan y Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016) en esta subprueba es necesario observar y registrar:

- Si el o la evaluada intenta fragmentar las series de números como estrategia de resolución de problemas. Algunos NNA usan esta estrategia en la medida que avanzan en la tarea.
- Si los errores ocurren por una simple transposición de los números u olvido de estos.
- Indicadores de inatención, dificultades auditivas o ansiedad, ya que éstos interfieren en el desempeño en esta tarea. Aquí es importante determinar bajo un criterio clínico si estos indicadores son los que explican bajos resultados en esta subprueba.
- Si existen condiciones ambientales (por ejemplo, ruido afuera de la sala de administración) que hubiese entorpecido el desempeño de los NNA. Esta situación hace ininterpretable en resultado en esta subprueba.

- Si el o la evaluada repite rápidamente las series de dígitos o las dice antes de que el/la evaluador/a termine de leérselas, ya que esto podría ser un indicador de impulsividad.
- Si existe un patrón sistemático de falla en el primer intento y respuesta correcta en el segundo.
- Si el o la evaluada aprende fácilmente la tarea de Retención de Dígitos Directo pero presenta dificultades en Retención de Dígitos Inverso o Secuenciados ya que estas últimas son tareas cognitivas más complejas y que requieren hacer resecuenciación de los dígitos para otorgar una respuesta.

Forns y Amador (2017) recomiendan observar y registrar:

- La naturaleza de los errores de los NNA, por ejemplo, si estos se relacionan con problemas mnémicos (olvidar números); problemas en el procesamiento secuencial de la información (reproducir los números pero en un orden diferente); efecto de primacía y/o recencia (recordar preferentemente los primeros o los últimos números de las series); precipitación (cuando los NNA comienzan a repetir antes de que el/la evaluador/a termine de leer la serie de dígitos) o errores frecuentes por inversiones que podrían asociarse a un fenómeno disléxico)
- Las estrategias que emplea el o la evaluada para retener la información (ubicar los números en los dedos de la manos, agruparlos, cerrar los ojos para concentrarse, etc), y si estas ayudan o interfieren en su proceso de respuesta. En el caso de que los NNA repitan en voz baja los dígitos junto con el/la evaluador/a podría producir una sobrecarga de información e interferencia que afecta su respuesta final.
- Si las fallas en las respuestas se deben a problemas de ansiedad versus problemas mnémicos, ya que la ansiedad y sobrecarga afectiva disminuye el rendimiento efectivo. Además, diferenciar entre problemas de desatención versus de fatiga, negativismo u oposicionismo.

CLAVES

Esta subprueba forma parte del Índice de Velocidad de Procesamiento. En ésta, dentro de un tiempo límite, los NNA deben copiar unos símbolos que están emparejados a unas figuras geométricas (Claves Forma A) o números (Claves Forma B) (Rosas & Pizarro, 2018; Wechsler, 2014; Weiss et al., 2019).

De acuerdo con Flanagan y Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016) es recomendable observar y registrar:

- Los movimientos oculares los NNA, si por ejemplo tienden a mirar frecuentemente el símbolo que deben copiar podría sugerir dificultades en la memoria visual o inseguridad, mientras que en aquellos/as evaluados/as que no lo hacen constantemente indica una buena memoria visual o asociativa.

- Si el o la evaluada no reconoce que los símbolos que debe copiar están ordenados del 1 al 9, no sólo sugiere una memoria visual deficiente, sino que también, puede evidenciar dificultades con los conceptos numéricos.
- Si el o la evaluada completa las filas rápida y descuidadamente puede sugerir impulsividad.
- Si los NNA sacuden las manos o presionan fuertemente el lápiz puede indicar ansiedad.
- Si los NNA ocupan un tiempo importante tratando de hacer los símbolos “perfectos” puede sugerir obsesividad, excesiva atención al detalle o perfeccionismo.

Según Forns y Amador (2017) en esta subprueba se sugiere observar y registrar:

- El método de trabajo de los NNA, por ejemplo, al observar sus movimientos oculares de búsqueda, identificar en qué medida mecanizan o aprenden el emparejamiento entre figura/número y símbolo o si requieren comprobarlas constantemente, e identificar si esto último les facilita o entorpece el cumplimiento de la tarea.
- Si la capacidad discriminativa perceptiva de los NNA es apropiada, ya que si los resultados son muy deficientes en tareas como esta podrían sugerir dificultades visuales.
- Si existen indicadores de problemas visomotores, como por ejemplo reproducción deficiente de los símbolos, cruce de líneas inadecuados, inversiones en las formas, ya que podrían ser un signo de dificultades grafomotoras. En estos casos es necesario también verificar si esto se debe a desinterés o impulsividad.
- Factores emocionales, por ejemplo, cómo reacciona el o la evaluada ante la presión del tiempo, perfeccionismo o ausencia de autoexigencia, fatiga creciente o si el ritmo de ejecución de la tarea se mantiene constante, disminuye o fluctúa. Esto último podrían indicar problemas de atención o fatiga.
- Las estrategias de autoayuda que utilizan los NNA como por ejemplo soporte motor (colocar el dedo de apoyo en cada casilla) o verbal (verbalización del símbolo que debe copiar).
- Las conductas grafomotoras relacionadas con esta tarea que pueden facilitar o entorpecer su desempeño. Por ejemplo, la calidad de la reproducción de símbolos, predominancia en la lateralidad, calidad o tipo de presión del lápiz, si sujeta el cuadernillo de respuestas con la mano no dominante, orientación del cuadernillo en el espacio, etc.

VOCABULARIO

Esta subprueba, que es parte del Índice de Comprensión Verbal, consiste en que los NNA deben definir palabras que el/la evaluador/a le leerá en voz alta. Para los niños y niñas más pequeños esta subprueba comienza con ítems ilustrados en los que deben nombrar un objeto, otorgando una inmersión más paulatina en la tarea (Rosas & Pizarro, 2018).

Según Flanagan y Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016) se debe observar y registrar:

- En niños y niñas que comienzan en el ítem 1 observar si responden más fácilmente a los ítems ilustrados que requieren sólo una palabra como respuesta, en comparación con los ítems verbales en los que debe utilizar más palabras para responder.
- Si el o la evaluada se beneficia de la retroalimentación que recibe en los ítems de aprendizaje, mejorando sus respuestas después de aprender la tarea.
- Si el o la evaluada entrega inmediatamente las definiciones o debe repetirse la pregunta como una clave para entregar la información pertinente.
- Si los NNA entregan información adicional sobre las preguntas o tienden a decir que no saben nada más.
- Si el o la evaluada se mantiene entregando respuestas completas a lo largo de toda la subprueba o si sus respuestas se vuelven breves o vagas en la medida que avanza.
- Si los NNA parecen no saber las respuestas de ítems que se relacionan más fuertemente con oportunidades educativas o culturales, lo cual debe incluirse en el reporte de los resultados.
- Si el o la evaluada tiene dificultades para pronunciar palabras o para expresar en palabras lo que piensa.
- Si los NNA complementan lo que dicen con gesticulaciones o en otros casos, si les es más fácil la expresión verbal que la comunicación no verbal.
- Las respuestas “no sé” o el fenómeno “lo tengo en la punta de la lengua” pueden indicar problemas en la recuperación de palabras. La falta de rapidez y eficiencia en la recuperación de palabras desde el almacén léxico puede afectar negativamente en el desempeño en esta subprueba, llevando a una subestimación del actual conocimiento de palabras de las y los evaluado/as.
- Si los NNA presentan evidentes dificultades de discriminación auditiva que afectan el desempeño en la subprueba (por ejemplo en el ítem “Abreviado” el niño o la niña define la palabra “Averiado”) o que tiendan a inclinarse hacia el/la evaluador/a para poder escuchar mejor.

- Si el o la evaluada tiende a “hablar mucho” (verborrea) como una estrategia para compensar la inseguridad sobre su habilidad, o por obsesividad o ineficiencia en la expresión verbal.

Forns y Amador (2017) recomiendan observar y registrar:

- La forma en que el o la evaluada responde ante los ítems ilustrados (tarea que implica reconocimiento visual y evocación de una palabra) versus los ítems verbales, que requieren oír/comprender la palabra y explicar su significado.
- Los distintos tipos de definiciones que hacen los niños y las niñas, por ejemplo, si tiende a entregar respuestas funcionales (“esto sirve para...”), de forma (“es una cosa larga...”) o conceptuales (por ejemplo dar buenos sinónimos).
- La riqueza expresiva (precisión conceptual) de las respuesta independientemente de si alcanzan o no la puntuación máxima.
- La presencia o necesidad de apoyos no verbales que acompañen la expresión verbal (gesticulaciones) las cuales podrían sugerir que los NNA conocen el significado de la palabra pero no disponen de una forma expresiva verbal para explicarla.
- Cantidad o características de respuestas “malogradas”
- Indicadores clínicos tales como respuestas bizarras (por ejemplo que definiera “Bus” diciendo “lo que te sirve para escapar de tu casa”), personalizaciones (por ejemplo si definiera “Cachorro” como “un animalito que se me murió y todavía me da pena”), verbalizaciones limitadas (por timidez, inseguridad, etc.) u olvidos significativos (imposibilidad para definir palabras que claramente el niño o la niña maneja, pero que por ansiedad ante estas no puede realizar) que sugieren explorar aspectos emocionales más que cognitivos.

BALANZAS

En esta subprueba, dentro de un tiempo límite, los NNA deberán resolver una analogía visual que, implica utilizar la habilidad de cálculo de equivalencia de pesos (Forns & Amador, 2017). En el cuaderno de estímulos los/as evaluados/as ven dos o tres balanzas y deberán escoger una respuesta que resuelve el problema dentro de cinco opciones. Esta subprueba es parte del Índice de Razonamiento Fluido.

Para Flanagan y Afonso (2017) y Kaufman et al. (2016) en esta subprueba es relevante observar y registrar:

- Si el o la evaluada realiza verbalizaciones durante la resolución de los problemas
- Si en la estrategia de aproximación a la tarea el o la evaluada examina las balanzas o comienza a escoger opciones comparándolas con la balanza final.

- Si el o la evaluada realiza cálculos matemáticos para escoger su respuesta correcta.
- Si las respuestas incorrectas de los NNA se deben a que escogen opciones impulsivamente, basándose en el color o la forma y sin atender a otros aspectos importantes.
- Si el niño o la niña se autocorrige (AC) frecuentemente en ítems que inicialmente había contestado de manera correcta.
- Si el o la evaluada contesta rápida o lentamente y si frecuentemente examina las opciones para confirmar su respuesta.
- Si el o la evaluada “se da por vencido/a” rápidamente en los ítems más difíciles o persiste en la tarea.

Según Forns y Amador (2017) se debería observar y registrar:

- Si la forma de trabajo de los NNA es por ensayo y error versus planificada. En el caso de que la exploración sea rápida y superficial podría indicar dificultades en la fase de recepción de información.
- El tipo de estrategias que usan los NNA para llegar a la solución, por ejemplo, si comprende el concepto de equivalencia, si las establece por analogías visuales (color y forma) en los primeros ítems hasta analogías cuantitativas más adelante.
- El tipo de errores que comete el o la evaluada ya que estos pueden vincularse a dificultades de memoria de trabajo (por ejemplo, mira repetidamente las ilustraciones porque no las retiene), lentitud en la resolución (entrega respuestas fuera del tiempo límite) o falta de habilidades de comparación.
- Las estrategias de autoayuda que utilizan los NNA como señalar las opciones de respuesta con el dedo, verbalizar mientras resuelve un ítem, comprobar ensayos de solución, etc., identificando en qué momento aparecen (por ejemplo, si ocurren cuando aumenta la dificultad de los ítems)
- Las autocorrecciones (AC) y su frecuencia, que pueden indicar impulsividad, precipitación, escasa comprensión de la tarea o dificultades de razonamiento.

ROMPECABEZAS VISUALES

Esta subprueba forma parte del Índice Visoespacial. La tarea consiste en que los NNA ven en el cuaderno de estímulos un rompecabezas resuelto que deben reconstruir mentalmente seleccionando tres piezas (3 opciones de respuesta dentro de seis), dentro de un tiempo límite (Rosas & Pizarro, 2018; Wechsler, 2014; Weiss et al., 2019). Esta tarea es constructiva desde una perspectiva mental (no manual) y para lograr el objetivo el/la evaluado/a debe yuxtaponer las piezas, moviéndolas mentalmente y en distintas direcciones sin sobreponerlas (Forns & Amador, 2017).

Flanagan y Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016) recomiendan observar y registrar:

- Si los NNA verbalizan mientras resuelven los problemas.
- Si en su estrategia de aproximación a la tarea el o la evaluada examina detenidamente las piezas del rompecabezas o tiende a responder impulsivamente.
- Si el niño o la niña pregunta si una pieza puede ser rotada.
- Si Los NNA necesitan girar su cuerpo o el cuaderno de estímulos para rotar las piezas, más que intentar hacerlo mentalmente.
- Si el o la evaluada escoge impulsivamente las piezas atendiendo sólo al color y la forma sin considerar otros aspectos relevantes.
- Si los NNA se autocorrigien (AC) frecuentemente en ítems que inicialmente habían contestado de manera correcta.
- Si el o la evaluada contesta rápida o lentamente y si frecuentemente examina las piezas del rompecabezas para confirmar su respuesta.
- Si el niño o la niña “se da por vencido/a” rápidamente en los ítems más difíciles o persiste en la tarea.

En esta subprueba Forns y Amador (2017) recomiendan observar y registrar:

- “Conductas cognitivas” que utiliza el niño o la niña en la ejecución de la tarea, las cuales pueden ser facilidades cognitivas (flexibilidad mental o su capacidad “sumativa” visual) o indicar dificultades cognitivas (falta de análisis del estímulo y de las opciones de respuesta (barrido visual impreciso), dificultades para parcializar o separar los elementos del estímulo (no discrimina las “partes”), estilo cognitivo dependiente de campo, dificultades para reorientar, girar o trasladar mentalmente una pieza, elección de piezas que implican superposición o persistencia en usar más o menos de tres piezas)

- Estrategias de solución de la tarea de tipo verbal (uso de autoinstrucciones y/o autojuicios de la solución que intenta) o de tipo espacial (gesticulaciones, uso de las manos para comprender giros en el plano que podría indicar una necesidad de “materializar” la visualización de las piezas, uso de los dedos para seguir el contorno de las piezas o cerrar los ojos para favorecer la visualización de la solución).

RETENCIÓN DE IMÁGENES

En esta subprueba los NNA ven en el cuaderno de estímulos una página con ilustraciones por un tiempo determinado y luego deben seleccionar las ilustraciones que recuerdan, señalándolas en el orden en que aparecen, dentro de las opciones contenidas en una página de respuesta (Rosas & Pizarro, 2018; Wechsler, 2014; Weiss et al., 2019). Esta subprueba es parte del Índice de Memoria de Trabajo.

Flanagan y Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016) recomiendan observar y registrar:

- Si el o la evaluada está atento/a en el momento en que esta expuesto a la página de estímulos y si este tiempo de exposición facilita o dificulta su capacidad de recordarlos.
- Las estrategias que utiliza para memorizar, por ejemplo, verbalización de los estímulos versus seguimiento visual.
- Si en los ítems más difíciles los NNA tienden a “darse por vencido/a” o responder impulsivamente o se aprecia seguro/a de su respuesta.
- Si los errores de los NNA se caracterizan por cambiar los estímulos que debían recordar o se refieren al orden en que debía recordarlos.
- Si el o la evaluada identifica correctamente los estímulos que están al inicio o al final de la serie, pero omite o cambia los que están en el medio y por tanto entrega una respuesta incorrecta.

Forns y Amador (2017) refieren que es necesario observar y registrar:

- La forma en que el o la evaluada se enfrenta a esta tarea identificando su sistema de exploración de las páginas del cuaderno de estímulos (sistemático, superficial, azaroso, etc.) o si entregan la respuesta en orden inverso al esperado (nombrar los estímulos de derecha a izquierda, estrategia que debe ser corregida por el/la evaluador/a y que puede indicar dificultades visoespaciales)
- Las estrategias que utilizan los NNA para llegar a la solución, por ejemplo, usar los dedos para recordar el número de estímulos o moverlos para recordar el orden, agruparlos para recordarlos mejor, verbalizar sus nombres o cerrar los ojos para recordar.

- Si en los errores de ejecución afecta la interferencia de la cantidad de estímulos distractores o su relación con la cantidad de estímulos a recordar.

BÚSQUEDA DE SÍMBOLOS

Esta subprueba es parte del Índice de Velocidad de Procesamiento. La tarea consiste en que, dentro de un tiempo límite, los NNA deben encontrar un(os) símbolo(s) objetivo(s) en un grupo de búsqueda que contiene más símbolos (Rosas & Pizarro, 2018; Wechsler, 2014; Weiss et al., 2019).

Flanagan & Alfonso (2017) y Kaufman et al. (2016) señalan que es relevante observar y registrar:

- Si el o la evaluada sacude las manos o presiona fuertemente el lápiz lo que podrían ser indicadores de ansiedad ante la tarea.
- Si los NNA se mantienen atentos/as durante toda la ejecución o su atención decae en la medida que avanza en la tarea.
- Si el o la evaluada comprueba su respuesta sólo una vez o si vuelve a hacerlo constantemente lo que podría indicar una preocupación obsesiva por los detalles.
- Si el o la evaluada contesta rápida y descuidadamente, lo que podría indicar impulsividad.
- Si los movimientos oculares de los NNA reflejan la necesidad de mirar constantemente el estímulo objetivo en una fila de ítems podría sugerir dificultades en la memoria visual, mientras que en los niños y niñas que no lo hacen podría sugerir una adecuada memoria visual.
- Si el o la evaluada tacha símbolos similares, pero no iguales, al estímulo objetivo (error de diseño) o símbolos rotados (error de rotación).

En esta subprueba Forns & Amador (2017) sugieren observar y registrar:

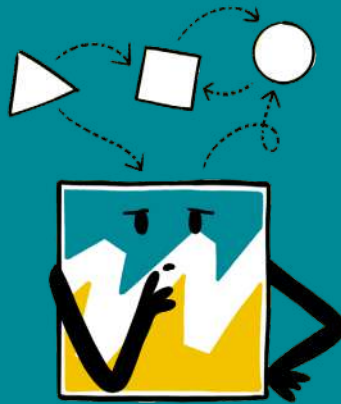
- Si la capacidad discriminativa perceptiva de los NNA es adecuada.
- La forma en que explora los estímulos (superficial, detallada, lenta, rápida, etc)
- Si se producen errores de identificación entre estímulos muy parecidos ya que esto indicaría dificultades de discriminación visual espacial.
- Si la forma y ritmo del tachado se mantienen a lo largo de la tarea, si disminuye (lo que podría indicar dificultades atencionales) o si la velocidad aumenta (que podría sugerir precipitación o necesidad de terminar pronto).
- Las características del barrido visual (repaso continuo de los estímulos) como ejemplo de facilidad o dificultad en la retención de estímulos.

- Las conductas visomotoras que puedan facilitar o entorpecer el desempeño (prensión del lápiz, posición de la mano, posición del cuadernillo de respuestas)
- Las estrategias de autoayuda que utiliza el o la evaluada como señalar con el dedo la línea o los símbolos, hacer marcas en la hoja para “no perderse”.
- Calidad de las autocorrecciones (AC) eficaces o ineficaces.
- Respuestas emocionales tales como impulsividad, descontrol, descargas gráficas, tranquilidad/intranquilidad o necesidad de verificación exagerada y obsesiva.

REFERENCIAS

- Cortés, J. & Benavente, M. (2007). *Manual de psicodiagnóstico y psicoterapia infantil*. Chile: RIL editores
- Fernández-Ballesteros, R., De Bruyn, E. E. J., Godoy, A., Hornke, L. F., Ter Laak, J., Vizcarro, C., Westhoff, K., Westmeyer, H., & Zaccagnini, J. L. (2003). Guías para el proceso de evaluación (GAP): una propuesta a discusión. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 58-70.
- Flanagan, D., & Alfonso, V. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. United States of America: Wiley.
- Forns, M., & Amador, J. (2017). *Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler*. España: Pirámide.
- Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. (I. John Wiley & Sons, Ed.) (First Edit). United States of America: Wiley
- Rosas, R., & Pizarro, M. (2018). *WISC-V. Manual de Administración y Corrección*. Chile. CEDETi-UC
- Sattler, J. (2010). *Evaluación Infantil. Fundamentos cognitivos*. México, Manual Moderno.
- Tirapu, J., & Echavarría-Ramírez, L. (2021) Exploración neuropsicológica en niños con discapacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 73(2):66-76. doi:10.33588/rn.7302.2021025.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition. Technical and Interpretive Manual*. Bloomington, MN: Pearson Clinical Assessment.
- Weiss, L., Saklofke, D., Holdnack, J., & Prifitera, A. (2019). *WISC-V. Clinical Use and Interpretation*. Second Edition. Academic Press. Elsevier

CAPÍTULO 3



¿CÓMO SE INTERPRETAN LOS PERFILES COGNITIVOS EN WISC-V?

IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES NORMATIVAS Y PERSONALES PARA LA TOMA DE DECISIONES

Valentina Navarro-Ovando & Marcela Rodríguez-Cancino

¿CÓMO SE INTERPRETAN LOS PERFILES COGNITIVOS EN WISC-V?

IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES NORMATIVAS Y PERSONALES PARA LA TOMA DE DECISIONES

A partir de la aplicación de la Escala Wechsler de Inteligencia para niños/as (WISC-V) es posible obtener de manera confiable un perfil del funcionamiento cognitivo de los niños, niñas y adolescentes, a través de la identificación de fortalezas y debilidades. Estas fortalezas y debilidades pueden ser normativas o personales según su aproximación.

- **Las fortalezas y debilidades normativas** se obtienen a través de la comparación del desempeño de los/las evaluados/as con sujetos de su mismo rango etario que provienen de la población general (*aproximación intersujeto*).
- **Las fortalezas y debilidades personales** surgen de la comparación de habilidades cognitivas dentro del mismo individuo (*aproximación intrasujeto*).

En conjunto, estas aproximaciones permiten ir más allá de la mera interpretación del Coeficiente Intelectual Total (CIT) generando hipótesis potencialmente significativas acerca de las áreas de integridad o disfunción en las capacidades de la persona evaluada que requieren ser contrastadas con otras fuentes de información (informes escolares, entrevistas con cuidadores responsables, etc). Estas hipótesis pueden ser la base para generar recomendaciones sobre tratamiento, planes de intervención, derivación a programas educativos, entre otras (Flanagan & Kaufman, 2009; Sattler, 2010).

La interpretación en el análisis de fortalezas y debilidades siempre va a considerar una combinación entre la aproximación inter e intrasujeto. Esto, considerando que el objetivo es identificar fortalezas para utilizarlas como recurso y las debilidades como foco de intervención, va a depender de los resultados obtenidos en la evaluación, los antecedentes y el motivo de consulta. En otras palabras, es posible que se presenten perfiles con fortalezas/debilidades poco frecuentes, pero que esto no quiere decir que necesariamente signifiquen un recurso o un foco de intervención. Es posible encontrarnos con debilidades poco frecuentes a nivel intrasujeto que se encuentren dentro de lo esperado de acuerdo con la muestra normativa, o fortalezas poco frecuentes que se encuentren bajo el promedio. La orientación de focalizar la intervención va a estar relacionada con la presencia de dificultades en el funcionamiento cognitivo/académico, en los antecedentes y en los requerimientos de la evaluación.

En caso de que no se reporten dificultades en estos ámbitos, es posible que las fortalezas y debilidades sean reportadas como sustento de interpretación para el actual funcionamiento o como recomendación en ámbitos vocacionales, pero no necesariamente orientados a la intervención si es que el funcionamiento de las otras habilidades cognitivas que rodea esa fortaleza/debilidad se encuentra dentro del promedio.

Por ejemplo, si en la evaluación con WISC-V de una niña con dificultades escolares, se identifica un rendimiento en los límites bajo el promedio y presenta una fortaleza en velocidad de procesamiento, esta fortaleza sí justifica un reporte asociado que permita utilizar esa fortaleza como recurso en la intervención. En el caso contrario de una niña sin dificultades académicas, y con un funcionamiento general dentro del promedio, una fortaleza en su perfil no necesariamente va a representar un recurso para la intervención, puesto que una intervención no resulta aplicable al no presentarse un problema.

1. FORTALEZAS Y DEBILIDADES INTERSUJETO

Los resultados del CIT y los cinco índices principales se presentan como **puntaje compuesto**. Recordemos que cada puntaje compuesto se obtiene a partir de la suma de los **puntajes escala**, los cuales corresponden a puntuaciones estandarizadas que surgen de la transformación del puntaje bruto (directo) que obtiene el/la evaluado/a en cada subprueba administrada. **Los puntajes compuestos tienen un promedio de 100 y una desviación estándar de 15, mientras que a nivel de subpruebas los puntajes escala presentan una media de 10 y desviación típica de 3 (Wechsler, 2014).** Tal como aparece en la siguiente imagen, estas puntuaciones se aprecian en la siguiente sección del Protocolo de Registro de Resultados junto a su *percentil* y el *intervalo de confianza*:

Conversión de Puntajes Escala a Puntajes Compuestos

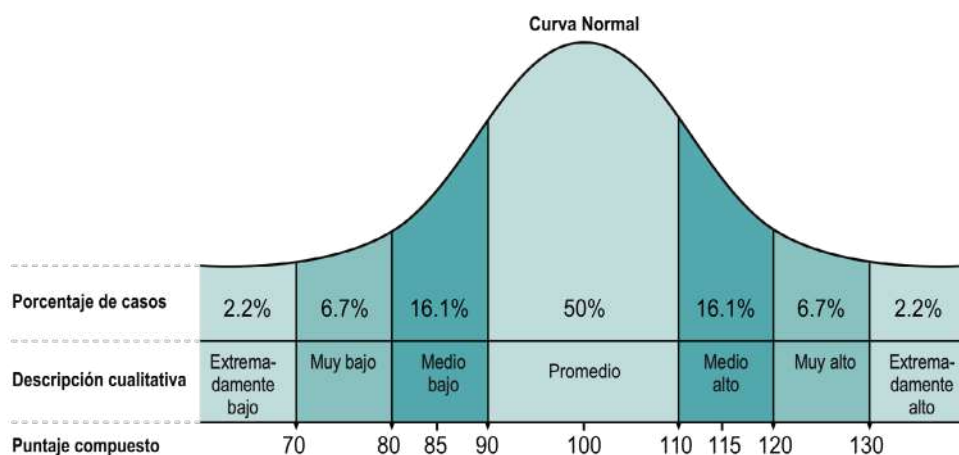
Escala	Suma de Puntajes Escala	Puntaje Compuesto	Rango Percentil	Intervalo de Confianza 90% o 95%
Comprensión Verbal	13	ICV 81	10	75-89
Visoespacial	27	IVE 120	91	109-127
Razonamiento Fluido	22	IRF 106	66	99-113
Memoria de Trabajo	25	IMT 113	81	105-120
Velocidad de Procesamiento	27	IVP 120	91	109-127
Escala Total	75	CIT 105	63	100-110

Utilice las tablas A.2 a A.7 del Manual de Administración y Corrección para la Conversión de Puntajes.

Un **percentil** es un puntaje estandarizado que indica la posición relativa en que se ubica el rendimiento de un/a evaluado/a en relación a otros/as de su misma edad, reflejando el porcentaje de sujetos que en la muestra de estandarización obtuvieron un puntaje inferior o superior, al de él/ella. De esta forma, por ejemplo, si el desempeño de un evaluado/a se ubica en percentil 15, esto significa que obtuvo un rendimiento mejor que el del 15% de la muestra normativa (o que el 85% de los sujetos de la muestra de tipificación obtuvo un desempeño superior al logrado por el/la evaluado/a).

Por otra parte, el **intervalo de confianza** establece un rango de puntuaciones dentro de las cuales se ubica el verdadero desempeño de un/a evaluado/a, considerando que cualquier medida estandarizada de la capacidad cognitiva sólo permite acceder a una estimación de la puntuación verdadera combinada con un grado de error, que es inherente a la medición (Wechsler, 2014).

En WISC-V, estas puntuaciones también pueden reportarse utilizando *descriptores cualitativos* del nivel de desempeño de un/a evaluado/a en relación a sus pares de la misma edad en la muestra de estandarización que son especialmente útiles para comunicar efectivamente los resultados a personas que no se encuentran familiarizadas con términos estadísticos o los datos cuantitativos de los test (Wechsler, 2014). Los descriptores cualitativos de WISC-V para Chile se presentan a continuación y se encuentran en el Protocolo de Registro de Resultados:



Los puntajes escala, compuestos, percentiles, intervalo de confianza y los descriptores cualitativos son diversas formas de reflejar e interpretar el desempeño de un/a evaluado/a en WISC-V, en relación a lo esperable dentro de sus pares de la misma edad, es decir, representa una aproximación intersujeto. En este nivel de análisis las fortalezas y debilidades intersujeto se obtienen en base a las normas generadas en el proceso de estandarización de la escala, es decir, de la comparación del desempeño de un/a evaluado/a con el de sus pares del mismo rango etario y de su misma población. Si recordamos lo mencionado anteriormente, los puntajes compuestos tienen un promedio de 100 y una desviación estándar de 15. A partir de estos valores, es posible interpretar un puntaje compuesto de la siguiente forma:

Fortalezas y Debilidades Normativas (Flanagan & Alfonso, 2017)

Clasificación descriptiva	Debilidad normativa o Debilidad intersujeto	Rango Promedio*	Fortaleza normativa o Fortaleza intersujeto
Rango de puntuaciones	≤84	85 a 115	≥116

*En esta propuesta el rango promedio abarca ± 1 sigma (68% de los casos) lo que determina que equivalga a 85-115.

A continuación se ilustrarán diversos ejemplos de reporte e interpretación de los resultados a nivel intersujeto, sobre la base de diferentes casos.

1.1 EJEMPLOS DE REPORTE E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS A NIVEL INTERSUJETO

Fortaleza Normativa o Intersujeto

Ejemplo: Constanza

Escala	Suma de Puntajes Escala	Puntaje Compuesto	Rango Percentil	Intervalo de Confianza 90% o 95%
Comprensión Verbal	13	ICV 81	10	75-89
Visoespacial	27	IVE 120	91	109-127
Razonamiento Fluido	22	IRF 106	66	99-113
Memoria de Trabajo	25	IMT 113	81	105-120
Velocidad de Procesamiento	27	IVP 120	91	109-127
Escala Total	75	CIT 105	63	100-110

Utilice las tablas A.2 a A.7 del Manual de Administración y Corrección para la Conversión de Puntajes.

El rendimiento de Constanza en el índice Visoespacial y en el de Velocidad de Procesamiento, se considera una fortaleza normativa (IVP=120; IVE=120), lo que indica que su habilidad para entender relaciones visoespaciales e identificar rápidamente detalles visuales, así como su capacidad para tomar e implementar decisiones son significativamente mejores que las de los/las niños/as de su mismo rango etario.

Debilidad Normativa o Intersujeto

Ejemplo: Isabel

Escala	Suma de Puntajes Escala	Puntaje Compuesto	Rango Percentil	Intervalo de Confianza 90% o 95%
Comprensión Verbal	16	ICV 90	25	84-98
Visoespacial	17	IVE 92	30	84-101
Razonamiento Fluido	19	IRF 97	42	90-104
Memoria de Trabajo	24	IMT 110	75	102-117
Velocidad de Procesamiento	14	IVP 82	12	74-93
Escala Total	61	CIT 90	25	85-96

Utilice las tablas A.2 a A.7 del Manual de Administración y Corrección para la Conversión de Puntajes.

En el índice de Velocidad de Procesamiento Isabel obtuvo 82 puntos, lo que indica que su rapidez y capacidad para identificar y procesar información visual es una debilidad normativa, es decir, su desempeño en este índice es significativamente más bajo que lo esperable para niños/as de su mismo rango etario, por lo que se deberían considerar intervenciones educativas al respecto.

2. FORTALEZAS Y DEBILIDADES INTRASUJETO

El análisis intrasujeto permite identificar las fortalezas y debilidades personales de cada evaluado/a, al comparar sus puntajes obtenidos en los índices entre ellos, utilizando como base de comparación una estimación global de su desempeño en varios dominios cognitivos (Wechsler, 2014). En la versión chilena de WISC-V esta estimación global se realiza escogiendo el **Promedio de los Índices Principales** (PIP) o el CIT. Estas comparaciones se ilustran en la siguiente sección del Protocolo de Registro de Resultados (Ejemplo Constanza):

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades					Fortaleza o Debilidad	Tasa Base
	Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia	Valor Crítico		
Nivel de índice	ICV	81	- 108 = -27	8.12	F o D	≤2
	IVE	120	- 108 = 12	9.89	F o D	≤25
	IRF	106	- 108 = -2	7.4	F o D	
	IMT	113	- 108 = 5	11.16	F o D	
	IVP	120	- 108 = 12	7.51	F o D	≤25

*En este ejemplo el PIP es 108 (es decir: $81+120+106+113+120/5=108$) y se aprecian dos fortalezas y una debilidad intrapersonal

A través del análisis intrasujeto es posible especificar con mayor claridad las fortalezas y debilidades, diferenciando entre aquellas que pueden presentarse de forma personal en el/la evaluado/a dentro de su perfil, en independencia de la población normativa. Por otro lado, en este tipo de análisis es posible evaluar si la magnitud de la diferencia entre un índice específico y el conjunto de las otras habilidades evaluadas se observan habitualmente, o de manera infrecuente (atípica), en la población general. Esta información nos la entregará la **Tasa Base**.

La tasa base indica la prevalencia o porcentaje de la población general que presenta una fortaleza o debilidad similar a la obtenida por el/la evaluado/a. En otras palabras, nos indica qué tan común es que se presente una fortaleza o debilidad dependiendo de la magnitud de la diferencia entre el índice y el PIP o CIT. El análisis de la tasa base permite establecer si las fortalezas/debilidades son **frecuentes** (comunes o típicas) o **infrecuentes** (atípicas). Esta interpretación estará dada por el valor obtenido; cuando la tasa base supera al 10% de la población general se considera frecuente, mientras que bajo este parámetro se considera infrecuente.

De acuerdo con este tipo de análisis es posible identificar:

1. **Fortalezas y debilidades personales frecuentes, no normativas:** que se detectan determinando si la puntuación de un índice es significativamente superior o inferior al PIP y con una Tasa Base mayor al 10%.
2. **Fortalezas y debilidades personales infrecuentes, no normativas:** las que además de ser significativamente superiores o inferiores al PIP, presentan una Tasa Base menor o igual al 10%.

A continuación se presentarán ejemplos de interpretación y reporte de resultados en este nivel de análisis, de acuerdo con las recomendaciones de Flanagan y Alfonso (2017) y Flanagan y Kaufman (2009). Cabe destacar que a continuación se presentan ejemplos de interpretación que pueden ser utilizados como referencia para el reporte de resultados. Sin embargo, el reporte SIEMPRE debe adaptarse a cada caso dependiendo del motivo de consulta, los antecedentes relevantes y los resultados obtenidos con otras técnicas y/o test.

2.1 EJEMPLOS DE REPORTE E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS A NIVEL INTRASUJETO

Fortaleza Personal frecuente no normativa

Ejemplo: Matías

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades						Fortaleza o Debilidad	Tasa Base
	Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia	Valor Critico			
Nivel de índice	ICV	90	− 94.2	= -4.2	7.76	F o D	
	IVE	92	− 94.2	= -2.2	9.82	F o D	
	IRF	97	− 94.2	= 2.8	8.31	F o D	
	IMT	110	− 94.2	= 15.8	8.63	F o D	≤ 15
	IVP	82	− 94.2	= -12.2	7.69	F o D	≤ 25

En este perfil se observa un puntaje de 110 en IMT, que representa un rendimiento dentro del rango promedio (entre 85 y 115), y que aparece como fortaleza personal frecuente en el análisis intrasujeto. Es decir, hay una diferencia significativa entre el IMT y el PIP, y además, la tasa base es mayor a 10%.

Interpretación: La capacidad para registrar y operar con información visual y auditiva de Matías es considerada una fortaleza significativa al compararla con el promedio de sus habilidades en otras áreas, por lo que debería ser tomada en consideración para plantear intervenciones educativas para él.

Fortaleza Personal infrecuente no normativa

Ejemplo: Josefina

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades					Valor Crítico	Fortaleza o Debilidad	Tasa Base
	Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia				
Nivel de índice	ICV	67	- 81.8	= -14.8	8.07	F o D	≤ 15
	IVE	80	- 81.8	= -1.8	9.91	F o D	
	IRF	79	- 81.8	= -2.8	8.09	F o D	
	IMT	77	- 81.8	= -4.8	8.78	F o D	
	IVP	106	- 81.8	= 24.2	13.83	F o D	≤ 5

En este perfil un puntaje de 106 en IVP representa un rendimiento dentro del rango promedio (entre 85 y 115), que aparece como fortaleza personal e infrecuente en el análisis intrasujeto. Es decir, hay una diferencia significativa entre el IVP y el PIP, y además, la tasa base es igual o menor a 10%.

Interpretación: La velocidad de procesamiento de Josefina es considerada una fortaleza significativa al compararla con su habilidad promedio en otras áreas. De hecho, la diferencia entre la velocidad de procesamiento de Josefina y el promedio de sus habilidades en otras áreas es tan grande que no es comúnmente alcanzado por niños/as de su edad en la población general. Por eso, la velocidad de procesamiento de Josefina es una fortaleza personal notable, hecho que debería jugar un rol esencial al elaborar intervenciones educativas para ella. [Nota: esta última parte de la interpretación solo debe reportarse cuando otras habilidades (cognitivas o académicas) se encuentran en niveles bajos o en los límites bajos del promedio, sugiriendo que existe una justificación para hacerse una intervención].

Debilidad Personal frecuente no normativa

Ejemplo: Ignacia

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades					Valor Crítico	Fortaleza o Debilidad	Tasa Base
	Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia				
Nivel de índice	ICV	87	- 99.4	= -12.4	7.94	F o D	≤ 25
	IVE	102	- 99.4	= 2.6	10.22	F o D	
	IRF	103	- 99.4	= 3.6	8.73	F o D	
	IMT	102	- 99.4	= 2.6	8.73	F o D	
	IVP	103	- 99.4	= 3.6	10.06	F o D	

En este perfil se observa un puntaje de 87 en ICV que representa un rendimiento dentro del rango promedio (entre 85 y 115), pero aparece como debilidad personal frecuente en el análisis intrasujeto. Es decir, hay una diferencia significativa entre el ICV y el PIP, y además, la tasa base es mayor a 10%.

Interpretación: La capacidad para resolver problemas a través de contenido verbal de Ignacio es considerada una debilidad significativa al compararla con sus habilidades en otras áreas. [Nota: el hallazgo de una debilidad personal no normativa en sí misma no proporciona evidencia suficiente para suponer un trastorno ya que, por ejemplo, como es posible observar en este perfil, la puntuación del ICV se encuentra dentro del rango promedio. Ante esto se sugiere contrastar este tipo de resultados con la aplicación de otros test o técnicas que evalúen el constructo medido por el índice en el que se encontró este tipo de debilidad].

Debilidad Personal infrecuente no normativa

Ejemplo: Mateo

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades					Fortaleza o Debilidad	Tasa Base
	Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia	Valor Crítico		
Nivel de índice	ICV	97	- 116.4 = -19.4	8.12	F o D	≤5
	IVE	123	- 116.4 = 6.6	9.89	F o D	
	IRF	118	- 116.4 = 1.6	7.4	F o D	
	IMT	113	- 116.4 = -3.4	11.16	F o D	
	IVP	131	- 116.4 = 14.6	7.51	F o D	≤25

En este perfil se observa un puntaje de 97 en ICV, que representa un rendimiento dentro del rango promedio (entre 85 y 115), y que además aparece como una debilidad personal infrecuente en el análisis intrasujeto. Es decir, hay una diferencia significativa entre el ICV y el PIP, y además, la tasa base es igual o menor a 10%.

Interpretación: En el rendimiento de Mateo se observa una debilidad significativa en su capacidad para razonar con material verbal, al compararla con sus habilidades en otras áreas. De hecho, la diferencia entre el razonamiento verbal de Mateo y su desempeño en otras áreas es tan grande que esto no se encuentra comúnmente en niños/as de su edad en la población general. Debido a esto, se considera esta habilidad como una Debilidad Personal. [Nota: se deben sugerir intervenciones específicas solo cuando el puntaje estándar del índice se encuentre en los límites bajos del promedio (85-90), justificando la necesidad de estas. Encontrar una debilidad personal no común en la población normal no garantiza la existencia de un trastorno debido a que es posible para un/a evaluado/a tener una Debilidad Personal no común asociada a un puntaje estándar que se ubica dentro del rango promedio o mayor al promedio].

3. FORTALEZAS Y DEBILIDADES INTER E INTRASUJETO

La identificación de fortalezas y debilidades combinadas a nivel inter e intrasujeto, permite distinguir:

- Fortalezas normativas y personales:** índices que son fortaleza inter e intrasujeto frecuentes (Tasa Base $\geq 10\%$)
- Debilidades normativas y personales:** índices que son debilidad inter e intrasujeto frecuentes (Tasa Base $\geq 10\%$)
- Fortalezas estratégicas:** que corresponden a índices que son una fortaleza normativa y personal infrecuente (Tasa Base $< 10\%$)
- Preocupación prioritaria:** aquellos índices en que se aprecia una debilidad normativa y personal infrecuente (Tasa Base $< 10\%$)

3.1 EJEMPLOS DE REPORTE E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS A NIVEL INTER-INTRASUJETO

Fortaleza Normativa y Fortaleza Personal Frecuente

Ejemplo: Nicolás

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades					Valor Crítico	Fortaleza o Debilidad	Tasa Base
	Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia				
Nivel de índice	ICv	111	- 119.6	= -8.6	8.11	F c D	≤ 25
	WE	105	- 119.6	= -14.6	9.91	F c D	≤ 15
	RF	120	- 119.6	= 0.4	7.73	F c D	
	MT	125	- 119.6	= 5.4	7.93	F c D	
	NP	137	- 119.6	= 17.4	8.10	F c D	≤ 15

En este perfil un puntaje de 137 en IVP, que representa ser una fortaleza intersujeto (es mayor a 115), además aparece como una fortaleza personal frecuente en el análisis intrasujeto. Es decir, hay una diferencia significativa entre el IVP y el PIP, con una tasa base mayor a 10%.

Interpretación: La velocidad de procesamiento de Nicolás es considerada una fortaleza significativa al compararla con la de sus pares de la misma edad en la población general. Sumado a esto, su rendimiento en esta área es significativamente más elevado que el promedio de sus habilidades. Su velocidad de procesamiento es una fortaleza notable y por esto debería jugar un rol esencial al elaborar intervenciones educativas para él. [Nota: esta última parte de la interpretación solo debe reportarse cuando otras habilidades (cognitivas o académicas) se encuentran en niveles bajos o en los límites bajos del promedio, sugiriendo que existe una justificación para hacerse una intervención].

Debilidad Normativa y Debilidad Personal Frecuente

Ejemplo: Matías

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades						Fortaleza o Debilidad	Tasa Base		
	Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia	Valor Crítico					
Nivel de índice	ICV	90	-	94.2	=	-4.2	7.76	F o D	
	IVE	92	-	94.2	=	-2.2	9.82	F o D	
	IRF	97	-	94.2	=	2.8	8.31	F o D	
	IMT	110	-	94.2	=	15.8	8.63	F o D	≤ 15
	IVP	82	-	94.2	=	-12.2	7.69	F o D	≤ 25

En este perfil un puntaje de 82 en IVP, que representa ser una debilidad intersujeto (es menor a 85), además aparece como una debilidad personal frecuente en el análisis intrasujeto. Es decir, hay una diferencia significativa entre el IVP y el PIP con una tasa base mayor a 10%.

Interpretación: La velocidad de procesamiento de Matías es considerada una debilidad significativa al compararla con la de otros/as niños/as de su edad dentro de la población general. Sumado a esto, su rendimiento en esta área es significativamente más bajo que el promedio de sus habilidades. Por esto, la velocidad de procesamiento de Matías debe ser un área de preocupación y puede tener implicancias significativas en su capacidad para realizar tareas simples que deban ejecutarse de forma rápida y automática.

Fortaleza Estratégica

(Fortaleza Normativa y Fortaleza Personal Infrecuente)

Ejemplo: Francisca

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades								
		Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia	Valor Crítico	Fortaleza o Debilidad	Tasa Base	
Nivel de índice	ICV	108	-	107.6 =	0.4	8.07	F o D	
	IVE	114	-	107.6 =	6.4	9.91	F o D	
	IRF	129	-	107.6 =	21.4	8.09	F o D	≤5
	IMT	108	-	107.6 =	0.4	8.78	F o D	
	IVP	79	-	107.6 =	-28.6	13.83	F o D	≤2

En este perfil un puntaje de 129 en IRF representa una fortaleza intersujeto (es mayor a 115), y además aparece como una fortaleza personal infrecuente en el análisis intrasujeto. Es decir, hay una diferencia significativa entre el IRF y el PIP, y además, la tasa base es igual o menor a 10%.

Interpretación: La habilidad de razonamiento fluido de Francisca es considerada una fortaleza significativa al compararla con la de sus pares de su misma edad en la población general. Sumado a esto, su rendimiento en esta área es significativamente más elevado que el promedio de sus habilidades. De hecho, la diferencia entre su razonamiento fluido y el promedio de sus habilidades es tan grande que este nivel de rendimiento no es comúnmente logrado por niños/as de su edad en la población general. Por esto, el razonamiento fluido de Francisca constituye una fortaleza estratégica que debería jugar un rol esencial al elaborar intervenciones educativas para ella. [Nota: esta última parte de la interpretación solo debe reportarse cuando otras habilidades (cognitivas o académicas) se encuentran en niveles bajos o en los límites bajos del promedio, sugiriendo que existe una justificación para hacerse una intervención.]

Preocupación Prioritaria

(Debilidad Personal Infrecuente y Debilidad Normativa)

Ejemplo: Javiera

Análisis de Índices Principales

Fortalezas y Debilidades					Fortaleza o Debilidad	Tasa Base
	Puntaje	Puntaje de Comparación	Diferencia	Valor Crítico		
Nivel de Índice	ICV	114	- 99.6 = 14.4	8.74	F o D	≤15
	IVE	102	- 99.6 = 2.4	10.1	F o D	
	IRF	109	- 99.6 = 9.4	8.56	F o D	≤25
	IMT	100	- 99.6 = 0.4	9.73	F o D	
	IVP	73	- 99.6 = -26.6	18.04	F o D	≤2

En este perfil un puntaje de 73 en IVP, representa una debilidad intersujeto (es menor a 85), y además aparece como una debilidad personal infrecuente en el análisis intrasujeto. Es decir, hay una diferencia significativa entre el IVP y el PIP, y además, la tasa base es igual o menor a 10%.

Interpretación: La velocidad de procesamiento de Javiera se considera una debilidad significativa al compararla con la de sus pares de su edad en la población general. Sumado a esto, su rendimiento en esta área es significativamente más bajo que el promedio de sus habilidades. De hecho, la diferencia entre la velocidad de procesamiento de Javiera y el conjunto de habilidades mostradas en otras áreas es tan grande que esto no se encuentra comúnmente en niños/as de su edad en la población general. Por esto, la velocidad de procesamiento de Javiera es una preocupación prioritaria, que se debe abordar en el desarrollo de intervenciones educativas para ella.

TABLA RESUMEN FORTALEZAS Y DEBILIDADES INTER E INTRASUJETO

Término	Abreviación	Definición
Fortaleza Intersujeto o Normativa	FI	Un índice que presenta un puntaje sobre 115
Debilidad Intersujeto o Normativa	DI	Un índice que presenta un puntaje bajo 85
Dentro del promedio	DLP	Un índice con un puntaje entre 85 y 115, incluyendo esos límites
Fortaleza Personal	FP	Un índice significativamente más alto que el PIP (usando 0.05 o 0.01 como nivel de significancia)
Debilidad Personal	DP	Un índice significativamente más bajo que el PIP (usando 0.05 o 0.01 como nivel de significancia)
Fortaleza Personal Infrecuente	FP – Infrecuente	Una fortaleza personal que es sustancialmente diferente del PIP del individuo. Es decir, la diferencia entre el índice y el PIP es inusualmente grande, lo que ocurre en menos de un 10% de los casos de la muestra normativa del WISC-V
Debilidad Personal Infrecuente	DP – Infrecuente	Una debilidad personal que es sustancialmente diferente del PIP del individuo. Es decir, la diferencia entre el índice y el PIP es inusualmente grande, lo que ocurre en menos de un 10% de los casos de la muestra normativa del WISC-V
Fortaleza Estratégica	FE	Un índice que es una fortaleza personal no común, y, además, una fortaleza intersujeto
Preocupación Prioritaria	PP	Un índice que es una debilidad personal no común y, además, una debilidad intersujeto

NOTA: PIP - Promedio de los Índices Principales

*La determinación de una diferencia inusual o poco común está típicamente asociada a una línea basal del 10%.

INTERPRETACIÓN DE LAS COMPARACIONES ENTRE PARES DE ÍNDICES Y DE SUBPRUEBAS

Si bien el nivel de desarrollo cognitivo normativamente tiende a realizarse en equilibrio, es esperable que se presenten diferencias entre las habilidades evaluadas. Las diferencias pueden presentarse en poblaciones no clínicas, por lo que no necesariamente es un indicador de que haya algún problema. Aquí es relevante considerar la tasa base pues indica qué tan común o no es que se presente esta diferencia.

Formular hipótesis razonables acerca de cualquier diferencia estadísticamente significativa entre índices requiere que se incluya toda la información acerca de la persona evaluada incluyendo los resultados de otros test, antecedentes médicos, educativos, sociales y familiares. Las diferencias entre índices deben utilizarse para generar hipótesis acerca del funcionamiento cognitivo y NUNCA se deben emplear como criterio único para hacer un diagnóstico (Sattler, 2010).

Una diferencia estadísticamente significativa entre dos índices se puede asociar con:

- Patrones de interés
- Estilo Cognitivo
- Fortalezas o debilidades en el procesamiento de información
- Fortalezas o debilidades en la capacidad para trabajar bajo presión del tiempo
- Debilidades sensoriales
- Daño neurológico
- Problemas conductuales o emocionales (motivación limitada, rebeldía, ansiedad)
- Ambiente en el hogar o escuela en el que el idioma o los materiales difieren de aquellos que se utilizan comúnmente en el entorno cultural más amplio

A continuación se presentarán algunas sugerencias de posibles interpretaciones e hipótesis que se pueden extraer de las comparaciones entre pares de índices principales, sobre la base de las propuestas de Forns y Amador (2017); Sattler (2010) y Wechsler (2014).

COMPARACIONES ENTRE PARES DE LOS CINCO ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICES DE RAZONAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: ICV, IVE E IRF

ICV e IVE	
Comparación entre procesamiento mental de información verbal con el procesamiento mental de información visual.	
ICV > IVE sugiere:	IVE > ICV sugiere:
<ul style="list-style-type: none"> Mayor desarrollo del procesamiento verbal que del visoespacial. Mejor procesamiento auditivo-verbal que el procesamiento que requiere discriminación visual. Mejor capacidad de comprensión verbal que de organización visoespacial. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejor habilidad para comprender y utilizar información visoespacial que verbal en la resolución de problemas. Mejor habilidad de organización visoespacial que de comprensión verbal. Habilidades espaciales viso perceptivas superiores a las habilidades de almacenamiento verbal.

ICV e IRF	
Comparación entre habilidades cristalizadas y el razonamiento fluido.	
ICV > IRF sugiere:	IRF > ICV sugiere:
<ul style="list-style-type: none"> Mayor desarrollo de habilidades cristalizadas (conocimientos aprendidos y almacenados en la memoria de largo plazo). Mejor desarrollo de comprensión verbal que del razonamiento fluido no verbal. El conocimiento adquirido a través de la experiencia acumulada está mejor desarrollado que el conocimiento que se necesita para la resolución de problemas no verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> Mayor desarrollo del razonamiento fluido que de habilidades cristalizadas. La solución de problemas no verbales está mejor desarrollada que la recuperación de información verbal de la memoria de largo plazo. Mejor habilidad para resolver problemas nuevos a través de la vía visoespacial que por la vía verbal-oral.

IVE e IRF

Comparación entre el razonamiento viso perceptivo y visoespacial y el razonamiento conceptual abstracto a partir de estímulos visuales. Si hay diferencias indica variabilidad en la utilización de información visual.

IVE > IRF sugiere:	IRF > IVE sugiere:
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de razonamiento perceptivo y establecimiento de relaciones espaciales mejor desarrolladas que las habilidades de razonamiento fluido que requiere completar información perceptiva y de razonamiento cuantitativo. Capacidad para resolver problemas mediante la reorganización visual mejor desarrollada que el razonamiento fluido. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejores habilidades de razonamiento fluido en el desempeño de tareas de razonamiento cuantitativo inductivo que en la solución de problemas que requieren de la percepción y reorganización visual. Mayor capacidad para entender la relación entre la información visual y los conceptos abstractos que para utilizar la información visual y espacial en la resolución de problemas.

ICV, IVE e IRF

ICV > IVE = IRF	Predomina una mayor habilidad de resolución de problemas verbales o debilidad en la utilización de información visual.
ICV < IVE = IRF	Debilidad en la resolución de problemas verbales o razonamiento verbal.
IVE < ICV = IRF	Fortaleza en el procesamiento viso perceptivo respecto del pensamiento conceptual abstracto.
IRF < ICV = IVE	Mayor habilidad para vincular la información visual a los constructos semántico y cuantitativo respecto del razonamiento visoperceptual y verbal.

ÍNDICES DE EFICIENCIA COGNITIVA: IMT E IVP

IMT e IVP	
Comparación entre la capacidad para identificar, registrar y manipular información y la rapidez y precisión del registro de información para la toma de decisiones.	
IMT > IVP sugiere:	IVP > IMT sugiere:
<ul style="list-style-type: none"> Mayor capacidad para identificar y registrar información en la memoria de corto plazo que la velocidad en la toma de decisiones a través de la utilización de dicha información. Habilidades de atención, escucha, concentración y organización de información auditivo-verbal y visual más desarrolladas que las habilidades para resolver tareas de identificación visual y aplicación de reglas de baja complejidad con rapidez y precisión. Memoria de trabajo mejor desarrollada que la velocidad de las operaciones mentales. La capacidad para utilizar estrategias de ensayo está mejor desarrollada que la coordinación visomotora. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejor habilidad para tomar decisiones rápidas utilizando información ya registrada en la memoria de corto plazo que manipulándola. Las habilidades para resolver tareas de identificación visual, velocidad y aplicación de reglas de baja complejidad cognitiva están más desarrolladas que las habilidades de memoria de trabajo a corto plazo. La velocidad de procesamiento está mejor desarrollada que la memoria de trabajo. La rapidez y coordinación visomotora está mejor desarrollada que la capacidad para identificar y manipular información en la memoria de trabajo.

IMT con respecto a ICV, IVE e IRF	
IMT > ICV o IVE o IRF	La habilidad para manipular mentalmente información es superior a la habilidad para resolver problemas complejos.
IMT < ICV o IVE o IRF	La memoria de trabajo más baja no interfiere en la resolución de problemas complejos.

IVP con respecto a ICV, IVE e IRF	
IVP > ICV o IVE o IRF	La capacidad para evaluar rápidamente la información visual y tomar decisiones es superior a la habilidad para resolver problemas complejos.
IVP < ICV o IVE o IRF	La baja velocidad de procesamiento no interfiere en la resolución de problemas complejos.

COMPARACIONES ENTRE LAS SUBPRUEBAS QUE CONFORMAN LOS CINCO ÍNDICES PRINCIPALES

ICV	
Analogías (AN) y Vocabulario (VO) requieren de aptitudes verbales y cristalizadas, sin embargo AN puede estar más relacionada con el pensamiento abstracto y VO con el conocimiento de las palabras.	
AN > VO sugiere:	VO > AN sugiere:
<ul style="list-style-type: none"> Mayor habilidad de razonamiento abstracto y flexibilidad cognitiva que la capacidad de conocimiento léxico. Capacidad para categorizar está mejor desarrollada que la capacidad para comprender o expresar el significado de las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento léxico más desarrollado que el razonamiento abstracto. La capacidad para comprender y expresar el significado de las palabras es superior a la habilidad de formación de conceptos verbales.

IVE	
Construcción con Cubos (CC) y Rompecabezas Visuales (RV) requieren de aptitudes de razonamiento visoperceptivo y espacial, pero se diferencian en que CC utiliza los mismos estímulos en todos los ítems (cubos), requiere de coordinación visomotora y otorga la posibilidad de que el/la niño/a obtenga feedback visual concreto sobre la precisión de su respuesta, mientras que RV contiene estímulos distintos en todos sus ítems y requiere resolver el problema mentalmente, sin feedback visual concreto.	
CC > RV sugiere:	CC < RV sugiere:
<ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje procedimental, la resolución de problemas por ensayo y error, el feedback visual concreto y/o la integración visomotora favorecen el rendimiento en tareas en las que interviene el razonamiento perceptivo y espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> Las destrezas visomotoras pueden ser un punto débil respecto al razonamiento visoperceptivo y espacial general.

IRF

Matrices de Razonamiento (MR) y Balanzas (BA) proporcionan información sobre el razonamiento fluido, sin embargo en MR interviene principalmente el razonamiento inductivo y en BA el razonamiento cuantitativo.

MR > BA sugiere:

- El razonamiento inductivo es superior al cuantitativo en la resolución de problemas cognitivos complejos.

MR < BA sugiere:

- El razonamiento cuantitativo es superior al inductivo en la resolución de problemas cognitivos complejos.

IMT

Retención de Dígitos (RD) y Retención de Imágenes (RI) evalúan la memoria de trabajo. RD se basa en estímulos auditivo-verbales con significado, un paradigma de recuerdo libre y requiere una respuesta verbal, mientras que RI se basa en estímulos visuales con significado, un paradigma de reconocimiento y se puede responder de manera no-verbal (el/la evaluado/a puede señalar la respuesta).

RD > RI sugiere:

- Mejor utilización de la memoria de trabajo cuando la información se presenta de manera auditivo-verbal y no visualmente.
- Rendimiento más eficiente en tareas de memoria de trabajo basados en un paradigma de recuerdo libre.

RD < RI sugiere:

- Mejor utilización de la memoria de trabajo cuando la información se presenta visualmente y no de manera auditivo-verbal.
- Rendimiento más eficiente en tareas de memoria de trabajo basados en un paradigma de reconocimiento.

IVP

Claves (CLA) y Búsqueda de Símbolos (BS) proporcionan información sobre la rapidez en la identificación de información visual y la toma de decisiones. CLA implica el aprendizaje de pares asociados, psicomotricidad fina y la velocidad grafomotora, mientras que BS requiere que el rastreo y la discriminación visual sean precisos, sin tanta demanda de motricidad fina.

CLA > BS sugiere:

- El aprendizaje asociativo simple y la psicomotricidad fina están mejor desarrollados que la capacidad de rastreo y discriminación visual.
- Las habilidades viso perceptuales de asociación de símbolos están mejor desarrolladas que las habilidades de discriminación visoperceptual que no implica asociación.

CLA < BS sugiere:

- El rastreo visual preciso está mejor desarrollado que la memoria asociativa y/o la velocidad grafomotora.
- Las habilidades de discriminación visoperceptual que no implica asociación están mejor desarrolladas que las que requieren del aprendizaje asociativo simple.

REFERENCIAS

- Flanagan, D., & Alfonso, V. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. Wiley.
- Flanagan, D. P., & Kaufman, A. (2009). *Claves para la evaluación con WISC-IV (2o)*. Manual Moderno.
- Forns, M., & Amador, J. A. (2017). *Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler*. Pirámide.
- Sattler, J. M. (2010). *Evaluación Infantil. Fundamentos Cognitivos: Vol. I*. Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2014). *WISC-V Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition: Technical and interpretive manual*.

CAPÍTULO 4



YA TENGO LOS RESULTADOS, ¿QUÉ PUEDO RECOMENDAR?

WISC-V COMO HERRAMIENTA PARA ORIENTAR INTERVENCIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Marcela Rodríguez-Cancino, Valentina Navarro-Ovando, Olivia Grez-Gaete &
Catalina Vidal-Rivera

YA TENGO LOS RESULTADOS, ¿QUÉ PUEDO RECOMENDAR?

WISC-V COMO HERRAMIENTA PARA ORIENTAR INTERVENCIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Un proceso de evaluación psicológica puede ser entendido como un espacio que busca detectar la presencia de un estado, un conocimiento o una patología, pero que no se restringe solo a un diagnóstico, sino a todo un complejo proceso en que se establecen hipótesis, se someten a comprobación y se analizan e interpretan resultados que permitirán orientar la toma de decisiones y la búsqueda de medidas prácticas de intervención (Aragón-Borja, 2010; Fernández-Ballesteros et al., 2003; Reynoso & Becerra, 2014)

En todo proceso de evaluación, el rol del/la evaluador/a resulta ser fundamental para la validez que se le puedan entregar a los resultados. Sobre el rol del evaluador en el uso del WISC-V, Forns y Amador (2017) han enfatizado la relevancia de dominar aspectos conceptuales, procedimentales, de aplicación e interpretación que permitan garantizar que este instrumento se utilice apropiada y éticamente, en el contexto de buenas prácticas en evaluación psicológica. Dentro de estos aspectos a dominar, se destacan los conocimientos conceptuales, los cuales se refieren al manejo de los objetivos específicos de la medida obtenida. En otras palabras, estos se refieren al conocimiento conceptual de las habilidades cognitivas que evalúa la escala completa, cada uno de sus índices y las subpruebas. Este conocimiento resulta ser clave para fundamentar apropiadamente la relación entre los datos y la observación del desempeño de acuerdo con los marcos teórico-conceptuales que le dan sentido a la interpretación de resultados.

Según lo indicado por la División de Educación General de Chile, en ORD.N°05/0678, la utilización de la escala WISC-V en el ámbito escolar es obligatoria en el país a partir del año 2022 (Ministerio de Educación, 2020) para realizar los procesos diagnósticos que determinan la posibilidad de que niños y niñas que requieran apoyos especializados puedan ingresar al Programa de Integración Escolar (PIE).

De acuerdo con el Decreto N°83/2015 (Ministerio de Educación, 2015), en el PIE se otorgan adecuaciones curriculares para apoyar y equiparar el proceso de aprendizaje en aula de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Estas adecuaciones deben realizarse en la forma en la que se accede a los aprendizajes o a los objetivos de aprendizaje a nivel curricular. Con respecto a las adecuaciones de acceso, estas pretenden reducir o eliminar las barreras que impiden el progreso en la adquisición de los aprendizajes curriculares y que se vinculan a la presentación de la información, formas de respuesta, en el entorno y en la organización del tiempo y horario. Por otra parte, las adecuaciones en los objetivos de aprendizaje a nivel curricular se refieren a los ajustes que se pueden realizar a los aprendizajes prescritos en las asignaturas y que incluyen la graduación del nivel de complejidad, la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos, temporalización, enriquecimiento del currículum y evitación de la eliminación de aprendizajes básicos.

Considerando lo anterior, a través de la administración de la escala WISC-V no solo es posible obtener un perfil de las habilidades cognitivas de el/la evaluado/a, sino que también su uso permite orientar las intervenciones que se puedan realizar en contextos escolares, indicando recomendaciones que impacten en la implementación de adecuaciones curriculares principalmente de acceso, que niños y niñas con necesidades educativas especiales puedan requerir para potenciar su desarrollo a nivel integral.

En este contexto, este capítulo ofrece una breve revisión conceptual de los constructos medidos en la escala WISC-V y tiene como principal objetivo otorgar una herramienta que les permita a los/as psicólogo/as profesionales contar con un apoyo para la interpretación de los resultados de un perfil cognitivo obtenido tras la aplicación de la escala, que deriven en la realización de sugerencias pertinentes. En esta propuesta se incluyen los aportes de diversos autores sobre los constructos evaluados en los distintos índices y las tareas que lo componen, además de un listado de eventuales recomendaciones que se podrían realizar en el contexto escolar si se detectan dificultades por cada índice. Estas últimas, se basan esencialmente en el trabajo de Weiss et al. (2019) y pueden ser recomendaciones asociadas a adecuaciones instruccionales (estrategias educativas utilizadas), ambientales (entorno del proceso de aprendizaje) o en el formato de evaluación de los aprendizajes.

Cabe destacar que las recomendaciones de trabajo en cada proceso de evaluación psicológica deben incluir una exhaustiva revisión del perfil de fortalezas y debilidades cognitivas de los niños, niñas y adolescentes (NNA), integrando la observación de su desempeño, antecedentes de trayectoria del desarrollo y el resultado de otros instrumentos de evaluación utilizados, por lo que el listado que se presentará en cada índice sólo pretende ser una guía general de actuación.

CONSTRUCTOS EVALUADOS Y RECOMENDACIONES PARA CADA ÍNDICE

ÍNDICE DE COMPRENSIÓN VERBAL (ICV)

Según el Manual de Administración y Corrección de WISC-V para Chile (Rosas & Pizarro, 2018), el ICV evalúa la habilidad para acceder y aplicar el conocimiento verbal previamente adquirido. Es posible obtener este índice a partir de la administración de las subpruebas Analogías y Vocabulario.

Con respecto a las subpruebas que componen el ICV, Forns y Amador (2017, 2019) sostienen que ambas subpruebas representan ser una medida de inteligencia cristalizada, pero con objetivos distinguibles entre ellas. La subprueba de Analogías provee de una medida de razonamiento fluido-verbal, evaluando la capacidad para establecer relaciones entre conceptos, comprensión y desarrollo del lenguaje. De igual forma, esta subprueba evalúa también conocimiento léxico, pensamiento abstracto y la habilidad de conceptualización verbal. Por otro lado, la subprueba de Vocabulario también ofrece una medición de la riqueza verbal y semántica, el nivel de desarrollo del lenguaje y conocimiento léxico, además de la comprensión del significado de las palabras y capacidad de recuperación de información de la memoria de largo plazo.

Flanagan y Alfonso (2017) describen los constructos cognitivos que probablemente se ven involucrados en la realización de las distintas tareas que contienen las subpruebas de WISC-V. Estos autores identifican “*Constructos Cognitivos Primarios*”, es decir, las habilidades que son el punto focal de evaluación en las subpruebas y “*Constructos Cognitivos Secundarios*”, que serían aquellas habilidades que no estaban destinadas a ser el foco central, pero que afectan el desempeño dependiendo de las fortalezas y debilidades cognitivas específicas del/la evaluado/a. De acuerdo con esto, los constructos cognitivos primarios para el ICV serían la habilidad de recuperación de información verbal desde el almacén de memoria de largo plazo (especialmente relevante para un buen desempeño en la subprueba de Vocabulario) y la habilidad de razonamiento con contenido verbal presentado de manera auditiva (más frecuentemente requerido en la subprueba de Analogías para lograr un buen desempeño). En las subpruebas que componen este índice, más allá de que sea necesario que los NNA comprendan las instrucciones y el contenido de los ítems, es altamente relevante que posean conocimientos semánticos específicos que deberán ser recuperados y expresados en sus respuestas a los ítems. Por su parte, en cuanto a los constructos cognitivos secundarios para el ICV, para que los NNA logren interpretar adecuadamente la información verbal recibida y generar respuestas pertinentes deben contar con una adecuada agudeza y discriminación auditiva, capacidad de prestar atención a información de tipo auditivo-verbal y habilidades de comprensión auditiva (lenguaje receptivo). El rendimiento en estas subpruebas además necesita una apropiada velocidad de procesamiento auditivo, para poder registrar toda la información que se presenta por breves periodos de tiempo. Seguido a esto, se requiere un adecuado funcionamiento de la memoria de corto plazo y la memoria de trabajo auditiva para manipular conscientemente la información verbal y producir una respuesta. Finalmente, un desempeño efectivo en las subpruebas de este índice requiere que luego de que se escuche, registre, comprenda y procese la información verbal de las instrucciones o los ítems, se cuente con una adecuada producción de lenguaje expresivo para generar una respuesta. Esto es especialmente

necesario en la subprueba de Vocabulario ya que, en el caso de Analogías, las respuestas pueden consistir en una sola palabra concisa que refleje bien el concepto.

Según el *Manual Técnico Interpretativo* de la escala en su país de origen el ICV ofrece una medida de la habilidad del/la evaluado/a para acceder y aplicar el conocimiento léxico adquirido, lo que incluye el razonamiento, la formación y la expresión de conceptos verbales. Un puntaje alto en ICV podría indicar una sólida adquisición de conocimiento léxico, buen desarrollo de las habilidades de razonamiento verbal y recuperación efectiva de información. Un bajo puntaje en ICV podría reflejar un conocimiento deficiente de las palabras, dificultad para recuperar información verbal previamente adquirida, problemas con la expresión verbal o dificultades generales con el razonamiento y la resolución de problemas (Wechsler, 2014).

Si a través de la evaluación se detectan dificultades a nivel del ICV, algunas de las recomendaciones que se podrían realizar para el trabajo con NNA en ámbitos educativos son las siguientes:

RECOMENDACIONES INSTRUCCIONALES:

- Mantener el lenguaje lo más simple posible.
- Proveer de definiciones para todos los términos y conceptos nuevos antes de enseñar la materia.
- Estar alerta a contenidos específicos que el/la estudiante puede no saber.
- Enseñar al estudiante a mantener una hoja separada detrás de cada materia para poder escribir los nuevos conceptos y sus definiciones. Recomendar al estudiante que revise esa lista de forma regular.
- Enseñar nuevo vocabulario de acuerdo a la información que el/la estudiante ya sabe acerca de la materia. Hacer conexiones explícitas para aprender vocabulario, información y conceptos nuevos.
- Proveer de modelos para elaborar el uso del lenguaje mientras se conversa con el/la alumno/a. Responder a lo expresado verbalmente por el alumno/a repitiendo lo que dijo pero con correcciones en el vocabulario, y utilizando oraciones acorde a la edad del/la estudiante.
- Enseñar al estudiante cómo utilizar el diccionario para encontrar palabras y sinónimos. Utilizar recursos de acuerdo al curso en el que se encuentre, considerando libros y material digital.
- Preguntar al estudiante si entendió las instrucciones entregadas verbalmente. Si es que el/la estudiante no comprende, entonces puede parafrasear la instrucción utilizando un lenguaje más simple, explicar los conceptos utilizados en ella o reducir la comprensión de la instrucción mediante la segmentación de la misma en dos partes.
- Enseñar al estudiante a reconocer cuando él o ella no ha comprendido la instrucción o la materia entregada verbalmente, y animarle a pedir clarificación para poder comprenderlas.

- Utilizar estrategias instruccionales que no se basen en lenguaje, o que incluyan el apoyo de otros formatos, como, por ejemplo:
 - Demostrar o modelar con ejemplos para enseñar conceptos y procedimientos.
 - En niños/as más pequeños, explicar la actividad utilizando sus manos sobre las de el/la niño/a para enseñar el procedimiento que debe realizar.
 - Utilizar imágenes, gráficos o tablas.
 - Utilizar mapas, diagramas, infografías dinámicas y modelos lógicos.
 - Utilizar mapas conceptuales.
- Enseñarle al estudiante a crear imágenes mentales de lo que él o ella escucha para suplir las dificultades en lenguaje por medio de representaciones visuales y procedurales.
- Comunicarse con los padres por medio de notas escritas, de la agenda del/la estudiante, posteos en el sitio web de la clase o por e-mail.
- Revisar las brechas de aprendizaje cuando se esté enseñando nueva información y conceptos que se basen en conocimiento previo. Cuando aparezca una brecha, enseñar el material que queda pendiente como si fuera contenido nuevo.
- Permitir al estudiante realizar una grabación de explicaciones orientadas a clarificar tareas y proyectos que ella o él pueda volver a escuchar mientras está trabajando o mientras se encuentra siendo asistido por uno de los padres o tutores.

ÍNDICE VISOESPACIAL (IVE)

En el *Manual de Administración y Corrección de WISC-V* para Chile se reporta que el IVE refleja la capacidad de los NNA para identificar detalles visuales y comprender relaciones visoespaciales (Rosas & Pizarro, 2018). Es posible obtener este índice a partir de la aplicación de las subpruebas de Construcción con Cubos y Rompecabezas Visuales.

Con respecto a las subpruebas que lo componen, Construcción con Cubos es una tarea en la cual se refleja el razonamiento perceptivo, el procesamiento visual-espacial, la organización espacial y la capacidad para analizar y sintetizar estímulos visuales. Rompecabezas Visuales también refleja el razonamiento perceptivo y, además, la velocidad de rotación de relaciones espaciales, la habilidad para percibir las partes en relación a un todo, el razonamiento no verbal y la capacidad mental de construcción no motora (Forns & Amador, 2017, 2019).

Los constructos cognitivos primarios que pueden evaluarse por medio de este índice involucran la habilidad para razonar utilizando material visual no verbal, la cual es un prerrequisito impor-

tante para poder rendir efectivamente en la subprueba de Construcción con Cubos, mientras que Rompecabezas Visuales se considera una medida más robusta del procesamiento visoperceptual básico. Las tareas involucradas en el IVE requieren especialmente de una adecuada agudeza y discriminación visual (detectar similitudes y diferencias en los estímulos visuales presentados), dado que las y los evaluados/as deben poder examinar detalladamente los estímulos en cada ítem. Por otra parte, también es relevante que los NNA logren focalizar y mantener su atención en estímulos visuales y operen con una adecuada capacidad de representación visual puesto que si existen dificultades perceptivas de este tipo existirán importantes dificultades para darle sentido a toda la información visual. Específicamente para la subprueba de Construcción con Cubos además de lo ya mencionado, para lograr un desempeño exitoso es necesario contar con una adecuada destreza motora para poder manipular apropiadamente entre 4 y 9 cubos y realizar diseños de 2x2 o 3x3 con ellos, dentro de un tiempo límite. Las dificultades en la destreza motriz se reflejan en errores en la ubicación de los cubos, diseños fragmentados o rotados, ejecución lenta o inhabilidad para utilizar la capacidad de análisis y síntesis. A nivel de memoria de trabajo, cuando los NNA logran mantener en su mente los estímulos visuales son más exitosos/as al ejecutar la tarea de construcción del diseño, a diferencia de quienes poseen dificultades en esta área y que necesitan constantemente comparar y chequear visualmente su producción, necesitando más tiempo para completarlo. Así también cuando los NNA presentan dificultades en su velocidad de procesamiento motor tienden a ser más lentos/as en procesar la información visual, en pensar sobre cómo resolver la tarea o en integrar el procesamiento visoespacial con los movimientos necesarios para completarla. Por otra parte, rendir eficazmente en la subprueba de Rompecabezas Visuales requiere de una adecuada capacidad de visualización mental, ya que a quienes presentan dificultades en esta área les podría resultar excesivamente difícil responder los ítems dentro del tiempo límite. En esta subprueba el rol de la memoria de trabajo visual (capacidad de manipulación mental de estímulos presentados visualmente) también es relevante puesto que deben mantener la información en su mente hasta lograr ir seleccionando o descartando opciones de respuesta. En esta subprueba también es importante la velocidad de procesamiento visual y mental de la información, al ser una tarea que debe rendirse dentro de un tiempo límite. Cuando el procesamiento visual y mental es muy lento se requiere mucho más tiempo para lograr una representación mental de toda la información visual, y las posibilidades de rendir exitosamente en esta tarea, decaen (Flanagan & Alfonso, 2017).

En el *Manual Técnico Interpretativo* de WISC-V (Wechsler, 2014) se refiere que el IVE mide la capacidad para evaluar detalles visuales y comprender las relaciones visoespaciales en la construcción de diseños geométricos a partir de un modelo para lo que es necesario además del razonamiento visoespacial, la atención al detalle visual, integración visomotora y habilidad para realizar síntesis de relaciones entre parte y todo. Según este Manual, altas puntuaciones en este índice reflejan un buen desarrollo del razonamiento espacial y la capacidad para identificar detalles visuales, mientras que los puntajes bajos se pueden asociar a déficits en el procesamiento espacial, escasa atención y/o discriminación visual, deficiencias en la integración visomotriz o una baja capacidad de razonamiento general.

Si como resultado de un proceso evaluativo se identifican dificultades a nivel del IVE, se podrían considerar la implementación de las siguientes recomendaciones:

RECOMENDACIONES INSTRUCCIONALES:

- Reducir el número de elementos visuales que incluyen material manipulativo, dibujos, diagramas y gráficos que podrían superar la capacidad de procesar la información por parte del/la estudiante, y reemplazarla por instrucciones verbales más claras.
- Explicar en palabras todas las nuevas habilidades y conceptos, y todas los conceptos y tareas basadas en estímulos visuales.
- Entregar apoyo de instrucciones verbales claras para tareas que requieren de organización espacial.
- Animar al estudiante a utilizar la estrategia de “hablarse a sí mismo” o autoinstrucción mientras esté realizando tareas que requieren de organización espacial
- Enseñarle al estudiante a escribir desde izquierda a derecha. Utilizar el color verde para indicar el inicio a la izquierda del papel donde el/la estudiante tiene que empezar a escribir. Usar el color rojo para indicar la línea donde el/la estudiante se tiene que detener a la derecha de la hoja.
- Evite solicitar al/la estudiante estrategias visuales que puedan considerarse como poco claras para él/ella, como mapas conceptuales, diagramas, gráficos y esquemas para operaciones matemáticas.
- Entregar actividades con material manipulativo, particularmente en los primeros cursos.
- En caso de presentar dificultades para copiar información (por ejemplo, desde la pizarra):
 - Reemplazar la copia desde la pizarra por impresiones con los apuntes presentados en clases o tareas. Cuando se requiera copiar la información, no pedir velocidad. Permita tiempo extra para que el/la estudiante priorice la precisión de la información, revisándola y leyéndola en voz alta.
 - Enseñarle al estudiante a utilizar mediación verbal, diciendo cada palabra, número o detalle cuando se esté copiando materia desde lejos.
- Entregar ejercicios de matemáticas en hojas de trabajo con solo algunas preguntas y mucho espacio en blanco. No le exija al estudiante que copie los problemas desde la pizarra o un libro de texto.
- Proveer de estructura visual extra en los cuadernillos de trabajo y en las tareas. Utilizar organizadores como cajas numeradas, o códigos de colores donde las instrucciones y preguntas similares tienen el mismo color (por ejemplo, todas las sumas rojas, todas las restas azules, etc).
- Proveer de papel con recuadros o líneas para completar ejercicios matemáticos mientras el/la estudiante aprende a organizar los números según el lugar de su valor (por ejemplo, en una fila de valores).

- Enseñar al estudiante cómo interpretar la organización de una página de texto que presenta un formato inusual o poco común, utilizando números para identificar la secuencia, o colores para asociar la información relevante.
- Entregar instrucciones directas al tener que leer e interpretar mapas, gráficos, infogramas y diagramas (*"lee el título, ahora lee lo que dice la línea de abajo, etc."*).

RECOMENDACIONES AMBIENTALES CUANDO SE TRABAJA CON NIÑOS Y NIÑAS CON DIFICULTADES EN EL PROCESAMIENTO VISUAL:

- Mantener el espacio de trabajo libre de distracciones extras, retirando todos los estímulos visuales que no son relevantes para la tarea que se está realizando.
- Asegurar que el/la estudiante despeje su escritorio completamente antes de empezar la tarea. Retirar estímulos visuales del espacio de trabajo antes de instalar los materiales necesarios para la tarea que se está realizando.
- Asegurarse de que las presentaciones que utilizan colores presenten contraste suficiente para ser distinguibles en todas las posibles condiciones lumínicas.
- Modificar el tipo de color utilizado en presentaciones visuales para evitar confusiones en la codificación del color para estudiantes con dificultades en el procesamiento del color.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES CUANDO SE TRABAJA CON NIÑOS Y NIÑAS CON DIFICULTADES EN EL PROCESAMIENTO VISUAL:

- Presentar pocas preguntas de matemáticas en cada página y agregar mucho espacio para realizar cálculos en las pruebas.
- Entregar material manipulativo cuando se evalúen conceptos que incluyen relaciones espaciales.
- Enfatizar respuestas verbales y escritas, en vez de gráficos, diagramas y mapas, si es que es posible.
- Permitir al estudiante explicar la información espacial desde su perspectiva, sin el requerimiento de rotar la imagen a la perspectiva de el/la examinador/a.
- Reducir el énfasis en graficar o mapear, a no ser que la habilidad esté siendo enseñada y evaluada específicamente.
- Flexibilizar los estándares de producción para tareas de arte y aceptar criterio aproximado para aprobar.
- No penalizar al estudiante por ubicar la información de forma incorrecta en una página.

ÍNDICE DE RAZONAMIENTO FLUIDO (IRF)

De acuerdo con el *Manual de Administración y Corrección de WISC-V* para Chile, el IRF evalúa la capacidad de identificar relaciones conceptuales entre objetos visuales y utilizar el razonamiento para identificar reglas y aplicarlas (Rosas & Pizarro, 2018, Rosas et al., 2022). Este índice puede ser calculado a partir de las subpruebas Matrices de Razonamiento y Balanzas.

Forns y Amador (2017, 2019) refieren que la subprueba Matrices de Razonamiento permite acceder a una medida de razonamiento perceptivo, fluido, inductivo y deductivo. Además, permite medir el procesamiento visual, la capacidad para inferir reglas y aplicarlas, y la atención a los detalles. La subprueba Balanzas, ofrece una estimación de la capacidad de razonamiento cuantitativo no verbal, razonamiento fluido, atención y organización visual y habilidad para comparar y establecer analogías.

Al igual que en el caso de las tareas involucradas en IVE, Flanagan y Alfonso (2017) refieren que la habilidad para razonar utilizando material visual no verbal es parte de los constructos cognitivos primarios del IRF. Dentro de los secundarios, de la misma forma que en el índice anterior, el rendimiento exitoso en las tareas de este índice requiere de una adecuada agudeza y discriminación visual, atención a estímulos visuales, percepción y representación visual y memoria de trabajo visual. En la subprueba de Matrices de Razonamiento es relevante el rol de la percepción y representación visual dado que los estímulos son representaciones geométricas más abstractas. En cuanto a la memoria de trabajo visual, los NNA lograrán un mejor desempeño si son capaces de examinar y comparar las opciones de respuesta, rotando o reposicionando rápidamente los estímulos visuales y manteniéndolos en su conciencia, mientras visualizan mentalmente las relaciones entre ellos. Por otro lado, un desempeño eficiente en la subprueba de Balanzas requiere que esté especialmente desarrollada la habilidad para detectar detalles, similitudes o diferencias en los estímulos visuales presentados. En sus ítems con mayor nivel de dificultad parece esencial la capacidad de sostener en la memoria de trabajo la información visual para generar una hipótesis de equivalencia cuantitativa, y aplicarla para poder deducir una respuesta correcta dentro de 20 o 30 segundos. Al igual que en la subprueba anterior, el rendimiento en Balanzas puede verse interferido en el caso de presentar dificultades en la memoria de trabajo, ya que al necesitar examinar repetidamente las opciones de respuesta que no se logran mantener en la conciencia, se destina una mayor cantidad de tiempo para resolver la tarea. Esto mismo ocurre en esta subprueba si los NNA presentan dificultades en su velocidad de procesamiento visual o mental de información.

El *Manual Técnico Interpretativo* de WISC-V indica que el IRF mide la habilidad para distinguir una relación conceptual subyacente entre los estímulos visuales y usar el razonamiento para identificar y aplicar reglas, para lo que se necesita el razonamiento inductivo y cuantitativo, el procesamiento simultáneo y el pensamiento abstracto. Altas puntuaciones en este índice podrían sugerir un buen desarrollo de la capacidad para abstraer información conceptual de detalles visuales y aplicar ese conocimiento de manera efectiva, mientras que bajos puntajes se explican por la pre-

sencia de dificultades para identificar información visual relevante, vincular la información visual con conceptos abstractos o una baja capacidad de razonamiento en general (Wechsler, 2014).

Las recomendaciones para el contexto educativo de los NNA que podrían realizarse en caso de identificar dificultades a nivel del IRF, se detallan a continuación:

RECOMENDACIONES INSTRUCCIONALES:

- Entregue instrucciones verbales en todas las tareas (asumiendo que las habilidades verbales se encuentran dentro de lo esperado).
- Apoyar la resolución de problemas en habilidades de memoria verbal, por medio de repetición, instauración y aplicación de rutinas.
- Presentar conceptos y procedimientos verbalmente, de forma directa y al grano, para asegurar la comprensión.
- Enseñar estrategias para la resolución de problemas, poniendo especial atención a la secuencia adecuada de eventos que pueden ser memorizados como instrucciones verbales.
- Enseñar aritmética de forma mecánica y sistemática, con mediación verbal, y avanzando paso por paso.
- Usar objetos y materiales manipulativos, en conjunto con descripciones verbales para enseñar conceptos.
- Enseñar estrategias para aumentar la comprensión y retención de conceptos, incluyendo:
 - “Hablarle a sí mismo/a”, de manera que el/la estudiante logre guiarse a sí mismo/a a través de la resolución del problema de forma verbal.
 - Utilizar una lista de procedimientos o dividir las tareas en pasos concretos a seguir.
- Enseñar estrategias de resolución de problemas en contextos en los cuales es más probable que sean aplicados (por ejemplo, extraer la idea central en textos que incluyan párrafos).
- Enseñar y enfatizar habilidades de comprensión lectora tan temprano como sea posible. Así, el/la estudiante puede basarse en la lectura y re-lectura para asegurar la comprensión de los conceptos.
- Enseñar estrategias verbales que lo ayuden a organizar su trabajo escrito en pasos secuenciales.
- Estructurar y ajustar el nivel de dificultad de la tarea, cuando sea posible.
- Explicar tareas y proyectos de forma secuencial, en formato paso por paso.

- Cuando se enseñen conceptos o se entreguen instrucciones, evitar:
 - Instrucciones u órdenes complicadas y largas
 - Lenguaje figurativo, puesto que el/la estudiante puede interpretar el mensaje de forma literal.
 - Poner atención en el caso de que se presenten problemas asociados con las habilidades de organización. Si ese es el caso, seguir estrategias instruccionales para organizar y planificar en caso de que fuese necesario.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES:

- Como principio general, basarse más en instrucciones verbales y menos en gráficos, mapas o diagramas.
- Asociar explicaciones verbales con material visual, utilizando “fortalezas” del o la estudiante en razonamiento verbal (pueden considerarse como fortalezas puntajes que se encuentren dentro de lo esperado o dentro de los mejores puntajes de su perfil). El objetivo de esto es ayudarle a aprender cómo interpretar y organizar información visual por medio de estrategias verbales.
- Realizar preguntas claras y específicas en vez de realizar preguntas abiertas o aquellas que exijan al estudiante la realización de inferencias.
- Priorizar más respuestas verbales y menos la producción de gráficos, mapas o diagramas.
- Evaluar el conocimiento aprendido del material, si es que es posible (evitar la evaluación de resolución de problemas).
- Solicitar al estudiante que muestre todo el razonamiento que siguió para resolver un problema (por ejemplo, cálculos matemáticos completos o el punteo utilizado para responder a una respuesta extensa). Otorgar puntaje parcial por el proceso seguido.
- Proveer de una rúbrica de puntaje para que el/la estudiante sepa cuánto puntaje obtuvo de acuerdo a su aprendizaje, y cuánto puntaje obtuvo por utilizar el conocimiento adquirido para aplicarlo en diferentes preguntas y en la resolución de problemas.

ÍNDICE DE MEMORIA DE TRABAJO (IMT)

El *Manual de Administración y Corrección de WISC-V* para Chile refiere que el IMT evalúa la capacidad para registrar, mantener y manipular en la conciencia información auditiva y visual (Rosas & Pizarro, 2018; Rosas et. al, 2022). Es posible obtener este índice mediante la aplicación de las subpruebas de Retención de Dígitos y Retención de Imágenes.

La subprueba de Retención de Dígitos ha sido tradicionalmente considerada como una medida de memoria auditiva inmediata, memoria de trabajo, atención y resistencia a la distracción. Con Retención de Dígitos Directo es posible evaluar la memoria a corto plazo, con Retención de Dígitos Inverso y Secuenciados, la memoria de trabajo. También se ha considerado que el cambio de tarea que esta subprueba involucra, puede ofrecer una medida de la flexibilidad mental. Por su parte, Retención de Imágenes, es una subprueba que mide memoria visual, de corto plazo y de trabajo (Forns & Amador, 2017, 2019).

Los constructos cognitivos primarios para IMT incluyen el registro inicial efectivo de información verbal transmitida auditivamente, en el caso de la subprueba de Retención de Dígitos, y visual, presentada de manera no verbal en Retención de Imágenes, además de su mantenimiento en la conciencia por un lapso de 1 a 3 segundos. Luego del registro, es esencial la capacidad para manipular mentalmente la información auditivo-verbal o visual siguiendo reglas específicas, para el logro de un buen desempeño en estas tareas. Los constructos cognitivos secundarios involucrados en el desempeño de Retención de Dígitos incluyen la agudeza y discriminación auditiva que permita una adecuada comprensión de la información auditiva-verbal recibida, y evite errores de interpretación o producción de la respuesta al haber escuchado mal los estímulos. Los NNA con déficit en el procesamiento del lenguaje podrían presentar rendimientos más bajos en esta tarea. Además, se requiere de una adecuada velocidad de procesamiento mental de información auditivo verbal y capacidad para focalizar y sostener la atención en estímulos auditivos que son presentados en un ritmo de 1 por segundo. En el caso de Retención de Dígitos Secuenciados un rendimiento efectivo depende de la capacidad para recuperar información verbal desde el almacén de memoria de largo plazo y de la habilidad para resecuenciar la información recibida. Por su parte, un efectivo desempeño en la subprueba de Retención de Imágenes requiere de agudeza visual que facilite examinar detalladamente los estímulos presentados y de una adecuada percepción y representación visual para reconocer los objetos comunes que se presentan en cada ítem, además de la habilidad para enfocar y mantener la atención en estos y ser capaz de re-secuenciarlos. Además, en esta subprueba es necesario contar con una apropiada velocidad de procesamiento mental de información visual ya que los estímulos se presentan durante un tiempo limitado de 5 segundos. Cuando existen dificultades en la velocidad de procesamiento visual de información, el desempeño en esta tarea puede ser deficiente puesto que se requiere invertir mucho más tiempo para lograr registrar y mantener en la conciencia los estímulos observados (Flanagan & Alfonso, 2017).

De acuerdo con el *Manual Técnico Interpretativo* de esta escala en Estados Unidos, el IMT permite la evaluación de la capacidad para registrar, mantener y manipular la información visual y auditiva de forma consciente, para lo que se requiere atención, discriminación visual y auditiva y concentración. Las puntuaciones altas en IMT sugieren un buen desarrollo de la habilidad para identificar información visual y auditiva, sostenerla en un almacenamiento temporal y operar con ella en la resolución de problemas. Los puntajes bajos de IMT pueden reflejar tendencia a la distractibilidad, problemas de discriminación visual o auditiva, déficit en la habilidad para mantener activamente la información en la conciencia, baja capacidad de almacenamiento o dificultad para manipular la información en la memoria de trabajo (Wechsler, 2014).

Si en un proceso de psicodiagnóstico se aprecian dificultades a nivel del IMT se podrían realizar las siguientes recomendaciones para el ámbito educativo en que se desenvuelven NNA:

RECOMENDACIONES INSTRUCCIONALES

- En primer lugar, asegurar que el/la estudiante pueda evaluar lo que él/ella está haciendo para evitar el fracaso en completar todos los pasos de una actividad. Dentro de las estrategias orientadas a este objetivo se encuentran:
 - Utilizar instrucciones breves y simples. Dividir las instrucciones en pasos individuales si es posible.
 - Repetir las instrucciones frecuentemente.
 - Para tareas que se desarrollen en un periodo extenso de tiempo, recordar al estudiante información central de la fase que se encuentra realizando en vez de repetir toda la instrucción original otra vez.
 - Pedirle al estudiante que repita los aspectos centrales de las instrucciones entregadas.
 - Debido a que los/las estudiantes usualmente se dan cuenta de sus dificultades asociadas a los problemas en memoria de trabajo, monitorear con el/ella mismo/a para asegurarse de que recuerde qué es lo que debe hacer.
- Para ayudar a estudiantes en el seguimiento de instrucciones:
 - Entregar instrucciones breves y simples con limitadas verbalizaciones extra.
 - Dividir las instrucciones en pasos sencillos cuando sea posible. Utilizar puntos numerados para cualquier secuencia.
 - Reducir el número de pasos entregados de una sola vez.
 - Repetir las instrucciones frecuentemente.

- Pedirle a el/la evaluado/a que repita las instrucciones para asegurarse de que las recuerda.
- Entregar recordatorios específicos asociados con el paso que se encuentra realizando dentro de una tarea que tiene muchos pasos.
- Para evitar que el/la estudiante se pierda en lo que tiene que hacer al resolver una tarea compleja:
 - Descomponer la tarea en pasos específicos.
 - Animar a estudiantes de mayor edad a que practiquen y utilicen activamente ayuda memorias o mnemotécnicas.
 - Proveer apoyo para el uso de ayuda-memorias o mnemotécnicas.
 - Animar al estudiante a preguntar por información olvidada o no tomada en cuenta.
- Para un mejor rendimiento en el aprendizaje de estudiantes con dificultades en memoria de trabajo, enséñele estrategias de auto-ayuda para promover su propio aprendizaje de forma independiente, para que puedan identificar y buscar apoyo en sus propias necesidades de aprendizaje. Para esto, es ideal poder enseñarles a desarrollar estrategias efectivas, entre las cuales se encuentran:
 - Animar al estudiante a preguntar si se le ha olvidado algo en caso de que sea necesario.
 - Realizar un entrenamiento basado en el uso de ayuda-memorias.
 - Animar a los/las estudiantes a continuar con una tarea compleja en vez de abandonar la, a pesar de que algunas de esas etapas no se encuentran completas debido a los problemas en memoria de trabajo.
- Para las tareas escritas:
 - Reducir la complejidad lingüística de las palabras que deben ser escritas.
 - Simplificar el vocabulario de las oraciones que deben ser escritas.
 - Reducir el largo de las oraciones que deben ser escritas.
 - Para estudiantes de mayor edad, implementar el uso de márgenes para mantener la escritura dentro de ellos.
- Proveer de apoyo para deletrear palabras utilizadas frecuentemente. Esto ayudará a que el/la estudiante no se pierda en tareas complejas que requieren escritura.
 - Disponer de palabras claves escritas en el escritorio del/la estudiante en vez de ubicarlas en un lugar más lejano como la pizarra puede reducir estos errores al facilitar la tarea de ubicar la información clave, al igual que permite reducir la posibilidad de distracción.

- Implementar indicadores concretos para que el/la estudiante logre copiar lo solicitado en el lugar correcto al tener que realizar una tarea de copia.
- Enseñar ayuda-memorias, como la mediación verbal o ensayo, o mnemotécnicas como:
 - Asociar las iniciales de las palabras que se deben recordar como acrónimo.
o asociar las iniciales de las palabras en una oración que pueda recordarse fácilmente.
 - Enseñe al estudiante a utilizar listas, organizadores avanzados y planificadores personales para ayudar a bajar la carga de lo que debe recordar.
 - Comunicarse frecuentemente con los padres sobre las actividades escolares, el equipamiento requerido, las tareas y trabajo en casa por medio de la libreta de comunicaciones, el sitio web del colegio, grupo de chat o correo regular.
 - Entregar apuntes sobre la materia presentada en las clases.

RECOMENDACIONES AMBIENTALES:

- Reducir al máximo el riesgo de distracción en su propio puesto y alrededor del mismo.
- Proveer de recordatorios visuales u otros apoyos para recordar los pasos en caso de realizar tareas extensas o complejas.
- Adjuntar la planificación diaria o lista de actividades en el día a algún cuaderno que lleve de la casa al colegio todos los días.
- Pegar la planificación diaria o lista de actividades al escritorio del/la estudiante o en la pared de la clase. Enviar una copia de la planificación o lista de actividades al hogar para que también puedan adherirla a la pared de la pieza del alumno o en la puerta del refrigerador.

RECOMENDACIONES EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES:

- Permita al/la estudiante el uso apropiado de ayuda-memorias durante las evaluaciones. Estos apoyos típicamente proveen de información sobre los procedimientos a utilizar en vez de proveer de contenidos que el/la estudiante debería saber para la evaluación.
- Utilizar respuestas abiertas con más de una respuesta correcta con el objetivo de permitir obtener puntaje por todo lo que el/la estudiante sea capaz de recordar en la evaluación.
- Reducir las demandas de memoria de trabajo en las pruebas entregando una estructura y esquema para que vaya respondiendo.

ÍNDICE DE VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO (IVP)

Según el *Manual de Administración y Corrección de WISC-V* para Chile, el IVP ofrece una medida de la velocidad y precisión para reconocer estímulos visuales, tomar e implementar decisiones (Rosas & Pizarro, 2018; Rosas et al., 2022). Este índice puede ser calculado a través de la aplicación de las subpruebas Claves y Búsqueda de Símbolos.

Según Forns y Amador (2017, 2019) la subprueba de Claves permite evaluar la capacidad de aprendizaje asociativo, la rapidez y destreza visomotora, velocidad de procesamiento perceptivo visual, velocidad de asociación, memoria visual, atención, concentración y coordinación visomotora. Búsqueda de Símbolos en tanto, también permite medir la velocidad de procesamiento visual y rapidez y coordinación visomotora, además de la atención selectiva. Ambas pruebas permiten también medir la flexibilidad cognitiva.

De acuerdo con Flanagan y Alfonso (2017) los constructos cognitivos primarios involucrados en las tareas del IVP incluyen la velocidad de procesamiento visual, en el caso de la subprueba de Claves se requiere un rápido procesamiento y monitoreo de las relaciones entre símbolos y números o figuras geométricas. Esta subprueba también se ve afectada por la velocidad motora y grafomotora reflejada en el uso del lápiz, y especialmente demandada por las habilidades de psicomotricidad fina. Las dificultades en esta área se ven reflejadas en errores en la reproducción de símbolos, falta de coordinación visomotora o fatiga motriz. En Búsqueda de Símbolos es necesaria una rápida capacidad para procesar y discriminar detalles entre estímulos visuales y al igual que Claves, depende de la velocidad motora y grafomotora. En cuanto a los constructos cognitivos secundarios, se aprecia que el rendimiento efectivo en las tareas de este índice requiere de una adecuada agudeza y discriminación visual, que permita identificar adecuadamente las similitudes y diferencias de los estímulos presentados. Además, requieren de una adecuada atención, percepción y representación de estímulos visuales y de la capacidad de visualización y memoria de trabajo aplicada a estímulos visuales.

Wechsler (2014) en el *Manual Técnico Interpretativo* de WISC-V refiere que el IVP ofrece una medida de la velocidad y precisión en la identificación visual, la toma e implementación de decisiones. Un rendimiento efectivo en IVP se asocia a un adecuado rastreo y discriminación visual, apropiado funcionamiento de la memoria visual a corto plazo, la coordinación visomotora y la concentración. Altas puntuaciones en este índice reflejan un buen desarrollo de la habilidad para identificar rápidamente información visual, tomar y ejecutar decisiones rápidas y precisas. Los puntajes bajos de IVP pueden explicarse por la presencia de problemas de discriminación visual, distractibilidad, lentitud en la toma de decisiones, dificultades motoras o velocidad cognitiva generalmente lenta.

Algunas recomendaciones en el caso de detectar dificultades a nivel del IVP para implementar en el ámbito educativo, se desglosan a continuación:

RECOMENDACIONES INSTRUCCIONALES:

- Otorgue más tiempo al estudiante:
 - Al tener que responder a preguntas realizadas en clases,
 - Al tener que tomar decisiones cuando se le ofrezcan alternativas de actividades a realizar,
 - Al completar tareas en clases
- No le pida al estudiante que trabaje bajo presión del tiempo.
- Reduzca la cantidad de trabajo asignado a favor de la calidad.
- Si es que se requiere copiar, no exija velocidad al hacerlo. Permitirle tiempo extra para que el/la estudiante pueda demostrar precisión en su copia.
- Proveer al estudiante de un tiempo amplio para completar su trabajo. Otra opción es acortar la tarea con el objetivo de que pueda ser completada en el tiempo estipulado.
- Proveer de tiempo extra para que el/la estudiante pueda completar las tareas solicitadas en clases de tal forma que no llame la atención de forma negativa de parte de sus compañeros/as.
- Proveer impresiones con apuntes en vez de pedirle al estudiante que copie desde la pizarra en un corto periodo de tiempo.
- Provea de estrategias que permitan el entrenamiento de la fluidez lectora y la habilidad de reconocer secuencias de letras usadas comúnmente en el vocabulario oral y escrito.
- Enseñar al estudiante cómo monitorizar el tiempo otorgado a cada tarea. El/la estudiante puede utilizar un cronómetro o un temporizador, e indicar el tiempo de inicio y finalización en un papel. Establezca un objetivo para que el/la estudiante reduzca gradualmente el tiempo necesario para realizar cada tarea.
- Provea de actividades con tiempo para desarrollar velocidad y automatización en habilidades básicas, como por ejemplo:
 - Leer una lista de palabras de alta frecuencia de uso lo más rápido que sea posible.
 - Realizar cálculos matemáticos sencillos lo más rápido posible.
 - Aprender cálculos matemáticos sencillos mediante tarjetas y softwares educativos.
 - Graficar el rendimiento diario de la velocidad y precisión en las diferentes actividades.

RECOMENDACIONES EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES:

- Enfatizar precisión en vez de velocidad al evaluar al estudiante en todas las materias.
- No utilice tiempos limitados para realizar la evaluación. En cambio, utilice estrategias de evaluación que no se basen únicamente en la velocidad.
- Permita un tiempo específico de tiempo extra para pruebas y exámenes (usualmente 150% del tiempo estándar).
- Proveer de descansos supervisados durante pruebas y exámenes.
- Acorte exámenes largos en más instancias de evaluación de corta duración a lo largo de unos pocos días.
- Proveer del uso de aplicaciones que permitan leer en voz alta el texto y las preguntas en un examen en caso de presentar dificultades en la velocidad lectora.
- Proveer de aplicaciones que permitan “dictar” o pasar audios a formato escrito para adecuarse a las necesidades de un/a estudiante con dificultades en la velocidad para escribir.
- Utilice formatos de pruebas y exámenes que reduzcan la demanda de escritura extensa en caso de presentar dificultades en la fluidez para escribir.
 - Por ejemplo: pruebas con alternativas, verdadero y falso, respuesta breve, completar espacio en blanco, etc.

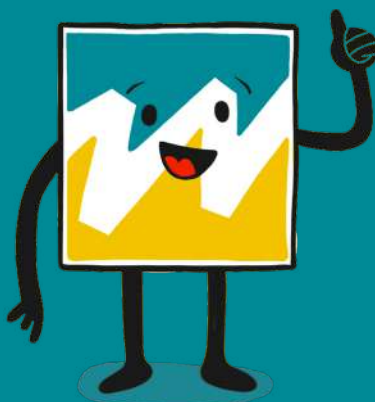
REFERENCIAS

- Aragón-Borja, L. E. (2010). Fundamentos Psicométricos en la Evaluación Psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23–43. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/21668/20420>
- Fernández-Ballesteros, R., De Bruyn, E. E. J., Godoy, A., Hornke, L. F., Ter Laak, J., Vizcarro, C., Westhoff, K., Westmeyer, H. & Zaccagnini, J. L. (2003). Guías para el poceso de evaluación (GAP): una propuesta a discusión. *Papeles Del Psicólogo*, 23(84), 58–70. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808407.pdf>
- Flanagan, D., y Alfonso, V. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. Wiley
- Forns, M., y Amador, J. (2017). *Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler*. Pirámide.
- Forns, M., y Amador, J. (2019). Escala Wechsler de Inteligencia para niños. WISC-V. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bits/tream/2445/127676/1/WISC-V.pdf>
- Ministerio de Educación (2015). Decreto N°83/2015. Diversificación de la enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). Oficio ORD. 678/2020. Prolonga fecha para exigir el uso de pruebas WISC-V e IDTEL para evaluación diagnóstica en el marco del Decreto N°170. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/07/ord-678.pdf>
- Reynoso, L., & Becerra, A. (2014). *Medicina Conductual: Teoría y Práctica*. https://www.researchgate.net/profile/Leonardo_Reynoso-Erazo/publication/268742293_Medicina_Conductual_teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica/links/549d88310cf2d6581ab63db8/Medicina-Conductual-teoria-y-practica.pdf
- Rosas, R., Pizarro, M., Grez, O., Navarro, V., Tapia, D., Arancibia, S., Muñoz-Quezada, M., Lucero, B., Pérez-Salas, C., Oliva, K., Vizcarra, B., Rodríguez-Cancino, M., y Von Fredeen, P. (2022). Estandarización chilena de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-quinta edición. *Psykhē* 31(1), 1–23. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21793>
- Rosas, R., y Pizarro, M. (2018). *WISC-V. Manual de Administración y Corrección*. Santiago Chile. CEDETi-UC.

Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition. Technical and Interpretive Manual*. Pearson Clinical Assessment.

Weiss, L., Saklofke, D., Holdnack, J., y Prifitera, A. (2019). *WISC-V. Clinical Use and Interpretation*. Second Edition. Academic Press. Elsevier

CAPÍTULO 5



FINALMENTE, ¿QUÉ DEBO INFORMAR?

BUENAS PRÁCTICAS EN LA ELABORACIÓN DE INFORMES PSICOLÓGICOS: GUÍAS Y RECOMENDACIONES

Marcela Rodríguez-Cancino & Catalina Vidal-Rivera

FINALMENTE, ¿QUÉ DEBO INFORMAR?

BUENAS PRÁCTICAS EN LA ELABORACIÓN DE INFORMES PSICOLÓGICOS: GUÍAS Y RECOMENDACIONES

La evaluación psicológica es un proceso que incluye un conjunto de acciones científicas y profesionales que le permiten al/la psicólogo/a orientar la toma de decisiones, basándose en la medición, en distintos contextos, de atributos de las personas, tales como sus rasgos de personalidad, habilidades sociales, habilidades cognitivas, capacidades o actitudes, las que pueden ser inferidas a partir de las puntuaciones obtenidas en la administración de instrumentos o test, registros, escalas, inventarios, entre otros (Aragón-Borja, 2010; Fernández-Ballesteros et al., 2003; Reynoso & Becerra, 2014; Muñiz et al., 2020).

Para Fernández-Ballesteros et al. (2003) la evaluación psicológica es la “actividad científica y profesional de recoger, valorar e integrar la información sobre un sujeto utilizando, en la medida de lo posible, diferentes fuentes de información y de acuerdo con un plan previamente establecido” (p. 59). En este proceso es posible observar las siguientes etapas y metas:

1. Análisis del caso, en que se deben recoger y especificar las demandas de la evaluación, el motivo de consulta, establecer sus objetivos y formular hipótesis de evaluación. Esta etapa también incluye la recolección de información relevante, aplicación de procedimientos evaluativos, análisis de resultados y formulación de conclusiones, relacionando los datos con las hipótesis inicialmente planteadas.
2. Organización e información de los resultados, que implica la integración de la información recolectada para responder al motivo de consulta y su presentación en modalidad oral y/o escrita, a través de un informe. Además, en esta etapa se discuten los resultados de la evaluación con las personas que la hayan solicitado y se toman decisiones de intervención.
3. Planificación de la intervención, que incluye la elección de hipótesis específicas para modalidad y procedimientos de intervención.
4. Valoración y seguimiento, que se realizan posteriormente al proceso de intervención y cuyo objetivo es evaluar los resultados de esta y establecer los mecanismos de monitoreo del caso, realizando un nuevo informe.

Dentro de este proceso, la comunicación escrita de los resultados de la evaluación psicológica es una tarea compleja y altamente relevante para la persona evaluada, si se considera que a partir de esta acción se tomarán decisiones de intervención y se planificará un tratamiento. Según Cortés y Benavente (2007) la elaboración del informe se realiza al término del proceso de psicodiagnóstico y sólo luego de realizar el trabajo de análisis, síntesis e integración de todo el material que se haya obtenido en el proceso desde distintas fuentes de información.

Según Forns y Amador (2017) la redacción de un informe psicológico es un “proceso técnico” que necesita la integración de conocimientos psicológicos, psicopatológicos, psicométricos y socioculturales, además de apropiadas habilidades lingüísticas y comunicativas, para que se configure en una herramienta de apoyo efectiva al finalizar un proceso de evaluación psicológica.

Este capítulo tiene por objetivo abordar los elementos más relevantes en la elaboración de informes que se realicen en contextos clínicos o educativos. Además, se revisan y entregan sugerencias procedimentales específicas para su redacción y utilidad como mecanismo de transmisión de información.

OBJETIVOS DE LOS INFORMES PSICOLÓGICOS

Según Fernández-Ballesteros (1996) en la comunicación oral y/o escrita de los resultados de un proceso de evaluación psicológica deben estar contenidos tanto el diagnóstico, como las descripciones y las orientaciones o sugerencias que den respuesta a los objetivos que inicialmente se establecieron en el proceso, siendo el informe la expresión palpable de este. Para esta autora todo informe psicológico se debe caracterizar por:

1. “Ser un documento científico” (p. 88), elaborado por un/a experto/a (psicólogo/a) que asume la responsabilidad sobre todo lo que se presente en el informe. Este documento debe incluir información sobre el/la autor/a, objetivos de la evaluación, datos de identificación de los/as evaluados/as, técnicas que se utilizaron para recoger la información, descripción del procedimiento seguido, los resultados que se derivan de este y las conclusiones y/o recomendaciones, que sintetizan e integran los hallazgos del proceso.
2. “Servir de vehículo de comunicación” (p. 89), es decir, que sea capaz de transmitir la información recogida en un proceso de evaluación psicológica de manera comprensible para la persona a quien va dirigido (evaluado/a, padres, madres, profesores, neurólogos/as, etc.). Para esto es necesario mencionar en el informe quién será el/la receptor/a y considerar que tanto el lenguaje utilizado, como su extensión y contenido se deberá ajustar a él/ella. En este sentido, el informe debe compatibilizar la entrega de datos técnicos e inferencias o abstracciones teóricas con una redacción clara y sencilla.
3. “Ser útil” (p. 91), es decir, presentar orientaciones concretas y vinculadas a los objetivos planteados en el proceso de evaluación psicológica.

Los principales objetivos de un informe psicológico incluyen dar respuesta a las preguntas formuladas al inicio del proceso de evaluación por el/la consultante y/o profesional que deriva, de manera objetiva, sintética y exacta, además de dar cuenta de todas las operaciones realizadas a lo largo del proceso (Cortés & Benavente, 2007; Forns & Amador, 2017; Marín, 2021). Además de esto, el informe debe poder transmitir a la persona evaluada los hallazgos del proceso de evaluación y debe contener recomendaciones que repercutan en su mejora, crecimiento o desarrollo (Fernández-Ballesteros et. al., 2011). En la misma línea, Sattler (2008) refiere que un informe debe

servir como base para la elaboración de hipótesis clínicas y recomendaciones de intervención.

Marín (2021) refiere que los propósitos de un informe psicológico pueden ser tanto la comunicación como la documentación de la información relativa al proceso de evaluación y su elaboración depende de cuál será su función (diagnosticar, sugerir intervenciones específicas, etc.), del contexto (forense, educativo, clínico, etc.) y del/la receptor/a, aspectos que determinarán diferencias a nivel del lenguaje utilizado, la redacción y su contenido.

RECOMENDACIONES PARA LA REDACCIÓN DE INFORMES PSICOLÓGICOS

De acuerdo con las “Guías para el Proceso de Evaluación” [GAP] (Fernández-Ballesteros et al., 2003, 2011) la generación de un informe comprensible debe incluir terminología técnica redactada de la manera más clara y sencilla posible para el/la receptor/a de este. Además, debe ser capaz de distinguir qué elementos son de naturaleza descriptiva, comparativa o interpretativa, exponiendo con precisión las conclusiones y señalando qué aspectos son inferencias tentativas. De la misma forma, Cortés y Benavente (2007) refieren que la presentación del informe debe ser “clara, concisa y de fácil comprensión” (p. 96), evitando el uso de tecnicismos y de términos ambiguos que puedan dar espacio a interpretaciones equívocas.

Los informes psicológicos deben cumplir con diversos requisitos que aseguren su profesionalidad, su valor científico, su adecuada comprensión y resguardos éticos (Marín, 2021). Sobre la base de los aportes de distintos autores se presentan las siguientes recomendaciones en la elaboración de informes:

1. **Seleccione y sintetice sólo la información pertinente** al motivo de consulta y que se desea transmitir, de entre todos los hallazgos del proceso de evaluación (Forns & Amador, 2017).
2. **Transmita datos conceptuales, métricos e interpretativos sin que produzcan confusión o desorientación en la persona receptora del informe.** Sobre la duda acerca de si se deben incluir o no resultados cuantitativos en el informe, se sugiere realizarlo resguardando que estos no entorpezcan la transmisión del contenido más esencial de la información. Verifique que los datos reportados están correctamente obtenidos (Hebben et al., 2011; Forns & Amador, 2017).
3. **Argumente sobre la base de evidencias encontradas a lo largo del proceso de evaluación,** diferenciando entre la información que proviene de las evidencias empíricas y aquella que emerge de la observación o entrevista de la persona evaluada. Cabe destacar que en el caso de utilizar test estandarizados la evidencia que fundamentará las afirmaciones contenidas en el informe debe obtenerse a través del uso exclusivo de instrumentos que cuenten con garantías sobre sus propiedades psicométricas. En el apartado de resultados de un informe cada afirmación debe estar basada en los datos (Forns & Amador, 2017).
4. **Describa todas y cada una de las modificaciones realizadas a las pruebas aplicadas** durante el proceso evaluativo mencionando su posible impacto en la interpretación (Hebben et al., 2011).

5. **Transmita la información de manera flexible.** En este punto se sugiere realizar primero una devolución oral de los resultados a la persona evaluada, a través de un lenguaje claro y sencillo y/o utilizando variados ejemplos, además de permitir un espacio para aclarar aquellos aspectos que puedan ser confusos. En este espacio puede aparecer nueva información relevante, que debe ser integrada al informe escrito, documento que se entregará sólo posteriormente a la sesión de devolución oral (Forns & Amador, 2017).
6. **Discrimine qué información puede ser considerada confidencial y por tanto puede quedar “encubierta” en el informe.** En relación a esto, se sugiere que en la sesión de devolución oral se pueda abordar el manejo de la confidencialidad con la persona evaluada, y en el caso de que esta solicite reserva de algunos antecedentes, se discutan y valoren las razones para esto y luego se decida cómo se abordarán dichos contenidos en el informe (Forns & Amador, 2017). Así mismo, evite incluir información que sea irrelevante para el informe (Hebben et al., 2011).
7. **Reformule la información obtenida en el proceso de evaluación** según la comprensión, los intereses y posibilidades de colaboración (o de tratamiento) de **cada destinatario/a** y/o profesionales que deben intervenir en el caso (Forns & Amador, 2017).
8. **Comunique eficazmente la información, de manera clara, evitando los tecnicismos** y ajustándose a la persona receptora del informe, pero sin sacrificar la precisión conceptual del texto (Marín, 2021; Forns & Amador, 2017; Hebben et al., 2011; Dombrowski, 2015).
9. **Señale la temporalidad limitada del informe**, es decir, transmita que el informe tiene un carácter puntual y transitorio ya que la evaluación se realiza en un momento determinado y los aspectos explorados pueden modificarse con el paso del tiempo o por diversas causas o influencias externas (Forns & Amador, 2017). Así mismo, evite establecer pronósticos cerrados, no realice inferencias ni prediga lesiones cerebrales, por ejemplo, a partir de los hallazgos (Hebben et al., 2011; Marín, 2021).
10. **Realice sugerencias o alternativas de solución al problema o motivo de consulta.** Este aspecto se relaciona con la finalidad del informe en el que se debe incluir tanto los hallazgos del proceso de evaluación como los aspectos que representan fortalezas y debilidades de la persona evaluada y de su entorno. En este sentido, se sugiere que el informe contenga indicaciones concretas de manejo o tratamientos pertinentes, o un plan de activación de los recursos personales y del entorno orientados a la modificación del problema que originó la solicitud de evaluación (Fernández-Ballesteros et. al., 2011; Forns & Amador, 2017; Dombrowski, 2015; Hebben et al., 2011).
11. **Evite usar un lenguaje que sugiera causalidad** puesto que en psicología la evaluación solo permite establecer explicaciones tentativas sobre el desempeño de la persona evaluada. En otras disciplinas como la medicina es posible identificar la causa de un síntoma y tratarla específicamente (por ejemplo prescribir antibióticos ante una infección), mientras que en psicología esto no es posible. Por ejemplo, si en la evaluación de un niño que nació a las 31 semanas de gestación se obtiene una baja puntuación de coeficiente intelectual, a pesar de que esto pudiese estar relacionado, no es posible establecer una relación causal dado que dicho resultado

podría estar igualmente vinculado y ser mejor explicado por otros factores (Dombrowski, 2015).

12. **Utilice múltiples fuentes de información y métodos de evaluación** en la toma de decisiones confiando en aquellas en que los hallazgos convergen. Estas pueden incluir evaluaciones estandarizadas, evaluación de autonomía y funcionalidad, realización de entrevistas y observaciones durante el proceso, y la posterior revisión de la información mediante el criterio clínico. En los procesos de evaluación psicológica se debe evitar tomar decisiones de clasificación diagnóstica cuando se ha utilizado un solo instrumento y confiar excesivamente en los resultados cuantitativos que no consideren los aspectos cualitativos de la evaluación (Dombrowski, 2015).
13. **Desconfíe de los informes generados automáticamente por software** o de cortar y pegar información que aparezca en ellos, puesto que existe evidencia de la presencia de importantes errores e inexactitud en ellos. La información emanada de un software nunca debe reemplazar al juicio clínico (Dombrowski, 2015).
14. **Aborde aspectos positivos, recursos y fortalezas** de la persona evaluada además de la identificación de áreas más deficitarias (Dombrowski, 2015).
15. **Mantenga una extensión adecuada al lector** y propósito del documento (Hebben et al., 2011)

ESTRUCTURA DE UN INFORME PSICOLÓGICO

La estructura de un informe psicológico debe articular, en una formulación global del caso, los resultados del proceso de evaluación incluyendo información inicial significativa, la identificación de los/las informantes y los datos que la han proporcionado, las áreas exploradas, instrumentos o estrategias de evaluación utilizados y una interpretación de resultados que integre toda la información obtenida resaltando la más relevante (Forns & Amador, 2017; Rosas et al., 2012; Sattler, 2008).

Diversos autores (Cortés & Benavente, 2007; Fernández-Ballesteros, 1996; Fernández-Ballesteros et al., 2003; Sattler, 2008) han propuesto cuáles debieran ser los apartados que debería contener todo informe psicológico. A continuación, se presentará un resumen de cada uno de ellos:

IDENTIFICACIÓN

Debe incluir el nombre completo, sexo, fecha de nacimiento (indicando día, mes y año), edad (expresado en días, meses y años), lateralidad, estado civil, escolaridad (en el caso de evaluación de niños, niñas o adolescentes incluir también el nombre del establecimiento educativo al que asiste), profesión u ocupación, temporalidad del proceso (fecha de la evaluación), nombre del/la profesional que solicita la evaluación (si corresponde) y nombre del/la evaluador/a (Cortés & Benavente, 2007; Fernández-Ballesteros, 1996; Forns & Amador, 2017; Marín, 2021; Rosas et al., 2012).

MOTIVO DE CONSULTA

Debe establecer claramente el motivo de la evaluación, sus objetivos e información sobre quién la solicita. Rosas et al. (2012) señalan que este apartado es como “la columna vertebral” de todo proceso de evaluación y debe responder a tres preguntas básicas: ¿quién solicita la evaluación?, ¿por qué se solicita? y ¿con qué objetivo se realizará la misma?. Por su parte, Forns y Amador (2017) sugieren que en este apartado se identifique la demanda, la severidad del problema planteado, posibilidad de modificación o cambio y la interdependencia con otros problemas. Dombrowski (2015) señala que reportar el motivo de consulta ayuda a destacar el foco central del informe y asegurar que esto haya sido abordado en el proceso de evaluación.

En cuanto al motivo de consulta, también se recomienda incluir un resumen de comportamientos específicos o síntomas que dieron origen a la solicitud de evaluación (Marín, 2021; Sattler, 2008).

ANTECEDENTES RELEVANTES

En este apartado se debe incluir toda la información relevante para entender el perfil de la persona evaluada en función del motivo de consulta (Rosas et al. 2012) incluyendo datos tanto sobre condiciones pasadas como actuales y datos sociodemográficos importantes.

Además, es relevante describir la historia personal del/la evaluado/a considerando aspectos de salud, educacionales (o laborales), familiares, situación sociocultural y económica y la presencia (o no) de redes de apoyo social (Forns & Amador, 2017).

En el caso específico de evaluaciones con niños, niñas o adolescentes, Sattler (2008) recomienda recoger la información de este apartado incluyendo entrevistas a sus padres, profesores y otros/as adultos significativos o responsables de su cuidado, así como también el contenido de informes médicos, escolares, psiquiátricos o psicológicos previos, explicitando la fecha y/o año en que fueron realizados. De acuerdo con este autor es necesario tener especial cuidado con la manera en que se reporte la información discrepante puesto que suele haber diferencias en el comportamiento de los niños y niñas en contexto familiar o escolar.

CONDUCTA OBSERVADA

La observación y el registro de la actitud y el estilo de desempeño de la persona evaluada durante el proceso de recogida de información otorga a el/la evaluador/a un espacio para acceder a información cualitativa de especial interés para comprender las estrategias de enfrentamiento a los distintos tipo de tarea, estilos de procesamiento de información o estrategias resolución de problemas, que enriquecen la interpretación de los datos cuantitativos que pueden emerger en un proceso de evaluación (Rodríguez-Cancino & Grez, 2021).

Este apartado debe incluir información sobre la conducta manifiesta del/la evaluado/a durante el proceso de recogida de información, que sea relevante para este, cuidando utilizar expresiones

que describen el comportamiento y no que lo interpreten, a menos que sea necesario (Sattler, 2008). Se incluyen, por ejemplo, conductas motoras y verbales, actitud ante el/la evaluador/a, comportamiento ante las distintas técnicas y ante el/la evaluador/a, estilo de lenguaje, estado de ánimo, información sobre tolerancia a la frustración, reacción al fracaso, o comportamientos inusuales, entre otras.

Si es relevante, también se puede agregar aquí información sobre la presentación física y/o apariencia (Forns & Amador, 2017).

TÉCNICAS APLICADAS

Se deben incluir detalladamente todos los instrumentos, test o técnicas de evaluación tanto formales como informales que se utilizaron para recoger información (Fernández-Ballesteros et al., 2011). En el caso de test estandarizados se debe incluir información relativa a su versión y/o fecha de los datos normativos, escribiendo su nombre completo y luego la sigla entre paréntesis (Sattler, 2008).

Sobre la selección de test cabe destacar que es esencial que el/la psicólogo/a escoja fundamentalmente los instrumentos a aplicar, siendo obligatorio el privilegiar el uso de aquellos que cuentan con sus propiedades psicométricas garantizadas, es decir, con evidencia acerca de su confiabilidad, validez e imparcialidad, y con datos normativos actualizados y pertinentes para la población a la que pertenece la persona evaluada (AERA, APA & NCME, 2014/2018; Fernández-Ballesteros, 2011; Pérez, et al., 2003, Sattler, 2008)

RESULTADOS

En este apartado se deben describir los resultados obtenidos durante el proceso evaluativo, describiendo las puntuaciones y el nivel de desempeño de la persona evaluada en los diferentes instrumentos de medición. Lo ideal es agrupar la información por función cognitiva o área explorada, aunque también se puede realizar por cada prueba administrada (Sattler, 2008). También puede incluir subtítulos para que el lector pueda encontrar fácilmente la información que necesita (Hebben et al., 2011).

Sattler (2008) recomienda reportar solo los hallazgos que sean un indicio válido y confiable de la capacidad o conducta de la persona evaluada y no realizar interpretaciones o formulaciones diagnósticas cuando se encuentre información inconsistente. Además, este autor señala que no basta con informar las puntuaciones de los test administrados, pues estos necesitan estar integrados e interpretados, considerando las interrelaciones entre los hallazgos de la evaluación y todas sus fuentes de información. En la misma línea Fernández-Ballesteros et. al. (2011) recomiendan que toda afirmación que se realice en esta sección debe estar expresamente basada en los datos recogidos y ordenada de acuerdo a la importancia con respecto al motivo de consulta.

CONCLUSIONES

En ocasiones se puede incluir una síntesis de los hallazgos más importantes de la evaluación, las que son interpretadas en conjunto con los antecedentes y la conducta observada. Estas interpretaciones sustentarán las conclusiones del informe (Hebben et al., 2011).

En este apartado se puede agregar la formulación diagnóstica (si corresponde) y el pronóstico (Forns & Amador, 2017) y debe resaltar tanto las debilidades como las fortalezas de la persona evaluada. En el caso de que se requiera referir una impresión diagnóstica se sugiere utilizar un método taxonómico validado por la comunidad científica además de los resultados de distintas fuentes de información y el juicio clínico (Rosas et al. 2012).

En las conclusiones se revisa, integra y resume la información de las secciones previas del informe, considerando destacar ideas clave, sin incluir material nuevo.

SUGERENCIAS O RECOMENDACIONES

En esta sección se reunirán las recomendaciones sobre el tratamiento e intervenciones a realizar como guía para los cuidados o tratamientos que requiere la persona evaluada. Estas deben considerarse en diferentes contextos, además de ser específicas y formuladas con claridad (Hebben et al., 2011) y deben desprenderse fácil y lógicamente de los resultados y de las conclusiones (Rosas et al., 2012).

Sattler (2008) recomienda listar las sugerencias en orden de prioridad, comenzando con las que se relacionan con el motivo de consulta, sin embargo, si en el proceso se encontraron otros temas más relevantes se debe comenzar por ellos. Además, este autor señala que presentar cada recomendación estableciendo la base de la sugerencia, suele ser una estrategia útil y clara para su redacción (por ejemplo: “Debido a que las habilidades de lectura de la evaluada se encuentran bajo el rango promedio, se recomienda que...”). Finalmente, y siguiendo a este autor, cabe destacar que las sugerencias deben ser individualizadas, prácticas, realistas, concretas, de corto a mediano plazo y estar sólidamente basadas en la experiencia y conocimientos que otorga la práctica clínica y/o educativa.

FINAL

Un informe psicológico siempre debe terminar con la firma del/la profesional que lo emite, quien se responsabiliza de la información contenida en este. Además, se recomienda que al final se incluya la fecha de emisión, número de registro profesional, títulos y/o grados académicos, etc. (Marín, 2021).

A fin de que el/la lector/a pueda verificar si en la redacción de sus informes se han incorporado todos los elementos mencionados en este apartado, al final de este capítulo encontrará una lista de chequeo ad hoc.

IMPRECISIONES EN LOS INFORMES PSICOLÓGICOS

Rodríguez González (2003) en Forns y Amador (2017) señala que los errores más frecuentes en los informes psicológicos pueden agruparse en dos tipos:

1. Errores formales, como falta de datos de identificación, de fechas, de firma, presentación inadecuada, etc.
2. Errores de contenido, como el uso de lenguaje vago, listado de test identificados solo con sus siglas, inclusión de opiniones personales que no se basan en los datos obtenidos, entre otros.

Otras imprecisiones que pueden observarse en la redacción de informes psicológicos se relacionan con errores interpretativos acerca de las unidades de medida empleadas (percentiles, puntaje T, etc.), realizar conclusiones en base a las puntuaciones brutas de pruebas estandarizadas, la presencia de imprecisiones léxicas o de expresiones descalificativas sobre la persona evaluada, la inclusión de información no pertinente, establecimiento de predicciones inadecuadas, personalización o uso de comentarios generales que no aportan información concreta o que podrían aplicarse a cualquier persona evaluada (Forns & Amador, 2017).

A continuación, se presentan algunos ejemplos de imprecisiones en los informes psicológicos y comentarios o sugerencias de redacción:

Ejemplos de imprecisiones	Comentarios
<i>“En el índice de Memoria de trabajo Miguel se encuentra en rango Muy Bajo”</i>	<p>Los datos que se obtienen en un proceso de evaluación psicológica solo reflejan el desempeño de la persona evaluada.</p> <p>El resultado referido debería redactarse así: “Al evaluar las habilidades de Miguel en el índice de Memoria de Trabajo, su rendimiento se ubicó en rango Muy Bajo”.</p>
<i>“En cuanto al desarrollo a nivel prenatal, la madre de Javiera informó que no tuvo problemas ni requirió apoyos médicos”.</i>	<p>Se deben evitar expresiones ambiguas o que no dejen claro el tipo de antecedente que se está informando.</p> <p>Una mejor forma de referir este dato podría ser: “En cuanto al desarrollo a nivel prenatal, la madre de Javiera informó un embarazo sin complicaciones médicas”.</p>

<p><i>“Se observa un rendimiento bajo lo esperado en el índice visoespacial debido a que Ignacia no gateó”.</i></p>	<p>Se debe tener especial cuidado en el establecimiento de relaciones causales y se debe resguardar que todas las afirmaciones contenidas en un informe estén suficientemente fundamentadas en los datos, evitando el uso de un lenguaje coloquial.</p> <p>En el caso de que sea razonable establecer un vínculo como el que se presenta en el ejemplo, una mejor forma de informarlo sería:</p> <p>“Considerando los antecedentes, es posible hipotetizar que existe un rendimiento bajo lo esperado en el índice visoespacial probablemente asociado a la existencia de alteraciones práxicas y motoras que habrían impactado de manera negativa en el rendimiento de Ignacia”.</p>
<p><i>“Javiera es buena en tareas que incorporan la abstracción y análisis de la información verbal”</i></p>	<p>Las afirmaciones contenidas en el informe deben hacer referencia específicamente a los hallazgos, cuidando el uso de un lenguaje técnico, pero que no entorpezca la comprensión.</p> <p>En este caso, sería más preciso decir:</p> <p>“El análisis del perfil cognitivo de Javiera evidencia fortalezas en habilidades que se relacionan con la abstracción y análisis de la información verbal”.</p>
<p><i>“Katherine presenta un rendimiento en rango muy bajo en IMT”.</i></p>	<p>El lenguaje utilizado en el informe debe ajustarse al/la receptor/a de este, evitando el uso de expresiones que solo pueden comprenderse cuando existe un manejo técnico específico de un tema.</p> <p>En este caso, no se puede esperar que cualquier persona comprenda qué significa “IMT”, por lo que es más preciso informarlo así:</p> <p>“Katherine presenta un rendimiento en rango muy bajo al evaluar la habilidad de memoria de trabajo (IMT), que implica mantener y manipular la información visual y auditiva intencionalmente”.</p>

<p>“A nivel de subpruebas, Andrés presenta una fortaleza intrasujeto infrecuente en AN ($TB \leq 2$), y una fortaleza intrasujeto frecuente en BAL ($TB \leq 15$)”.</p>	<p>Se debe resguardar que los datos reportados aporten a la comprensión de los hallazgos.</p> <p>En este caso, sería más recomendable informar estos datos de la siguiente forma:</p> <p>“A nivel de subpruebas, Andrés presenta una fortaleza intrasujeto infrecuente en la habilidad de razonamiento abstracto ($TB \leq 2$), y una fortaleza intrasujeto frecuente en el razonamiento cuantitativo ($TB \leq 15$)”.</p>
<p>“Dado que en ICV he notado que Javier está bajo la media creo que presenta dificultades en la expresión verbal que interpreto como...”</p>	<p>En la redacción se deben evitar expresiones que implican personalización, es decir, que están centradas en lo que ha hecho el/la psicólogo/a. Se debe privilegiar referir los datos y conducta de la persona evaluada.</p> <p>En este ejemplo, sería más apropiado:</p> <p>“En el Índice de Comprensión Verbal, Javier presenta un rendimiento en rango muy bajo caracterizado por ...”</p>
<p>“De acuerdo a los resultados obtenidos se concluye que Josefina no logrará nunca obtener un desempeño escolar exitoso”</p>	<p>Se deben evitar expresiones que descalifiquen a la persona evaluada y que establezcan predicciones injustificadas, cerradas y/o contraproducentes.</p> <p>En un informe psicológico se debe hacer referencia a los datos obtenidos, y se debe resaltar tanto las fortalezas como las debilidades del desempeño del/la evaluado/a, incluyendo recomendaciones y sugerencias que favorezcan su desarrollo y crecimiento.</p>

ASPECTOS ÉTICOS EN LA ELABORACIÓN DE INFORMES PSICOLÓGICOS

Los principios generales de las GAP incluyen algunos lineamientos relevantes en relación al proceso de evaluación psicológica tales como señalar que el/la evaluador/a debe asumir la responsabilidad (ética y legal) del proceso de evaluación, tomar en cuenta eventuales conflictos de interés, identificar y discutir los temas evaluados solo con las personas participantes del proceso, y llevar a cabo la evaluación de la manera más respetuosa e imparcial posible, valorando las posibles consecuencias (positivas o negativas) o efectos colaterales de estos (Fernández-Ballesteros et al., 2011).

Dentro de este marco, la elaboración de todo informe psicológico siempre debe apegarse a los principios legales y éticos de la profesión. Un ejemplo de esto es lo propuesto por el Colegio de Psicólogos de España, quienes han establecido que es esencial que en el informe psicológico no se utilicen etiquetas que pudieran devaluar o discriminar a la persona evaluada y que se resguarde la confidencialidad en el uso de la información obtenida durante el proceso, en la convicción de que ésta le pertenece al/la evaluado/a y por tanto no puede ser transmitida a terceros sin que éste/a haya dado su autorización para hacerlo (Forns & Amador, 2017).

Pérez et. al. (2003), plantean 10 claves para la redacción de informes psicológicos, centradas en el cumplimiento de los estándares, normas y guías éticas actuales:

1. **Poseer la adecuada cualificación:** La redacción de estos documentos debe ser realizada por profesionales psicólogos y psicólogas titulados/as y reconocidas por entidades de salud. Así mismo, se debe mantener una constante actualización teórica y práctica.
2. **Respetar la libertad, autonomía, dignidad e intimidad del paciente:** Esta clave se relaciona principalmente con la información privada que es posible dar a conocer por medio del informe, por lo que al momento de recabar información se debe considerar sólo aquella que es necesaria y respetar la intimidad de la persona evaluada.
3. **Respetar y cumplir el derecho y el deber de informar al cliente:** se debe informar verazmente a el/la evaluado/a acerca de sus resultados, estados y posibilidades de atención, dándole la posibilidad de elegir entre diferentes tratamientos e intervenciones, e incluso si desea o no recibir su información.
4. **Organizar los contenidos del informe:** Esta clave apunta a la capacidad profesional de estructurar la información a presentar, en función de los contenidos, relevancia y orden de los datos, con el objetivo de transmitirla adecuadamente.
5. **Describir los instrumentos utilizados y explicar los resultados:** Es importante mencionar los instrumentos utilizados ya que eso permite que el/la lector/a esté en conocimiento del tipo de fuentes en las que se basan las hipótesis comprensivas del caso, y utilizar distintos tipos de instrumentos para interpretar y comunicar los resultados, evitando basarse en un solo test para ello, concordantemente con lo requerido por la American Psychological Association [APA].

6. **Incluir información sobre el proceso, hipótesis, y justificar las conclusiones:** Es importante describir información técnica sobre los procedimientos empleados, dado que, al ser un proceso científico, estas aclaraciones permitirán replicar los procedimientos en otros momentos por profesionales distintos a el/la evaluador/a inicial. Así mismo, la justificación de las hipótesis debe considerar el nivel de confianza en cada una de ellas y transparentar las limitaciones y el alcance del proceso evaluativo.
7. **Cuidar el estilo:** Esto implica que quien redacte el informe debe transmitir la información de manera clara y precisa, de forma racional, utilizando frases breves y evitar el uso de tecnicismos, etiquetas, ambigüedades o términos estigmatizantes sobre la persona.
8. **Mantener la confidencialidad y el secreto profesional:** Referido al acceso a información privada que debe ser autorizada legalmente o por medio del consentimiento de la persona evaluada.
9. **Solicitar el consentimiento informado:** La persona evaluada debe entregar su expresa autorización (de forma oral o escrita) para la aplicación de instrumentos, e incluso para definir los datos que aparecerán en el informe. Para ello es importante entregar suficiente información sobre los procedimientos que se realizarán con el objetivo de que se pueda llegar a este consentimiento con el mayor conocimiento posible.
10. **Proteger los documentos:** El/la psicólogo/a es responsable del almacenamiento de la información. En Chile el almacenamiento de las fichas clínicas de pacientes (donde deben estar descritos todos los procedimientos, resultados e información entregada durante las sesiones profesionales), debe ser por un periodo de 15 años, de manera física o digital, tanto en el ámbito público como privado, según lo formulado por el Ministerio de Salud en el artículo 11 del decreto 41 (Decreto 41 del 2012 [Ministerio de Salud]). Luego de esto, la información debe ser eliminada.

Marín (2021, p. 366-367), refiere 6 pilares sobre las garantías éticas que debe cumplir un informe psicológico:

1. Garantizar la máxima neutralidad
2. Garantizar la máxima objetividad
3. Garantizar la calidad de su base metodológica
4. Garantizar la calidad de los instrumentos de evaluación y su correcta utilización (confiables, válidos, etc.)
5. Garantizar el respeto de las diferencias individuales (no utilizar etiquetas)
6. Garantizar una actuación profesional conforme al código deontológico

Finalmente, desde el Colegio de Psicólogos de Chile (1999), el quehacer profesional siempre debe considerar y regirse por los principios generales de la ética tales como el Respeto por los Derechos y la Dignidad de las Personas, la Competencia, el Compromiso Profesional y Científico, la Integridad, la Independencia y la Responsabilidad Social. Estos principios también deben estar presentes en el momento de realizar la redacción de los informes psicológicos.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014/2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trans.). American Educational Research Association.
- Aragón-Borja, L. E. (2010). Fundamentos Psicométricos en la Evaluación Psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23–43. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/21668/20420>
- Colegio de Psicólogos. (1999). *Código de ética profesional*. http://colegiopsicologos.cl/web_cpc/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf
- Cortés, J. & Benavente, M. (2007). *Manual de psicodiagnóstico y psicoterapia infantil*. Chile: RIL editores.
- Decreto 41 del 2012 [Ministerio de Salud]. Aprueba reglamento sobre fichas clínicas. 15 de diciembre del 2012. <https://supersalud.gob.cl/observatorio/671/w3-article-8937.html>
- Dombrowski, S. (2015). *Psychoeducational assessment and report writing*. Springer.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R., Márquez, M., Vizcarro, C., & Zamarrón, M. (2011). *Buenas prácticas y competencias en evaluación psicológica. El sistema interactivo multimedia de aprendizaje del proceso de evaluación (SIMAPE)*. Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R., De Bruyn, E. E. J., Godoy, A., Hornke, L. F., Ter Laak, J., Vizcarro, C., Westhoff, K., Westmeyer, H. & Zaccagnini, J. L. (2003). Guías para el poceso de evaluación (GAP): una propuesta a discusión. *Papeles Del Psicólogo*, 23(84), 58–70. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808407.pdf>
- Forns, M., y Amador, J. (2017). *Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler*. Pirámide.
- Hebben, N., Milberg, W., & Vélez Espinosa, G. (2011). *Fundamentos para la evaluación neuropsicológica*. Manual Moderno.
- Marín, C. (2021). *Guía práctica de evaluación psicológica clínica. Desarrollo de competencias*. Pirámide.

- Muñiz, J., Hernández, A. & Fernández-Hermida, J. R. (2020). Utilización de los test en España: El punto de vista de los psicólogos. *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2921>
- Pérez, E., Muñoz, M., & Ausín, B. (2003). Diez claves para la elaboración de informes psicológicos clínicos (de acuerdo a las principales leyes, estándares, normas y guías actuales). *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 48-60. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808606.pdf>
- Reynoso, L., & Becerra, A. (2014). *Medicina Conductual: Teoría y Práctica*. https://www.researchgate.net/profile/Leonardo_Reynoso-Erazo/publication/268742293_Medicina_Conductual_teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica/links/549d88310cf2d6581ab63db8/Medicina-Conductual-teoria-y-practica.pdf
- Rodríguez-Cancino, M., & Grez, O. (2021) ¿Qué observar y registrar durante la administración de la Escala WISC-V?. *Papeles de Investigación*, 15, 1-27. CEDETi-UC. <http://www.cedeti.cl/wp-content/uploads/2022/03/Papeles-de-investigacio%CC%81n-No15-2021.pdf>
- Rosas, R., Tenorio, M., & Pizarro, M. (2012). *WAIS-IV. Manual de administración y corrección*. CEDETi-UC
- Sattler, J. (2008). *Evaluación infantil. Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas*. Manual Moderno.

ANEXO

CHECKLIST INFORME PSICOLÓGICO

IDENTIFICACIÓN

- ☐ Nombre y apellido
- ☐ Fecha de nacimiento
- ☐ Edad
- ☐ Lateralidad
- ☐ Estado Civil (si corresponde)
- ☐ Escolaridad
- ☐ Profesión u ocupación (si corresponde)
- ☐ Fecha de evaluación
- ☐ Nombre Profesional que deriva (si corresponde)
- ☐ Nombre psicólogo/a a cargo
- ☐ Contacto psicólogo/a a cargo

MOTIVO DE CONSULTA

- ☐ Qué se solicita
- ☐ Quién lo solicita
- ☐ Para qué se solicita

ANTECEDENTES

- ☐ Familiares actuales, con quién vive, niveles educativos y edades de cada integrante
- ☐ Antecedentes del desarrollo pre, peri y postnatal (opcional en caso de adultos)
- ☐ Antecedentes del desarrollo psicomotor y lenguaje (opcional en caso de adultos)
- ☐ Antecedentes educacionales y laborales (si corresponde)
- ☐ Antecedentes sociales y de conducta
- ☐ Descripción de síntomas actuales
- ☐ Antecedentes de autonomía y funcionalidad
- ☐ Información clínica del paciente
- ☐ Información clínica de la familia
- ☐ Presencia (o no) de redes de apoyo
- ☐ Resultados de evaluaciones previas (si corresponde)

CONDUCTA OBSERVADA

- ☐ Apariencia física
- ☐ Conducta durante el proceso de evaluación (participación, colaboración)
- ☐ Aspectos emocionales durante el proceso de evaluación (reacción ante el fracaso, tolerancia a la frustración, etc.)
- ☐ Aspectos cognitivos como el lenguaje y la atención
- ☐ Interferencias del proceso (emocionales, conductuales, etc)
- ☐ Aspectos positivos del evaluado durante el proceso
- ☐ Actitud ante el/la evaluador/a y ante la evaluación
- ☐ Comportamientos o verbalizaciones inusuales (si corresponde)

TÉCNICAS APLICADAS

- ☐ Test estandarizados (incluyendo nombre completo, sigla y versión)
- ☐ Entrevistas (Clínica, de Anamnesis, etc.)
- ☐ Observación
- ☐ Otras técnicas

RESULTADOS

- ☐ Descripción de resultados en área socioemocional (si fue evaluada)
- ☐ Descripción por dominio cognitivo y/o emocional (si fue evaluado)
- ☐ Descripción de desarrollo adaptativo o funcional (si fue evaluado)
- ☐ La descripción incluye datos cuantitativos y cualitativos

CONCLUSIONES

- ☐ Síntesis de hallazgos más relevantes
- ☐ Descripción del perfil de fortalezas y debilidades / resultados de evaluación emocional
- ☐ Resumen de síntomas evidenciados en la evaluación
- ☐ Análisis de la información encontrada en sintonía con los antecedentes
- ☐ Respuesta al motivo de consulta
- ☐ Hipótesis diagnóstica (si es posible)
- ☐ Descripción de recursos y fortalezas

SUGERENCIAS O RECOMENDACIONES

- ☐ Sugerencias de derivación a otros profesionales o para el trabajo de estos mismos
- ☐ Sugerencias para otros contextos (académico, laboral, familiar)
- ☐ Sugerencias personales
- ☐ Sugerencias de reevaluación (si es necesario)

FINAL

- ☐ Fecha
- ☐ Nombre profesional
- ☐ Número registro profesional
- ☐ Grado profesional (opcional)
- ☐ Especializaciones profesionales (opcionales)
- ☐ Firma profesional

GLOSARIO



PROCEDIMIENTOS DE WISC-V

Catalina Vidal-Rivera & Marcela Rodríguez-Cancino

TIPOS DE ÍTEMS

Ítem de Ejemplo: Son descritos con una **E** en el Protocolo de Registro de Aplicación, y consisten en que el/la evaluador/a le explica a la persona evaluada cómo realizar el tarea de la subprueba y el razonamiento necesario para poder contestar correctamente los ítems de prueba.

Ítem de Práctica: Son descritos con una **P** en el Protocolo de Registro de Aplicación, e indican que la persona evaluada es quien debe realizar la tarea de la subprueba. Estos ítems están al inicio de las subpruebas que los contienen y son un espacio informativo tanto para el/la evaluador/a (para verificar si la persona evaluada comprendió la tarea) como para el/la evaluado/a (para ensayar la tarea antes de que se les administren los ítems de prueba).

En los ítems de Práctica es necesario informar a el/la evaluado/a sobre su desempeño diciendo “Eso es correcto”, en el caso de que así sea, o “Eso no es correcto” cuando la persona evaluada se equivoca.

Si la respuesta es correcta, el/la examinador/a deberá reforzar la respuesta correcta o el razonamiento que fue necesario para llegar a ella. En el caso de respuestas incorrectas, el/la evaluador/a deberá indicar cuál era la respuesta correcta y las razones por las que la respuesta de la persona evaluada, no era correcta. En la subprueba de Balanzas este procedimiento tiene una variación por lo que se sugiere revisar este punto en el Manual de Administración y Corrección de WISC-V (Rosas & Pizarro, 2018).

Ítem de Aprendizaje: Son descritos con una **†** en el Protocolo de Registro de Aplicación y se ubican en los ítems que forman parte del punto de inicio según la edad cronológica de la persona evaluada. En estos ítems se debe entregar una retroalimentación correctiva con el objetivo de facilitar la comprensión de la tarea de la subprueba, en el caso de que la respuesta de la persona evaluada no alcance puntaje perfecto.

Cabe destacar que en WISC-V “puntaje perfecto” se refiere al máximo puntaje que podría obtener la persona evaluada en un ítem de prueba.

Ítem de Prueba: Corresponden a aquellos ítems en que la respuesta de la persona evaluada será calificada con un puntaje específico. En general en los ítems de prueba NO está permitido entregar ayudas adicionales ya que esto podría traducirse en resultados imprecisos e inválidos.

Ítem de Calificación: Estos ítems se aplican en casos particulares para asegurar que la persona evaluada tenga las habilidades mínimas necesarias para poder ejecutar la tarea de la subprueba.

Los ítems de calificación se encuentran en la sección de la subprueba de *Retención de Dígitos Secuenciados* y en *Secuenciación de Letras y Números*, solo para niños/as de 6 y 7 años de edad. En el caso de que la persona evaluada no responda correctamente los ítems de calificación NO se debe aplicar la subprueba.

PUNTO DE INICIO

Ítem desde donde comienza la administración de cada subprueba luego de aplicar los ítems de ejemplo y práctica, si esto corresponde.

En WISC-V los puntos de inicio están diferenciados según la edad cronológica de los/las evaluados/as, ordenados según su nivel de dificultad y claramente señalados en las flechas del Protocolo de Registro de Aplicación.

Solo en los casos de evaluación cognitiva por sospecha de trastorno del desarrollo intelectual, no se utiliza el punto de inicio diferenciado por edad y se comienza siempre en el ítem 1, luego de los ítems de Ejemplo y Práctica, si corresponde.

En las subpruebas Claves y Búsqueda de Símbolos, el punto de inicio está dado por una Forma de la subprueba que difiere según la edad cronológica de los/las evaluados/as. En estas subpruebas **SIEMPRE** se debe aplicar la forma que corresponde según la edad de los/las niños/as, incluso en las evaluaciones por sospecha de discapacidad intelectual.

SECUENCIA INVERSA

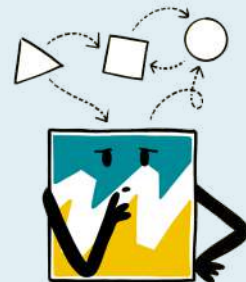
Aplicación de ítems en reversa desde el punto de inicio sólo en los casos en que la administración no comenzó en el ítem 1 y la respuesta de los/las evaluados/as no alcance puntaje perfecto en cualquiera de los dos ítems que componen su punto de inicio. La aplicación de ítems en reversa debe realizarse hasta que la persona evaluada obtenga puntaje perfecto en dos ítems consecutivos. Es importante destacar que “consecutivo” en WISC-V se refiere a ítems *numéricamente correlativos*.

CRITERIO DE SUSPENSIÓN

Procedimiento que permite determinar cuándo se debe terminar la administración de una subprueba, y está diseñado para mantener el rapport, agilizar y reducir el tiempo de aplicación de la escala.

En WISC-V el criterio de suspensión puede ser por cantidad de fallas consecutivas o por cumplimiento del tiempo límite de la subprueba. En el primer caso, en la mayoría de las subpruebas el criterio de suspensión se cumple cuando la persona evaluada obtiene 3 puntajes consecutivos de 0. Son excepciones a esto la subprueba de *Construcción con Cubos*, donde el criterio de suspensión se cumple tras dos puntajes consecutivos de 0, en *Retención de Dígitos*, donde el criterio de suspensión se cumple luego de obtener puntaje 0 en ambos intentos de un mismo ítem y en *Secuenciación de Letras y Números*, que se suspende luego de 3 puntajes consecutivos de 0, en todos los intentos dentro de un mismo ítem.

El criterio de suspensión por cumplimiento del tiempo límite se observa en las subpruebas de *Claves*, *Búsqueda de Símbolos* y *Cancelación*, en las que la administración se debe detener cuando ha pasado una cantidad determinada de segundos, o cuando la persona evaluada completa la tarea de la subprueba antes del tiempo límite establecido.



RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA

Procedimiento que se ejecuta en los ítems de aprendizaje, consignados con el símbolo †, cuando la persona evaluada no obtiene un puntaje perfecto. La retroalimentación correctiva consiste en que el/la evaluador entrega el ejemplo de respuesta correcta para que la persona evaluada entienda cómo debe responder la tarea.

Es importante destacar que la retroalimentación correctiva se entrega SOLO en los ítems que corresponden al punto de inicio según la edad cronológica de el/la evaluado/a.

En el caso de las subpruebas verbales en que la respuesta de un/a evaluado/a va acompañada de una (P) según el Manual de Administración y Corrección de WISC-V y esta ocurre en un ítem de aprendizaje, se debe realizar primero la (P) y luego, y solo si es necesario, entregar la retroalimentación correctiva.

No se debe otorgar puntaje si un/a evaluado/a entrega una respuesta correcta o de puntaje perfecto luego de que el/la examinador/a ha realizado la retroalimentación correctiva en un ítem de aprendizaje.

REGLA DE LOS 30 SEGUNDOS

Procedimiento que se aplica en aquellas subpruebas en que no existe tiempo límite y cuando, luego de un lapso aproximado de 30 segundos, el/la evaluado/a no entrega una respuesta ante un ítem. En esta situación el/la evaluador/a puede decir “¿Tienes alguna respuesta?”.

Esta regla está diseñada para mantener un ritmo fluido de administración, pero **no debe aplicarse de manera rígida**.

ANOTACIONES DE PROCESO

(P) Se realiza una pregunta adicional neutra

La (P) se debe realizar ante respuestas vagas o imprecisas y/o cuando está indicado en la lista de respuestas que componen los criterios de puntuación de las subpruebas verbales en el Manual de Administración y Corrección de WISC-V.

R Se realiza una repetición

RD La persona evaluada solicitó una repetición y esta le fue denegada

N Se realiza una notificación

AC La persona evaluada se autocorrigió

SV La persona evaluada subvocalizó

Subvocalización: Es posible que los niños/as requieran apoyar sus procesos de memoria de trabajo, y narren o se hablen a sí misma/os, mientras ejecutan algún ítem. Esta estrategia suele ser un mecanismo compensatorio ante la presencia de dificultades atencionales.

NS La persona evaluada verbalizada que “no sabe” la respuesta

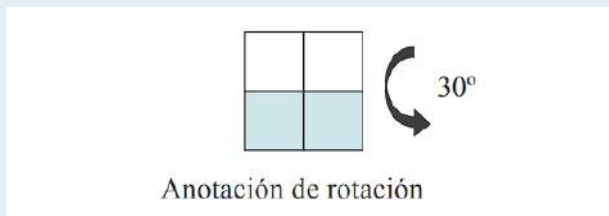
NR La persona evaluada no responde

SS La persona evaluada solo señala y no verbaliza una respuesta

ANOTACIONES ESPECÍFICAS PARA LA SUBPRUEBA CONSTRUCCIÓN CON CUBOS

Rotación

La rotación puede indicar una alteración visuoespacial durante la aplicación de la prueba.



SUSTITUCIÓN

Las sustituciones se realizan en algunas situaciones clínicas, como por ejemplo, cuando la condición física de la persona evaluada interfiere en su desempeño, o cuando una subprueba primaria de las requeridas para obtener el indicador del Coeficiente Intelectual Total (CIT) resulta inválida por cualquier razón. El CIT es el único puntaje compuesto en el que se permite realizar una sustitución, sólo se permite una sustitución para obtenerlo y esta debe realizarse entre subpruebas que pertenezcan al mismo dominio cognitivo.

Cabe destacar que la subprueba Matrices de Razonamiento NO es posible sustituirla.

La sustitución de subpruebas puede aumentar el error de medición del CIT por lo que debe realizarse sólo cuando sea necesaria y no es apropiado hacerlas solo con el propósito de modificar esta puntuación.

Errores de dimensión

Los errores de dimensión sugieren dificultades visuoespaciales durante la aplicación de la prueba. Se consignan en alguna parte del renglón correspondiente al ítem, en el protocolo, utilizando la letra **D**.



La sustitución está limitada a aquellas subpruebas que evalúan constructos similares:

Tabla 2.5 Sustituciones permitidas para obtener el CIT

Subprueba de CIT	Sustituciones permitidas para obtener el CIT
Analogías	Información o Comprensión
Vocabulario	Información o Comprensión
Construcción con Cubos	Rompecabezas Visuales
Matrices de Razonamiento	-
Balanzas	Aritmética
Retención de Dígitos	Retención de Imágenes o Secuenciación Letras - Números
Claves	Búsqueda de Símbolos o Cancelación

* Debido a que la sustitución de subpruebas puede incrementar el error de medición solo se permite **una** sustitución.

No se puede combinar una sustitución y un prorratio. La utilización de ambos métodos requiere de juicio clínico por parte de el/la evaluador/a, y se sugiere preferir la sustitución por sobre el prorratio, ya que entrega más información adicional sobre el funcionamiento intelectual de la persona evaluada.

PRORRATEO

El prorrateo es un procedimiento que se puede realizar en casos donde no se cuenta con la totalidad de las subpruebas necesarias para calcular el CIT y no se han realizado sustituciones o no es posible hacerlo. El prorrateo se puede realizar solo para calcular el CIT y solo cuando la suma prorrateada se hace sobre subpruebas primarias de CIT.

Para realizar este procedimiento se utiliza la Tabla A.8 en la página 251 del Manual de Administración y Corrección de WISC-V (Rosas & Pizarro, 2018).

Cabe destacar que la suma de puntajes escala para obtener el CIT puede prorratearse si se cuenta con seis puntajes válidos de subpruebas de CIT.

El prorrateo puede aumentar el error de medición del CIT por lo que debe realizarse sólo cuando sea necesario. **No se puede combinar una sustitución y un prorrateo.**



NIVELES DE ANÁLISIS

Nivel Escala Total

Este nivel de análisis corresponde a la obtención del CIT como indicador del funcionamiento cognitivo general.

Para obtener este indicador es necesaria la administración de las 7 primeras subpruebas primarias y está permitido realizar los procedimientos de sustitución y prorrateo.

Escala Total				
Comprensión Verbal	Visoespacial	Razonamiento Fluido	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento
Analogías	Construcción con Cubos	Matrices de Razonamiento	Retención de Dígitos	Claves
Vocabulario	Rompecabezas Visuales	Balanzas	Retención de Imágenes	Búsqueda de Símbolos
Información		Aritmética	Secuenciación Letras — Números	Cancelación
Comprensión				

Nivel de Índices Principales

Este nivel de análisis corresponde a la obtención de cinco índices que reflejan dominios cognitivos más específicos que el CIT.

Los cinco índices principales son:

Índice de Comprensión Verbal (ICV)

Índice Visoespacial (IVE)

Índice de Razonamiento Fluido (IRF)

Índice de Memoria de Trabajo (IMT)

Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP)

Para obtener estos índices es necesaria la administración de las 10 subpruebas primarias y NO está permitido realizar los procedimientos de sustitución y prorrateo.

Índices Principales				
Comprensión Verbal	Visoespacial	Razonamiento Fluido	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento
Analogías	Construcción con Cubos	Matrices de Razonamiento	Retención de Dígitos	Claves
Vocabulario	Rompecabezas Visuales	Balanzas	Retención de Imágenes	Búsqueda de Símbolos

Nivel de Índices Secundarios

Este nivel de análisis corresponde a la obtención de cinco índices que reflejan dominios cognitivos más específicos que el CIT, adicionales a los índices principales.

Los cinco índices secundarios son:

Índice de Razonamiento Cuantitativo (IRC)

Índice de Memoria de Trabajo Auditiva (IMTA)

Índice No Verbal (INV)

Índice de Habilidad General (IHG)

Índice de Competencia Cognitiva (ICC)

Para obtener estos índices es necesaria la administración de 12 subpruebas y NO está permitido realizar los procedimientos de sustitución y prorrateo.



TIPOS DE PUNTUACIONES EN WISC-V

Puntaje Bruto Total

Suma de puntajes obtenidos en los ítems de prueba respondidos correctamente en cada subprueba.

Puntaje de Proceso

Estos puntajes están diseñados para obtener una mayor información sobre los procesos cognitivos que contribuyen al desempeño de el/la evaluado/a y su registro varía según la subprueba.

Puntaje Escala

Puntaje estandarizado al cual se transforma el puntaje bruto total de cada subprueba.

Los puntajes escala fluctúan entre 1 y 19, y presentan una media de 10 y desviación típica de 3.

Puntaje Compuesto

Puntaje resultante de la suma de puntajes escala de distintas combinaciones de las subpruebas para obtener el CIT, los cinco índices principales y los cinco índices secundarios.

Los puntajes compuestos fluctúan en un rango teórico entre 40 y 160, y tienen un promedio de 100 y una desviación estándar de 15.

Percentil

Puntaje estandarizado que indica la posición relativa en que se ubica el rendimiento de un/a evaluado/a en relación a otros/as de su misma edad, reflejando el porcentaje de evaluados/as que en la muestra de estandarización obtuvieron un puntaje inferior al de el/ella. De esta forma, por ejemplo, si el desempeño de un evaluado/a se ubica en percentil 60, esto significa que obtuvo un rendimiento mejor que el del 60% de la muestra normativa (o más bajo que el del 40% de los/las niños/as de su mismo rango etario).

INTERVALO DE CONFIANZA

Rango de puntuaciones dentro de las cuales se ubica el verdadero desempeño de un/a evaluado/a, considerando que cualquier medida estandarizada de la capacidad cognitiva sólo permite acceder a una estimación de la puntuación verdadera combinada con un grado de error de medición, que es inherente a esta.

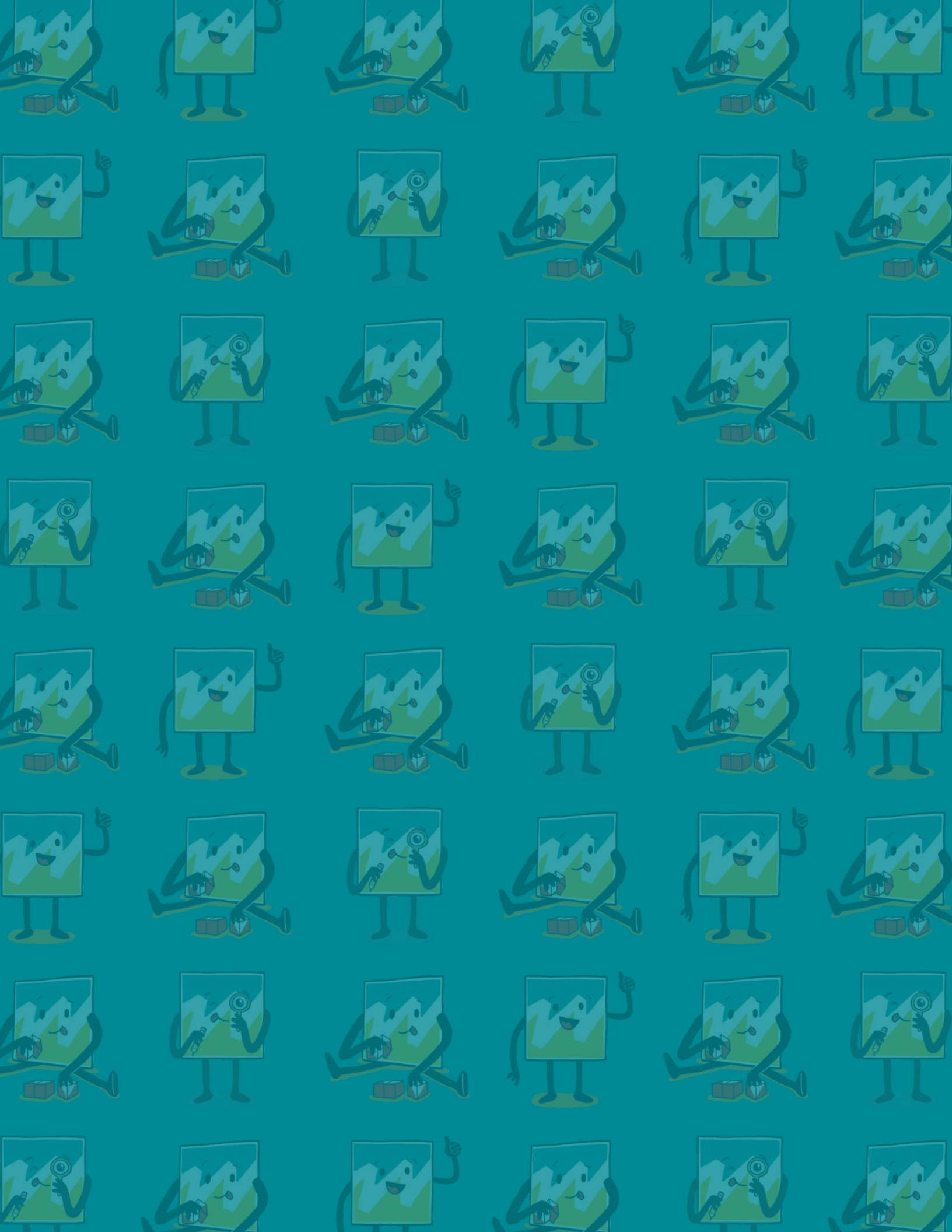
TASA BASE

Indicador de la prevalencia o porcentaje de la población general que presenta una fortaleza o debilidad similar a la obtenida por el/la evaluado/a. La tasa base refleja qué tan común es que se presente una fortaleza o debilidad dependiendo de la magnitud de la diferencia entre un índice y el Promedio de los Índices Principales (PIP) o CIT.

NIVEL DE SIGNIFICANCIA DEL VALOR CRÍTICO

En WISC-V la selección de nivel de significancia para un valor crítico está basada en diversos factores, como el objetivo de la evaluación o la necesidad de determinar de manera más precisa las diferencias significativas en el rendimiento de el/la evaluada/o. Un nivel de significancia menos exigente (p.ej.: 0.10 o 0.15) puede ser útil en situaciones de bajo riesgo (como la evaluación de una persona con un desempeño promedio o un desarrollo típico). Al contrario, en una situación de alto riesgo o cuando se realizan múltiples comparaciones en forma simultánea, es preferible utilizar un nivel de significancia más exigente (p.ej.: 0.01 o 0.05), para casos clínicos complejos o personas con condiciones del neurodesarrollo.





**Usa este código QR para acceder a nuestras
aplicaciones gratuitas**



Rakin

Aplicación inclusiva para el aprendizaje de las matemáticas y ciencias en párvulos.



El Toque Mágico

Programa de acceso a contenidos preescolares para niñas y niños con dificultad visual.



Mapuzugun Mew

Software para el aprendizaje del mapuzugun.



La Mesita

Escritorio virtual para el desarrollo lector de niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales.



Cantalettras

Software para el aprendizaje de la escritura en niñas y niños ciegos.



Sueñalettras

(Disponible solo para Windows)
Herramienta de apoyo a la docencia en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en estudiantes sordos e hipoacústicos.