

POSIBILIDADES Y LÍMITES EN EL APRENDIZAJE: EL WISC-IV DESDE LA EVALUACIÓN DINÁMICA

Musci, María Cecilia; Gottheil, Bárbara
Universidad Católica Argentina. Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados centrales de una investigación realizada en el marco del Doctorado en Psicopedagogía (UCA), que apuntó a reconocer posibilidades cognitivas desde la perspectiva de la Evaluación Dinámica (ED) (Feuerstein, 1980; Sternberg, 1990). En este modelo la evaluación es considerada una situación de interacción en la que se realizan intervenciones para reconocer las potencialidades de los sujetos. El propósito principal fue establecer en qué medida la modalidad ED puede ser útil para la estimación de las habilidades lingüísticas con la adaptación argentina del WISC-IV (Taborda, Brenlla, & Barbenza, 2011), en estudiantes con dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura (DEAL) (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015). Para ello se elaboró una herramienta integrada por diversas estrategias. Se realizó un estudio cuasi experimental, con un diseño preprueba-posprueba con grupo de control, con estudiantes de las provincias de Río Negro y Neuquén. Los resultados mostraron que la modalidad ED es una alternativa válida y enriquecedora para la administración del WISC IV en niños con DEAL. Las estrategias de apoyo explícitas pero que suponen una guía indirecta revelan las potencialidades para el aprendizaje y pueden generar modificaciones cognitivas que se transfieran a otras actividades del dominio verbal

Palabras clave

Evaluación Dinámica - WISC-IV - DEAL - Habilidades lingüísticas

ABSTRACT

POSSIBILITIES AND LIMITS ON LEARNING: THE WISC-IV FROM DYNAMIC ASSESSMENT

This paper presents the main results carried out in the framework of the Doctorate in Psychopedagogy (UCA), which aims to recognize cognitive possibilities from the perspective of Dynamic Assessment (DA) (Feuerstein, 1980, Sternberg, 1990). In this model, evaluation is considered an interaction situation in which interventions are carried out to recognize subject's potential. The main purpose was to establish to what extent the ED modality can be useful for the assessment of language skills with the Argentine adaptation of the WISC-IV test (Taborda, Brenlla, & Barbenza, 2011), in students with Specific Reading Disabilities, SRD, (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015). For this purpose, an experimental tool integrated by various strategies was developed. A quasi-experimental study

was carried out with students from the provinces of Río Negro and Neuquén, through a pre-test-post-test design with a control group. Results showed that the ED is a valid and enriching alternative for the administration of WISC IV in children with SRD. The explicit support strategies, which involve an indirect guide, reveal learning potentialities and can generate cognitive modifications that are transferred to other activities of the verbal domain.

Key words

Dynamic Assessment - WISC-IV - Specific Reading Disabilities - Language skills

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

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

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

Se comenzó entendiendo la dificultad de aprendizaje (DA) en un sentido amplio, incluyendo todo tipo de dificultades en la escuela, de mayor o menor grado, las cuáles requerirían una atención educativa especial. Esta noción se fue modificando, pasando a una definición con un sentido restringido, como dificultades específicas en el aprendizaje (DEA).

Hacia principios de la década de 1980, las limitaciones de los modelos tradicionales dieron lugar al surgimiento de nuevas

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

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

Tradicionalmente, se ha dado por sentado que el diagnóstico de las capacidades intelectuales de los sujetos permitiría estimar el desempeño escolar, el cual exige el desarrollo de esas capacidades. Sin embargo, en la actualidad, uno de los temas de discusión recurrentes es el alcance de los test tradicionales para revelar la capacidad de aprender en estudiantes con diversas problemáticas en el aprendizaje. Fundamentalmente, en qué medida dicha evaluación es de utilidad para brindar información relevante a los fines de la intervención pedagógica. De hecho, hoy la evaluación de la inteligencia no se reduce a la aplicación y corrección de un test, sino que se considera imperioso un uso inteligente de los mismos (Elichiry, 2004). Durante la misma se debería apuntar no solo a identificar las capacidades actuales de los sujetos, sino también la posibilidad de intervenir para su mejora, para lo cual se hace necesario reconsiderar los modos de indagación (Castorina, 2016). En este sentido, consideramos que es compatible la implementación clásica de los test de evaluación de la inteligencia junto con otros usos que apunten a diferenciar las diversas condiciones de las personas ante las pruebas, a partir de proponer ciertas variaciones en la forma de administrarlas.

Las propuestas que se vinculan con la Evaluación Dinámica (ED) han realizado un aporte significativo en este campo. Este enfoque se sostiene en los aportes de Vygotsky (1988) en relación a la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Mientras que en los test administrados en forma estándar la tarea se realiza procurando que no se produzca el aprendizaje en la situación de evaluación, en este modelo se trabaja a partir de pensar la evaluación como una situación de interacción en la que el evaluador brinda retroalimentaciones y distintos tipos de ayuda. Las bases teóricas de la ED se han establecido hace bastante tiempo (Feuerstein, 1980; Luria, 1979; Sternberg, 1990), y fueron

desarrolladas por diversos grupos de investigación en distintos lugares o con diferentes herramientas. Entre las décadas de los años 80 y 90 se han realizado numerosas investigaciones que han apuntado a un uso de las pruebas con fines predictivos, para estimar cuáles son las posibilidades para avanzar en el aprendizaje, o en función de analizar el aprovechamiento que un sujeto tendrá de un programa de aprendizaje específico. La mayoría de estas investigaciones se han enfocado en evaluar capacidades intelectuales generales, a fin de reconocer las potencialidades para los aprendizajes en forma genérica (Caffrey, Fuchs, & Fuchs, 2008). En las últimas décadas, las investigaciones se han enfocado cada vez más en la evaluación/intervención en dominios específicos, directamente vinculados con el conocimiento académico. La ED pasó a centrarse en contenidos delimitados y a desarrollarse prioritariamente en contextos escolares (Haywood & Lidz, 2007).

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

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

La evaluación de las DEAL: los aportes de la ED.

Para encuadrar este trabajo, se partió de la conceptualización las DEA como las dificultades en algunos contenidos escolares que tendrían un carácter inesperado, dado el aprendizaje sin dificultades de otras áreas del aprendizaje escolar y las capacidades de los niños y niñas. La evolución de las clasificaciones ha llevado a consensuar su consideración como dificultades que se manifiestan en los aprendizajes básicos en el contexto escolar, relativos esencialmente al dominio del lenguaje escrito y las matemáticas, en todos sus componentes (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015). En el caso de la lectura

se las ha identificado como DEAL (Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura). Esta denominación es la más aceptada en el ámbito científico, aunque la definición de las mismas es diversa según los criterios adoptados en la clasificación. Para algunos autores, incluyen las diversas problemáticas vinculadas con los procesos implicados en la lectura y los diversos grados de compromiso en las mismas (Snowling & Hulme, 2012).

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

Dadas las divergencias en su definición, la población considerada es de una heterogeneidad tal que resulta imprescindible contar con formas de evaluación diagnóstica nuevas y más apropiadas, que brinden información adecuada acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Uno de los desafíos clave se centra precisamente en la necesidad de mejorar los procedimientos diagnósticos con el propósito de encontrar metodologías de intervención más adecuadas. En función de los cambios conceptuales en este campo, se requiere delimitar los diferentes procesos y capacidades implicados de acuerdo a la especificidad de las dificultades (Eissner, 2002). Además, la contextualización de las mismas en el ámbito escolar y su imbricación con las prácticas de enseñanza, demanda que las evaluaciones brinden mayores recursos para la intervención terapéutica y educativa (Elichiry, 2004).

En función de cambiar el foco de la evaluación, se seleccionó el enfoque de la ED, el cual supone el reconocimiento de las incitaciones requeridas por el aprendiz para resolver los problemas y permite indagar en qué medida el examinado puede beneficiarse de la ayuda del examinador-mediador durante el

proceso de evaluación. Diversos grupos de investigación en distintos lugares o con diferentes herramientas han desarrollado variados modelos: evaluación interactiva, evaluación del potencial de aprendizaje, aprendizaje mediado, enseñanza asistida, ayuda ajustada, prueba de límites (Grigorenko & Sternberg, 1998; Haywood & Lidz, 2007). Todos apuntan a un uso de las pruebas con fines predictivos del aprendizaje, a fin de estimar el aprovechamiento que un sujeto tendrá de un programa de aprendizaje específico, o con fines prospectivos o pronósticos, cuando lo que interesa es juzgar como se pueden potenciar sus habilidades. De este modo, es factible reconocer el tipo de ayudas que se brindan, cuales son más apropiadas y cuáles son sus implicancias para la modificación de las capacidades de las personas. En particular, se posibilita un mejoramiento del desempeño en las pruebas a partir de la intervención del adulto que acompaña su regulación (Malbrán & Villar, 2001).

A fin de fundamentar el proceso de evaluación realizado, se tomaron en consideración las nociones actuales de inteligencia y cómo han incidido en las técnicas de evaluación (Brenlla, 2011; Chen, Keith, Chen, & Chang, 2009). En este sentido, el WISC-IV se considera una herramienta útil dado que permite discriminar entre diversos índices vinculados con distintas habilidades. Se recurrió a la fundamentación teórica de este instrumento para analizar los procesos implicados en la evaluación (Flanagan & Kaufman, 2006). Se retomaron los aportes que vinculan el Índice de Comprensión Verbal de esta técnica con las habilidades para construir conceptos verbales, articular precisión con amplitud en la definición, comprender las convenciones sociales y desarrollar juicios prácticos. Es decir, que si bien remite al almacén de conocimientos, también implica el procesamiento verbal (Brenlla & Taborda, 2013). Además, se revisaron estudios vinculados a la implementación del WISC-IV en diverso tipo de problemáticas en el aprendizaje (Salvino & Gottheil, 2013, entre otros) así como los aportes que se han realizado para potenciar su utilización en relación a las DEAL a partir de complementar la evaluación estándar de las habilidades verbales con una administración asistida mediante diversos tipos de estrategias: sondeo adicional, prueba de límites, o examen complementario. Esta modalidad es coincidente con el enfoque de evaluación de procesos en neuropsicología, desde el cual se ha elaborado una “prueba de límites estandarizada”, el WISC-IV *Integrated* (Wechsler et al., 2004). El WISC-IV *Integrated* incorpora procedimientos de puntuación adicionales a partir de formatos de presentación alternativa de los subtest o la forma en la que pueden darse las respuestas. En el caso del ICV, esta prueba propone la modalidad múltiple opción de cada una de las pruebas que lo integran, lo que no permite discriminar entre diversos tipos de ayuda.

Explorar las diferencias en el funcionamiento cognitivo con estas estrategias puede ser útil para fundamentar las prácticas instruccionales diferenciadas en las aulas. Esto es consistente con el planteo ya totalmente aceptado entre investigadores y profesionales acerca de que los niños y niñas con DEAL requieren in-

tervenciones específicas. Si bien este análisis provee bases empíricas para fundamentar la propuesta educativa, es importante establecer las relaciones entre el funcionamiento cognitivo y las intervenciones académicas. En función de esto, se conceptualizaron las relaciones entre las habilidades lingüísticas evaluadas en el ICV del WISC-IV y el aprendizaje de la lectura (Snowling & Hulme, 2006). Esta indagación permitió fundamentar teóricamente la relevancia de la evaluación de las habilidades lingüísticas mediante el ICV del WISC-IV a partir de la modalidad ED.

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

Dado que en nuestro contexto de desempeño como profesionales de la psicopedagogía, contamos en el momento actual con la adaptación argentina del WISC-IV –Escala de Inteligencia de Weschler para Niños–, y teniendo en cuenta la tradición en el uso de la misma para la evaluación de las capacidades intelectuales, se consideró pertinente estimar cómo podría ser utilizada dicha técnica para reconocer las posibilidades de los sujetos con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura (DEAL) en las habilidades lingüísticas.

Por lo tanto, se partió de los siguientes interrogantes:

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

Se trabajó con una población conformada por alumnos y alumnas que cursaban de 2° a 5° grado de la escolaridad primaria de la zona del Alto Valle de las provincias de Río Negro y Neuquén. Los alumnos fueron incluidos en el proceso de evaluación a partir de las indicaciones de los docentes, directivos y demás profesionales de las instituciones educativas a las que asistían o a partir de la consulta por derivaciones de los mismos para su evaluación. Entre los participantes, se seleccionó un grupo conformado considerado cómo alumnos con DEAL, en base a los datos recogidos en las entrevistas con los docentes y las familias, en función de su rendimiento en una prueba pedagógica de lectura, el Test de Lectura y Escritura en Español-LEE (Defior Citoler et al., 2006) y las puntuaciones obtenidas en el WISC-IV. En función del propósito de la investigación se elaboró una herramienta que permitió comparar el desempeño en la administración estándar de los subtest del ICV del WISC-IV con el desempeño en las mismas pruebas en una administración asistida (versión ED), y reconocer los tipos de estrategias que propiciaban cambios en el rendimiento en dichas pruebas.

El instrumento desarrollado, el ICV del WISC-IV versión Eva-

luación Dinámica (ICV-WISC-IV-ED), permitió analizar las potencialidades de los sujetos y las modificaciones cognitivas en el dominio verbal que se promovieron con esa modalidad de administración de los subtest. El modelo adoptado supone implementar, a posteriori de la evaluación, una serie de intervenciones que apunten a interpretar de modo más ajustado los procesos puestos en juego. Se inscribe en la perspectiva de la ED dentro del enfoque de la “prueba de límites” (Carlson & Wiedl, 1992), que busca determinar el máximo rendimiento de una persona en una tarea. También es con el WISC-IV *Integrated*, que implementa procedimientos de puntuación adicionales, formatos de presentación alternativa de los subtest (e.g., ítems de múltiple opción). El diseño de este instrumento implicó el análisis de las demandas de los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión que integran la escala seleccionada, y la elaboración y categorización de intervenciones para suministrar ayuda por medio de incitaciones, pistas, ejemplos, comentarios y otros, para cada subtest. La serie de ayudas se organizaron en tres subgrupos, desde los aspectos más generales que ayudan a regular el proceso, hasta los más específicos, que apuntan a los conocimientos implicados en la resolución de la tarea:

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

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

En una primera etapa, se seleccionaron los participantes según el criterio del docente y la evaluación del rendimiento en lectura. En una segunda etapa, se realizó un estudio cuasi experimental con el grupo integrado por los niños identificados como con DEAL. El criterio de selección se basó en las dificultades centrales observadas por los docentes en el aprendizaje de la lectura, en el rendimiento en una prueba pedagógica de lectura y en los indicadores de diversas problemáticas recabados en la entrevista de Historia Vital realizada con las familias. De este modo, se organizaron dos grupos: experimental y control. Se

realizó la contrastación entre los resultados del pretest y postest o retest en ambos grupos. Se compararon las medias de ambas evaluaciones correspondientes al ICV, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control y se analizó el impacto de las distintas intervenciones realizadas con la modalidad ED en ese índice y en cada subtest del mismo.

Se estimó que este tipo de abordaje permitiría amplificar la potencialidad de un recurso como el WISC-IV, al utilizarlo como indicador de las posibilidades de los niños y niñas con DEAL. Además, generaba nuevas alternativas a la interpretación normativa de sus resultados, permitiendo reconocer la validez de la prueba más allá de los usos que ha tenido tradicionalmente.

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

Uno de los principales hallazgos del presente estudio fue la identificación de la modalidad ED como una alternativa válida y enriquecedora para la administración del WISC-IV en niños y niñas con DEAL, que complementa y potencia el uso de esta herramienta. Los resultados indicaron que los niños y niñas del grupo experimental lograron una mejora en su desempeño, con puntuaciones que mostraron diferencias significativas en relación a la primera administración. Es factible pensar que las ayudas brindadas posibilitan avances que se encuentran en proceso de elaboración, lo cual evidencia las posibilidades de mejora en el dominio lingüístico cuando cuentan con ciertos apoyos.

Las estrategias de apoyo explícitas pero que suponen una guía indirecta, mediante pistas o indicaciones, no solo revelan las potencialidades para el aprendizaje en los niños y niñas con DEAL para el aprendizaje, sino que pueden generar modificaciones cognitivas que se transfieran a otras actividades del dominio verbal. Así, la estrategia que permitió obtener una mayor proporción de respuestas válidas fue la que brindaba la Guía/ayuda indirecta, mediante el recurso de establecer relaciones con otras situaciones o elementos conocidos y pertenecientes a diversos contextos para propiciar mayor nivel de generalización, o bien ofreciendo opciones de respuestas posibles, lo que supone reconocimiento más que elaboración y producción. Se evidenció claramente que la mejora en los tres subtest era explicada en su mayor parte por la guía indirecta, mientras que las otras dos categorías de ayuda mostraron una correlación menor con estos resultados.

Una derivación directa de este análisis implica reconocer que los avances de los niños y niñas estuvieron prioritariamente relacionados con las consignas en las que se proporcionaron opciones de respuesta o se conectaron los elementos y situaciones del ítem con otros diferentes pero cercanos. Las ayudas indirectas, particularmente las que brindan opciones de elección o vinculan con otros elementos o situaciones a través de pistas o sugerencias son las más útiles para la intervención clínica y educativa en estudiantes con DEAL, ya que permiten que reformulen sus estrategias y reconozcan los conocimientos con

los que cuentan, y posibilitan reorganizaciones cognitivas. Si embargo, tanto la retroalimentación u orientación como la explicación o la posibilidad de elección entre respuestas adecuadas, explícitamente erróneas o contradictorias, también tuvieron una influencia importante en los resultados obtenidos.

Mediante intervenciones que apunten a desarrollar procesos y estrategias cognitivas y experiencias metacognitivas en el dominio lingüístico, y más específicamente en el conocimiento semántico, es factible propiciar avances en el aprendizaje de la lengua escrita, tanto a nivel del reconocimiento y producción de palabras como en la comprensión y construcción de textos. Esta indagación se considera un aporte valioso en el campo de la evaluación cognitiva, a fin de no subestimar las capacidades de los niños y realizar una evaluación más ajustada de las mismas. Permite analizar las posibilidades de avance en el rendimiento durante la prueba, en los procesos y estrategias utilizados y en el grado de aprovechamiento que se realiza de la mediación del adulto.

Por otra parte, presenta un aporte significativo en el campo de investigación sobre la caracterización y la evaluación de las DEAL, dado que evidencia la posibilidad de realizar investigaciones que conecten las estrategias de indagación con las posibilidades de intervención. De hecho, se partió de reconocer condiciones y necesidades de la tarea psicopedagógica que tienen repercusiones en las acciones de los profesionales, para generar una propuesta de investigación que permita valorarlas científicamente. Por lo tanto, brinda fundamento teórico a prácticas que son relevantes en este campo profesional. Puede ser de interés para todos aquellos profesionales que se desempeñan en el campo del aprendizaje, ya sea en la evaluación como en la intervención en las diversas dificultades que se encuentran, dado que propone un enfoque alternativo para abordarlas. Asimismo, analizar las estrategias que permitieron a los participantes mejorar su desempeño durante la prueba es de utilidad para reconocer qué tipo de ayudas posibilitan identificar las potencialidades de los sujetos y/o generar modificaciones cognitivas. La relevancia de las intervenciones que favorecen las habilidades de reflexión, anticipación, organización, ejecución y control de los conocimientos en el dominio lingüístico implican un mejor reconocimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la expresión y comprensión verbal y en la lengua escrita.

BIBLIOGRAFÍA

- Bishop, D.V.M., & Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-888.
- Brenlla, M.E. (2011). *Comparación de enfoques interpretativos del WISC-IV en los estudios de tipificación de EE. UU. y de Argentina*. Buenos Aires: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Brenlla, M.E., & Taborda, A. (2013). *Guía para una interpretación integral del WISC-IV*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustos Ibarra, A. (2017). Las instrucciones para procesar los textos y la capacidad para beneficiarse de ellas: la competencia retórica. En S. Miramontes Zapata & H. García Rodicio (Eds.), *Comprensión y aprendizaje a través del discurso. Procesos, competencias y aplicaciones*. Editorial LEED, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2008). The predictive validity of dynamic assessment: A review. *The Journal of Special Education*, 41(4), 254-270.
- Carlson, J.S., & Wiedl, K.H. (1992). The dynamic assessment of intelligence. En H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive Assessment. Disorders of Human Learning, Behavior, and Communication*. New York: Springer.
- Castorina, J.A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Pilquen*, 13, 48-62.
- Cayssials, A.N. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Chen, H.Y., Keith, T.Z., Chen, Y.H., & Chang, B.S. (2009). What does the WISC-IV measure? Validation of the scoring and CHC-based interpretative approaches. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(3), 85-108.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., ... Serrano Chica, F. (2006). *LEE Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior Citoler, S., Serrano Chica, F., & Gutiérrez Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Eissner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elichiry, N. (2004). Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En N. Elichiry (Ed.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Escoriza Nieto, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Escoriza Nieto, J., & Boj Barberán, C. (1998). Incidencia de las explicaciones diferenciales del proceso de lectura en la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista de Psicodidáctica*, 6(94), 15-32.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Flanagan, D., & Kaufman, A. (2006). *Claves para la evaluación con el WISC-IV*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fletcher, J., Reid Lyon, G., Barnes, M., Stuebing, K., Francis, D., Olson, R., ... Shaywitz, B. (2007). Identification of Learning Disabilities: Research to Practice. En *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford.
- Glasser, A.J., & Zimmerman, I.L. (1987). *WISC. Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: TEA.
- Grigorenko, E., & Sternberg, R. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Hallahan, D.P., & Mercer, C.D. (2002). Historical trends. En D. P. Bradley, R. Danielson, L., & Hallahan (Ed.), *Identification in learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-52). Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.1007/s10152-008-0136-5>
- Haywood, H.C., & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Luria, A.R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Malbrán, M. del C. (2015). Dificultad, desventaja, retraso. Una perspectiva psicopedagógica. En *Claves para Incluir, aprender, enseñar y comprender*. (pp. 89-107). Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Malbrán, M. del C., & Villar, C.M. (2001). La evaluación del potencial de aprendizaje?: un procedimiento. *Orientación y Sociedad*, 3, 141-148.
- Meltzer, L.I. (1994). Assessment of learning disabilities: The challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning. En G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurements issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Salvino, C., & Gottheil, B. (2013). El WISC-IV en la evaluación de los trastornos de aprendizaje. En M. E. Brenlla & A. Taborda (Eds.), *Guía para la interpretación integral del WISC-IV* (pp. 277-322). Buenos Aires: Paidós.
- Snowling, M.J., & Hulme, C. (2006). Language skills, learning to read and reading intervention. *London Review of Education*, 4(1), 63-76.
- Snowling, M.J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders - A commentary of proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(5), 593-607.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Taborda, A., Brenlla, M. E., & Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV). En *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)* (pp. 37-55). Buenos Aires: Paidós.
- Torgesen, J.K. (1991). Learning disabilities: Historical and conceptual issues. En B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Grijalbo.
- Wechsler, D., Kaplan, E., Fein, D., Morris, E., Kramer, J.H., Maerlender, A., & Delis, D.C. (2004). *The Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition Integrated Technical and Interpretative Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.