

INTERPRETAÇÃO CLÍNICA DOS SUBTESTES DE COMPREENSÃO VERBAL NO WISC-IV: ALGUMAS HIPÓTESES METAPSICOLÓGICAS PRELIMINARES

CLINICAL INTERPRETATION OF WISC-IV VERBAL COMPREHENSION SUBTESTS: SOME PRELIMINARY METAPSICHOLOGICAL HYPOTHESIS

INTERPRETACIÓN CLÍNICA DE LOS SUBTESTS DE COMPRENSIÓN VERBAL EN EL WISC-IV: ALGUNAS HIPÓTESIS METAPSICOLÓGICAS PRELIMINARES

*Gustavo Cantú**

RESUMO

Este artigo propõe-se a analisar as formas de funcionamento psíquico requeridas e postas em jogo nos subtestes verbais do WISC-IV, para conceituar metapsicologicamente os processos psíquicos envolvidos na produção do sujeito em sua relação com os objetos culturais. Para estudar esses processos, foi aplicado a cada um dos subtestes o esquema de análise da produção simbólica, proposto por Schlemenson (2009). As hipóteses foram construídas, por um lado, com base na análise das tarefas envolvidas em cada subteste e, por outro, no estudo aprofundado de casos clínicos e sua interpretação do ponto de vista psicanalítico. A análise das modalidades singulares de resposta a cada subteste permitiu elaborar hipóteses para a compreensão das precondições psíquicas para a resolução das tarefas específicas de cada subteste e das diferenças intraindividuais na produção.

Palavras-chave: WISC-IV. Interpretação clínica. Metapsicologia.

ABSTRACT

This article aims at analyzing the psychic functioning ways required and displayed in the verbal comprehension subtests of WISC-IV scale with the purpose of designing meta-psychologically the processes involved in the development of the self, in his/her relationship with the cultural objects. In order to study these procedures, the analysis of the symbolic production proposed by Schlemenson (2009) was applied to each of the subtests. On one hand, the hypothesis were constructed by analyzing the tasks in each subtest, and on the other hand taking into account the clinical study of different cases and their psychoanalytical interpretation. The analyses of singular types of answers to each subtests allowed the development of

Texto recebido em 15 de março de 2016 e aprovado para publicação em 20 de junho de 2016.

*Doctor en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina, jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA. Dirección: Donato Alvarez 354 (1708) Morón, Buenos Aires, Argentina. *E-mail:* gcantu@psi.uba.ar.

hypothesis to understand the psychic pre-conditions needed for the solution of specific tasks of each subtest and the intra-individual differences in the production.

Keywords: WISC-IV. Clinical interpretation. Metapsychology.

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las formas de funcionamiento psíquico requeridas y puestas en juego en los subtests verbales del WISC-IV, para conceptualizar metapsicológicamente los procesos psíquicos implicados en la producción del sujeto en su relación con los objetos culturales. Para estudiar dichos procesos se ha aplicado a cada uno de los subtests el esquema de análisis de la producción simbólica propuesto por Schlemenson (2009). Las hipótesis se han construido por un lado a partir del análisis de las tareas implicadas en cada subtest y por otro a partir del estudio en profundidad de casos clínicos y su interpretación desde el punto de vista psicoanalítico. El análisis de las modalidades singulares de respuesta a cada subtest permitió elaborar hipótesis para la comprensión de las precondiciones psíquicas para la resolución de las tareas específicas de cada subtest y las diferencias intraindividuales en la producción.

Palabras clave: WISC-IV. Interpretación clínica. Metapsicología.

1 INTRODUCCIÓN

En este artículo se intenta analizar las formas de funcionamiento psíquico requeridas y puestas en juego en cada una de las distintas tareas que se solicitan en el WISC, para conceptualizar metapsicológicamente los procesos psíquicos implicados en la producción del sujeto en su relación con los objetos culturales. En este escrito nos centraremos exclusivamente en los subtests del grupo de comprensión verbal, dejando para otros estudios la profundización de los subtests restantes.

Para estudiar dichos procesos se ha aplicado a cada uno de los subtests el esquema de análisis de la producción simbólica propuesto por Schlemenson (2009). Las hipótesis se han construido por un lado a partir del análisis de las tareas implicadas en cada subtest, teniendo en cuenta su especificidad desde el punto de vista cognitivo (Cayssials, 1998; Cohen, Fiorello, & Farley, 2007; Guttman & Levy, 1991; Laporte, 2010; Paín, 1985; Prifitera, Saklofske, & Weiss, 2005; Weiss, 2006). En ese aspecto, se prestó particular atención a las consignas y materiales de cada subtest por considerarlos elementos claves en la estructuración de la situación de prueba. En articulación con el análisis de las

tareas y materiales, el estudio en profundidad de casos clínicos permitió construir datos mediante el estudio de las respuestas de cada niño a las consignas. Este análisis de las modalidades singulares en cada caso en estudio permitió elaborar hipótesis para la comprensión de las precondiciones psíquicas para la resolución de las tareas específicas de cada subtest y las diferencias intraindividuales en la producción. Como nuestro interés se centra en torno a las diferencias singulares, el objetivo es interpretar los procesos de producción de las respuestas a las distintas consignas y no el resultado cuantitativo de cada subtest. En ese sentido, el material está constituido por todas las observaciones y elementos clínicos del comportamiento del sujeto (actitudes del sujeto, reacciones a las consignas, a los ítems, comentarios verbales, respuestas corporales, etc.). Estos elementos han sido sistemáticamente registrados en forma escrita por los terapeutas durante la administración de los subtests y son interpretados desde una perspectiva semiótica ampliada que permite ampliar el campo de la representación del cuerpo al pensamiento incluyendo territorios de pasaje y elaboración psíquica y situando los diversos modos de representar, a partir de la metapsicología propuesta por André Green (Green, 1993, 2011). Los sujetos son niños y adolescentes en edad escolar, que consultan al Servicio de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Facultad de Psicología de la UBA por presentar dificultades de aprendizaje. La administración del WISC-IV se ha realizado en el contexto del diagnóstico psicopedagógico en el mencionado Servicio. Tanto los padres o tutores legales como los niños han sido informados acerca de las características de la investigación y los adultos han consentido en forma escrita y firmada a que sus hijos participen de la misma.

Las hipótesis que se presentan no pretenden constituir un estudio exhaustivo ni acabado de la problemática, ni permiten una interpretación directa de los resultados del WISC. Simplemente se trata de la construcción exploratoria de hipótesis que muestran cómo algunas formas de producción de cada sujeto en el desarrollo de la situación del test pueden convertirse en observables clínicos a condición de ser interpretados a partir de una teoría de la *producción simbólica* que los ligue al funcionamiento psíquico que las sostiene. En ese sentido las hipótesis propuestas no son postulados sino pistas de reflexión para acompañar al profesional en la construcción de sus propias hipótesis clínicas en relación con la problemática singular del paciente y que nos permitirán además elaborar hipótesis conceptuales acerca de los procesos psíquicos implicados en la producción simbólica cognitiva.²

2 Es de destacar que la dimensión subjetiva en la producción de conocimientos no es la única interviniente en este proceso, ya que tanto los aspectos madurativos, contextuales, neurológicos, neuropsicológicos, culturales, etc. inciden en las modalidades y los contenidos de las respuestas más allá de la dinámica psíquica y la modalidad singular de producción simbólica que este artículo pretende recortar como objeto de estudio. De ese modo, por ejemplo, la edad cronológica del niño, su nivel de escolaridad, sus posibilidades de acceso a los objetos culturales, entre otros, son informaciones a tener en cuenta en la interpretación clínica de las respuestas aunque no serán tenidas en cuenta en este escrito por escapar a los objetivos de este trabajo.

2 SEMEJANZAS

2.1 Generalidades

Este subtest apunta a ponderar las modalidades de formación de conceptos verbales, es decir la capacidad de constituir clases jerarquizadas incluidas sucesivamente (Weiss, 2006). Esta capacidad es la que permite organizar el mundo físico y social estableciendo discontinuidades y continuidades.

La capacidad para la puesta en relación de cosas entre sí está en la base de la tarea de Semejanzas. Es decir que en primer lugar el sujeto es convocado a ligar dos conceptos para inferir semejanzas entre ellos, semejanzas que no son evidentes perceptivamente sino que serán construidas conceptualmente.

2.2 Complejidad de la actividad representativa

Las formas de poner en relación los dos conceptos ofrecidos muestran los procesos de construcción del pensamiento, que se evidencian en la especificidad de las formas de asociación que el niño propone. Puede tratarse por ejemplo de la focalización sobre un aspecto parcial o detalle común a ambos elementos, o de una centración en las diferencias en lugar de producir semejanzas.

Algunos fallos en este subtest muestran formas de actividad representativa centrada en el funcionamiento de los procesos primarios. La prevalencia de los procesos primarios (Rego, 2015) puede alterar las relaciones lógicas requeridas para construir la clase categorial requerida en la consigna. Así, algunos niños recurren a asociaciones centradas en sus experiencias personales con los objetos mencionados (“Me gustan las dos” (manzana-banana); “Se odian” (gato-ratón); “Le gustan las flores” (abeja-mariposa), etc.). De ese modo los puntajes obtenidos disminuyen no por pobreza expresiva sino por la centración en la riqueza de asociaciones de sentido subjetivo. En esas respuestas, la producción de asociaciones sigue la lógica dual (Anzieu, 1995) propia de los desplazamientos característicos del proceso primario, mientras que la categorización lógica que requerirían las respuestas conceptuales de dos puntos implica el funcionamiento del proceso secundario en tanto capaz de crear un concepto tercero que mediatice la relación entre los dos anteriores superando la dualidad entre los pares de palabras presentados.

2.3 Conflictos significativos predominantes

Se solicita al niño que ponga en relación dos palabras que se le proveen, indicando en qué se parecen. Esta tarea de establecer vínculos conceptuales

entre ambos conceptos tiene una connotación afectiva y relacional ya que ambos términos deben ser puestos en articulación de modo tal que constituyan una nueva unidad tercera (que debe ser creada por el sujeto), en la que ambos quedan incluidos conservando sus diferencias. Así, por ejemplo, la respuesta de dos puntos a la pregunta; “¿En qué se parecen un gato y un ratón?”, es que ambos son animales. La clase “animales” no es nombrada por el entrevistador; es una unidad conceptual que el sujeto necesita crear a partir de los elementos mencionados, pero que no está directamente en los datos perceptivos. Si el sujeto no es capaz de crear este nuevo objeto tercero, su respuesta se reducirá a constatar semejanzas perceptivas (“Tienen pelo”, “Tienen bigotes”) o a establecer relaciones duales entre ambos (“El gato persigue al ratón”, “Se pelean siempre”), todas respuestas que se califican con un punto. Es decir que el requerimiento de la consigna invita a crear un objeto que no se reduce a la sumatoria de los dos conceptos presentados, sino que es una producción nueva, que se da en un “entre”. Estamos entonces analizando la base de las posibilidades de simbolización en tanto supone la creación de un objeto tercero, sostenido en los procesos de terceridad intrapsíquica (Green, 1993).

2.4 Modalidades de circulación pulsional

Esta prueba es algo menos escolar en su presentación que el resto de los subtests de razonamiento verbal, ya que su consigna (“¿En qué se parecen [. . .]?”) tiene un cierto carácter lúdico. Para algunos niños, este hecho permite sostener el placer del funcionamiento intelectual por el investimento del pensamiento apoyado en el lenguaje. Los procesos de abstracción requeridos para el pensamiento categorial se hacen evidentes, en tanto las respuestas a este subtests requieren negativizar (Green, 1993) el nivel perceptivo-sensorial de los objetos a los que remiten los conceptos presentados, para moverse en el nivel abstracto-conceptual, desligado del registro de la experiencia sensible. La posibilidad de abstracción capaz de sostener la conceptualización abstracta por desligazón de los modos arcaicos de satisfacción pulsional (más cercanos al cuerpo y a la experiencia propia con los objetos) y ligadura con las formas más complejas de placer representacional (Alvarez, 2010) puede manifestarse en las respuestas de puntaje máximo (2 puntos). Esta capacidad de abstracción, que muestra capacidad de razonamiento lógico secundario, puede denotar en algunos casos sin embargo un sobreinvestimiento de la abstracción, que puede responder a una dinámica defensiva tendiente a situar a los objetos en una categoría general que los despoja de su carácter experiencial y subjetivo para reducirlos a una clase abstracta que como tal es neutra desde el punto de vista de la carga de afecto concomitante. Cuando el sujeto permanece en cambio más ligado a las

formas más básicas de placer, ligadas a lo corporal, las respuestas se centran en la experiencia personal de orden sensible, lo que se traduce en respuestas de 0 o de 1 punto.

2.5 Dinámica Intersubjetiva

En este subtest el adulto plantea un enigma que el niño debe resolver. El sujeto debe buscar en forma autónoma regularidades entre los objetos presentados por el otro, para inferir la respuesta requerida. El enigma, como toda interrogación, implica el trabajo de lo negativo (Green, 1993) puesto que requiere que se constituyan espacios psíquicos diferenciados entre los cuales circula la pregunta que se liga a la identidad y la diferencia cuando los recursos internos dados así lo posibilitan (Sverdlik, 2010).

Algunos niños parecen potencialmente capaces de dar respuestas más complejas que las que efectivamente dan como primer acercamiento. Como el subtest autoriza en esos casos al profesional a pedir ampliaciones o repreguntar de forma neutral (“¿Qué querés decir?” o “Decime algo más acerca de eso”), esa intervención crea experimentalmente una interacción específica de sostén que permite evaluar las posibilidades de reorganización de la producción cuando el adulto solicita profundizar o ampliar. Algunos niños logran respuestas de mayor puntuación luego de la pregunta, dando cuenta de posibilidades de apoyo en la relación con el otro, mientras que en otros casos la intervención produce efectos desorganizantes que llevan a respuestas de menor nivel de adecuación y menor puntaje.

3 VOCABULARIO

3.1 Generalidades

El niño es convocado a nombrar los objetos representados en imágenes que se le presentan (en los ítems iniciales) y a definir palabras (en los ítems posteriores). Esta tarea es un prototipo de la formación de conceptos y requiere del pensamiento abstracto ya que supone la organización semántica de las ideas mediante la manipulación de signos verbales (Cayssials, 1998), aunque a diferencia de Semejanzas se trata principalmente de una prueba de recuperación del conocimiento adquirido en la memoria verbal de largo plazo (Priftera, Saklofske, & Weiss, 2005). El desempeño está muy ligado a la riqueza de las interacciones verbales en el medio socio-cultural de origen del niño.

Además del nivel de conceptualización (concreto, funcional o abstracto), en

este subtest podemos evaluar la modalidad de verbalización del niño: algunos enuncian en forma sintética una definición conceptual, mientras que otros se anegan en detalles superfluos desde el punto de vista de la definición, y otros aún enmascaran la imprecisión de la respuesta con la riqueza de su vocabulario. Estas modalidades de verbalización pueden manifestarse en forma predominante y estable en todo el subtest o en forma heterogénea.

En el nivel de análisis más específico, cada respuesta a cada ítem individual puede resultar interesante ya que no siempre los puntajes (sean de 2, de 1 o de 0 puntos) son obtenidos de la misma manera. Por ejemplo, en el ítem 20 (Molestia) tanto la respuesta “No sé”, “No me lo enseñaron”, “Ser malo”, se califican con cero puntos, pero permiten inferir procesos subyacentes muy diferentes. Pueden coexistir en un mismo ítem respuestas de valores diversos, siendo que se puntúa la mejor, con lo cual será interesante analizar si por ejemplo el niño comienza aludiendo a una experiencia personal (de un punto) que luego conceptualiza logrando dos puntos, o si da una respuesta de dos puntos en primer lugar, que luego se desorganiza al incluir referencias personales.

3.2 Complejidad de la actividad representativa

Algunos niños no se autorizan ninguna emergencia fantasmática o de sentido singular, poniendo en funcionamiento mecanismos de control (Rego, 2015) estrictos. Otros parecen invadidos por los contenidos fantasmáticos movilizados por las palabras presentadas. Otros finalmente muestran una posición intermedia que permite dar una definición más personal, matizada por sentidos singulares sin perder la organización secundaria necesaria para la conceptualización. De este modo la modalidad de respuestas nos permite inferir el funcionamiento de los procesos terciarios y la regulación de la represión que sostiene la repartición de las formas de funcionamiento entre los sistemas psíquicos.

3.3 Conflictos significativos predominantes

Algunos ítems específicos pueden despertar la emergencia de sentidos singulares conflictivos, sea del orden placentero, sea angustiante. En ese caso será interesante observar si estas asociaciones interfieren en la posibilidad de dar una respuesta organizada.

La actitud del sujeto ante las palabras que ignora puede ser útil para construir hipótesis en relación con sus modos de relación con el desconocimiento y las defensas que se ponen en funcionamiento al respecto. Por ejemplo, hay respuestas del tipo “No sé”, en las que el sujeto enuncia su desconocimiento del vocablo

en forma neutra, mientras que las del tipo “No me lo enseñaron todavía”, nos permiten pensar que el niño pone en el otro la agencia del aprendizaje implicado. Hay otros niños que no dicen no saber sino que intentan de todos modos una definición basada por ejemplo en homofonías u otras asociaciones entre palabras.

3.4 Modalidades de circulación pulsional

Este subtest implica el investimento del lenguaje como forma de producción simbólica. Es un subtest con formato escolar por lo cual es frecuente que sus resultados aparezcan descendidos en niños con problemas de aprendizaje. En algunos de esos casos podemos inferir procesos relativos al desinvestimiento de los conocimientos escolares (Schlemenson & Grunin, 2013) necesarios para la definición de muchos de los ítems presentados. En otros casos observamos en cambio la predominancia de formas de investimento ligadas al proceso primario, que llevan a modos de verbalización caracterizados por un uso lúdico de las palabras que dificultan el ordenamiento lógico necesario para una definición aceptable y adecuada desde el punto de vista normativo esperado por predominio del principio de placer.

En la forma ideal, en cambio, los procesos de articulación entre principio de placer y principio de realidad permitirán la integración del placer por la manipulación de los signos verbales conservando a la vez la referencia real.

Al igual que en Semejanzas, los procesos de abstracción requeridos para el pensamiento categorial se hacen evidentes, en tanto las respuestas a este subtests requieren negativizar (Green, 1993) el nivel perceptivo-sensorial de los objetos a los que remiten los conceptos presentados, para moverse en el nivel abstracto-conceptual, desligado del registro de la experiencia sensible, conservando sin embargo sus raíces afectivas para dinamizar los procesos de pensamiento necesarios para la definición (Alvarez, 2014). Por ejemplo, Pablo propone la siguiente definición de “Obedecer”: “Lavarse los dientes, no hablar en clase”. Es decir que cuando las formas de abstracción no permiten desligarse de las situaciones concretas, el nivel de conceptualización necesario para definir las palabras propuestas se reduce, y la definición resultante queda restringida a constataciones empíricas o al registro de situaciones concretas.

3.5 Dinámica Intersubjetiva

Siguiendo con la diferenciación que señalamos en cuanto a la estructura de la consigna de cada subtest, podemos observar que la consigna de vocabulario implica responder a una pregunta que se resuelve por aplicación de los

conocimientos adquiridos en términos de significaciones sociales instituidas. No se plantea un enigma como en semejanzas, sino que se requiere una definición. No se requiere poner en relación dos elementos a partir de la construcción de un tercero, sino dar cuenta de la especificidad de uno de ellos. La definición de palabras requiere que el sujeto ubique el concepto en un esquema referencial complejo del cual dicho concepto forma parte. Es decir que el concepto no es una entidad aislada sino integrada en un sistema de conjunto. Requiere por lo tanto, igual que Semejanzas, la formación de conceptos verbales (de la cual es mejor indicador Semejanzas), mientras que Vocabulario está más influido por la experiencia de comunicación verbal con otros, con los términos utilizados en cada ítem (Prifitera, Saklofske, & Weiss, 2005). Por eso un puntaje alto en Semejanzas y bajo en Vocabulario puede sugerir que el sujeto puede abstraer conceptualmente pero ha tenido pocas oportunidades culturales para aprender palabras poco habituales, mientras que a la inversa pensaremos en un niño con dificultades en el pensamiento conceptual pero buena capacidad de aprendizaje de vocablos aislados.

4 COMPRENSIÓN

4.1 Generalidades

Se trata de un subtest que evalúa la conceptualización necesaria para resolver situaciones sociales prácticas que se presentan verbalmente. Para esto el sujeto debe recurrir a sus conocimientos de normas comportamentales de orden social instituidas culturalmente. Alude a conocimientos prácticos que permiten comprender los comportamientos socialmente esperados en situaciones diversas.

4.2 Complejidad de la actividad representativa

Frente a la pregunta del ítem 4 (“¿Por qué es bueno comer frutas y verduras?”), Lucas responde: “¡No, verduras no!”, tapándose la boca con la mano, sacudiendo la cabeza y manifestando un gesto de desagrado. Esto nos permite despejar una precondition psíquica para que el sujeto pueda aplicar las reglas y significaciones instituidas a la resolución de las situaciones planteadas, y es que se requiere que el sujeto pueda considerar las mismas a título hipotético, potencial. Se trata de situaciones imaginarias, por lo tanto ficcionales, que se presentan como marco para que el sujeto derive las consecuencias, las causas o los fundamentos de las mismas a partir de su integración en un sistema de significaciones. En los casos en que no es posible considerar las situaciones de este modo, como le ocurrió a Lucas, las escenas cobran tal pregnancia que no es posible pensar sobre ellas.

En esos casos el pasaje de las representaciones de palabras conscientes suscita connotaciones de sentido singular (en el territorio inconsciente) o incluso mociones pulsionales (de rechazo por estar asociada a alguna forma de displacer) en relación con el cuerpo. Es decir que se puso en marcha un proceso regresivo (Green, 2011) desde lo consciente hacia el soma que obstaculiza la posibilidad reflexiva necesaria para la resolución de la consigna.

Cuando el trabajo de lo negativo (Green, 1993) permite suspender la movilización somática, el trabajo psíquico permanece encuadrado en el registro simbólico. Lo que se moviliza entonces no son mociones pulsionales sino representaciones. La producción permanece en el registro psíquico (y no en el cuerpo). En algunos casos las connotaciones subjetivas de las escenas propuestas en los ítems despiertan un tipo de producción ligada a escenas y fantasías cargadas de sentido para el sujeto. Así, frente al ítem 5 (Humo), Ezequiel responde “Salís corriendo, te podés quemar, te morís y vienen todos y se queman todos y la casa se destruye”. La escena imaginaria que produce Ezequiel da cuenta de una modalidad representativa con predominancia del proceso primario, con dificultades en la integración de las significaciones sociales que le permitirían mediatizar la situación y pensar modos de acción posible.

Cuando el sujeto intenta mantener a raya la producción de sentidos subjetivos, las respuestas suelen reducirse a constataciones empíricas (“Sale humo del fuego”, responde Javier), relato de experiencias personales sin producción de connotaciones subjetivas (“El otro día vi mucho humo en la cocina”, dirá Samantha) o enunciación de reglas y prescripciones sociales normativas (“Hay que llamar a los bomberos”). En esos casos observamos formas de desligazón (Green, 2001) que operan destruyendo las relaciones entre representaciones y entre éstas y los afectos concomitantes. En cambio, si los procesos de mediación entre sistemas permiten la permeabilidad de los procesos primarios y secundarios (Schlemenson & Grunin, 2014), el sujeto será capaz de utilizar su experiencia personal en situaciones semejantes pero en forma articulada a las significaciones instituidas que le permitirán derivar los enunciados necesarios para dar cuenta de la situación planteada, sus fundamentos o las acciones esperadas para su resolución.

4.3 Conflictos significativos predominantes

Las modalidades de respuesta también nos permiten hipotetizar acerca de los modos de defensa de los que el sujeto dispone frente a las situaciones conflictivas planteadas: desmentida del peligro, negación omnipotente, huida, etc. Así, cuando en respuesta al ítem 5 (“¿Qué deberías hacer si de la casa de tu vecino

sale mucho humo por la ventana?”), Samantha responde: “El otro día vi mucho humo en la cocina”, sin denotar registro del potencial peligro, cabe preguntarse si se trata de la desmentida de la angustia correspondiente o de una modalidad de contrainvestimento fáctico, es decir si las inversiones se limitan al registro de la realidad perceptiva del humo, sin que se produzcan ligaduras que permitan atribuirle sentidos posibles, sean éstos amenazantes o no. Mateo, en cambio, dice omnipotentemente: “¡Apago el fuego!”, mientras que por su parte Tamara dice: “¡Salir corriendo!”.

4.4 Modalidades de circulación pulsional

Como en estos ítems se trata de conocimientos de contenidos normativos, prescriptivos y prohibitivos, podemos postular que las respuestas se relacionan con las exigencias superyoicas. De este modo podemos analizar algunas de las respuestas como formas de expresión de la tensión entre deseo y defensa y de la posibilidad yoica de encontrar formas sustitutivas de satisfacción de lo que debe rehusarse en función de ciertas significaciones sociales (Castoriadis, 1993) internalizadas. En ese sentido, observaremos respuestas que implican adhesión pasiva a las normas, otras que muestran su desinversión o por el contrario su cuestionamiento activo. En algunos casos coexisten en las respuestas formas heterogéneas que dan cuenta de tendencias opuestas en tensión. Así, por ejemplo, frente al ítem 2 (“¿Qué deberías hacer si encontrás la billetera o el monedero de alguien en un negocio?”), Samantha responde “Me lo llevo yo y listo”, dando cuenta de una forma de funcionamiento que alude a la satisfacción inmediata del impulso en forma egocéntrica sin articulación con la norma que se aplicaría a la situación. Martín propone simplemente “Dárselo al de seguridad para que cuando venga a buscarlo el dueño se lo de”, adhiriendo a una regla social esperada en dicha situación que el test categoriza con dos puntos, mientras que Rodrigo sugiere: “No sé, porque si se lo doy al de la caja seguro que se lo queda él y no lo devuelve. Tendría que ver si hay una dirección o un teléfono y llamar al dueño”, respuesta que también vale dos puntos porque conoce la norma social a aplicar, pero indica además un nivel de reflexión crítica sobre los contenidos de las normas sociales, sino que le permite producir sentidos con mayor nivel de autonomía a partir de su puesta en cuestión. Mateo en cambio dice riendo: “¿La devuelvo o me la llevo? ¿La devuelvo o me la llevo?”. Mediante el recurso al humor pone en escena la tensión entre un cierto deseo de transgresión y la norma social. Por su parte Florencia dice: “Me la llevo, no es de nadie. No, no. Hay que devolverlo”. De ese modo vemos que la tendencia inicial es contrainvestida con la norma social que prescribe el comportamiento de devolver el objeto encontrado y que es enunciada como un mandato impersonal (“hay que”): no hay inversión

de la norma social como significativa, sino que ésta permanece exterior al sujeto y es usada para contrainvestir la tendencia inicial enunciada en primera persona.

Las repuestas nos permiten analizar si el sujeto ha podido investir el campo social (Castoriadis-Aulagnier, 1977) de modo tal que su interés por los objetos y situaciones sociales le permita descentrarse tanto del investimento de su cuerpo como de sus propios sentidos singulares como modos únicos o predominantes de satisfacción. Las respuestas fallidas marcan dificultades en el investimento de las significaciones sociales, ya sea por predominio de descarga o ya sea por sobreinvestimiento de la fantasía y los sentidos propios.

4.5 Dinámica Intersubjetiva

Los resultados en este subtest no pueden interpretarse como indicadores de adaptación social, puesto que como decíamos las respuestas a cada ítem no garantizan que el conocimiento verbal de las normas cristalice en las acciones sociales correspondientes en situaciones reales equivalentes. Así, según Sternberg (2000), “Un test de comprensión no es un test acerca de lo que la gente sabe que es verdadero, sino de lo que sabe que el administrador del test desea oír” (p. 64). En todo test estandarizado, el supuesto de que algunas de las alternativas de respuesta en ciertos reactivos de personalidad sean socialmente más convenientes o deseables que otras, llevan a que algunos sujetos tiendan a elegirlos independientemente del nivel del rasgo o constructo que éstas evalúen (Ferrando & Chico, 2000), fenómeno que se conoce como “deseabilidad social” (Marlowe & Crowne, 1961). Desde el punto de vista psicoanalítico podemos pensar que este fenómeno se apoya en la transferencia (Freud, 1912), de tal modo que las posibilidades del sujeto examinado de plantear respuestas que se alejan de lo socialmente esperado se sostienen en el establecimiento de un encuadre clínico (Alvarez & Grunin, 2010) que habilita formas de producción diferentes de las predominantes en los intercambios sociales habituales.

5 INFORMACIÓN

5.1 Generalidades

En el subtest de Información, el sujeto responde a preguntas sobre distintos campos de conocimiento que el entrevistador plantea en forma oral. Se trata de una prueba muy ligada a lo escolar, tanto por su formato general como por sus contenidos en los ítems superiores al 10, que son objeto de aprendizaje formal. Por eso es frecuente que sus resultados aparezcan descendidos en sujetos con

problemas en sus aprendizajes, para quienes las situaciones escolares distan de estar asociadas con experiencias placenteras que garanticen su investimento. Desde el punto de vista de los saberes, es claro que implica una apertura al mundo imprescindible para haber adquirido los conocimientos culturales, sociales y lexicales necesarios para resolver este subtest. Al mismo tiempo el sujeto debe poder recuperar los contenidos necesarios para dar cuenta de cada uno de los ítems, y verbalizar la respuesta en forma correcta.

5.2 Complejidad de la actividad representativa

Las preguntas comienzan por adverbios que orientan acerca del tipo de información que se espera en la respuesta. Así, en algunos casos se trata de reconocimiento de objetos y situaciones (por ejemplo 1. Muéstrame tu pie; 3. Dime algo que se coma), en otros se trata de información procedimental (8. ¿Qué debes hacer para que el agua hierva?), información temporal (7. ¿Qué día sigue después del jueves?; 10. ¿Qué mes sigue después de marzo?); información causal (17. ¿Qué es lo que hace que las hojas de las plantas sean verdes?); información sobre el género (30. ¿De qué se componen los diamantes?), etc. De ese modo las repuestas dan cuenta de un amplio espectro de procesos lógicos estructurados por los procesos secundarios, y los errores particulares en algún grupo de preguntas pueden orientarnos acerca de qué aspectos del ordenamiento de los procesos secundarios está afectado.

5.3 Conflictos significativos predominantes

Los fallos en ítems puntuales pueden deberse por supuesto al desconocimiento de la información solicitada, pero pueden también tener un valor proyectivo. La ausencia de respuesta (“No sé”) puede denotar desconocimiento por carencia de información, pero debemos preguntarnos si ese desconocimiento se refiere a que el sujeto no ha tenido oportunidades de interactuar con la información correspondiente o si se ponen en juego procesos de inhibición o de desinversión merced a los cuales el sujeto no ha investido en forma significativa las experiencias disponibles. Cuando el sujeto da respuestas erróneas, podemos preguntarnos si la información que propone como respuesta tiene algún sentido subjetivo, ya sea por su contenido o por el modo en que fue construida. Desde el punto de vista del contenido, la repuesta errónea puede constituir una formación transaccional entre las representaciones que intenta evocar pero que no acceden a la consciencia por causa de la represión. En ese caso, si las representaciones correspondientes están bajo efecto de la represión, se producirán retoños de lo reprimido bajo la forma de respuestas alternativas, con reconocimiento de que las tentativas

son inexactas - bajo el modelo del olvido de nombres propios (Freud, 1901). Pero también puede ocurrir que no sea la represión el mecanismo que impide la respuesta correcta, sino que por desconocimiento de la información necesaria, el sujeto proponga como válida una respuesta desacertada sin reconocimiento del fallo. Esas respuestas son interesantes porque nos permiten acceder al sistema de pensamiento del sujeto, verdaderas *creencias* (Castoriadis, 1998) que dan cuenta del tipo de relaciones lógicas que establece entre los elementos que utiliza en la respuesta.

5.4 Modalidades de circulación pulsional

El modo singular de responder a los ítems nos permite hipotetizar acerca de las formas de circulación pulsional en relación con el abandono parcial de las satisfacciones ligadas al cuerpo y a la fantasía, y su reemplazo por las formas complejas y mediatas de satisfacción representativa requeridas por los objetos de conocimiento que se presentan en el subtest. Así, en respuesta a la cuestión del ítem 13 (“¿Cuántas cosas hay en una docena?”), Agustín responde: “*Una docena es de empanadas*”. Frente a la repetición de la pregunta, aclara: “*Cuatro de pollo, cuatro de roque[fort]; las demás no me gustan*”. Es decir que posee la información pragmática contextual que le permite utilizar el concepto de docena en relación con elementos que habitualmente se compran por docena y no por kilogramo o por unidad, pero la cuantificación necesaria para la abstracción del concepto se ve obturada por la referencia a la experiencia y al interés personales. La experiencia aparece singularizada de modo tal que impide no solo su cuantificación sino su generalización a otras docenas compuestas por otra variedad de empanadas o por otros elementos diversos a éstas. Vemos entonces que para la construcción del concepto desde el punto de vista de las significaciones sociales instituidas, hubiese sido necesario abandonar parcialmente, relativizar la exclusividad de la investidura singular de experiencia placentera ligada a las empanadas para sustituirla por formas de representación mucho más desligadas del placer erótico corporal y articuladas en cambio con la posibilidad de transmisibilidad habilitada por su generalización conceptual. Pero además, Agustín no incluye en el concepto de docena a aquellas que no le gustan: la exclusión conceptual replica en el plano representativo el rechazo libidinal de lo que no le gusta, por primacía del principio de placer/displacer.

Podemos suponer entonces que en este subtest tenemos indicios para hipotetizar acerca de la amplitud de las investiduras objetales desplegadas por el sujeto hacia el mundo exterior, siendo que el predominio de investiduras narcisistas (Green, 2005) restringe las posibilidades de registro y recuperación

de la información cultural.

5.5 Dinámica Intersubjetiva

Podemos pensar que este subtest no solo supone un amplio investimento del mundo cultural (en tanto implica haberse interesado por una amplia gama de objetos de conocimiento) sino también de la relación con los otros, que han sido portadores de informaciones específicas. Sabemos que las informaciones nunca son neutras, sino que son presentadas por los otros humanos con un índice libidinal (Castoriadis-Aulagnier, 1977) que las convierte en significativas, de modo que el interés por los objetos de conocimiento es secundario al investimento libidinal de la relación con los otros significativos que los han signado como valiosos e interesantes.

6 ADIVINANZAS

6.1 Generalidades

En este subtest, el sujeto debe nombrar un objeto o concepto que corresponde a adivinanzas compuestas por de uno a tres indicios.

La posibilidad de integrar los distintos atributos de cada ítem y reunirlos en un concepto único implica la clasificación como requisito del pensamiento lógico. En efecto, la tarea implica una interferencia o intersección de clases, cuya extensión se reduce progresivamente con los indicios que se proporcionan sucesivamente.

Se trata de un subtest que requiere razonamiento analógico capaz de operar con indicios. La capacidad de descentrarse sucesivamente con cada uno de estos indicios implica flexibilidad del pensamiento.

6.2 Complejidad de la actividad representativa

Desde el punto de vista lógico, las clases conceptuales a las que remite cada una de las partes de la consigna (separadas por la conjunción “y” en los ítems de una sola pista) o los indicios sucesivos (en el caso de los ítems de dos o tres pistas) son clases del mismo nivel jerárquico (no subordinadas una de otra), cuya intersección da la respuesta correcta. La respuesta se obtiene por multiplicación lógica de clases, que es la operación que permite encontrar la intersección entre ambas clases dadas. Podemos pensar que entonces la resolución de esta consigna requiere que el sujeto sea capaz de crear un espacio “entre” ambas clases, una

unión entre diferentes que produce un objeto nuevo. Se trata de una relación entre dos, de la cual surge un objeto por coordinación de las relaciones lógicas que permite encontrar el elemento común a ambas clases.

Se trata entonces en este subtest de poder conectarse con la realidad a través de las formas de ligazón entre representaciones que permiten establecer relaciones entre datos que de otro modo permanecen aislados como pura información sin ser entramados en una red de sentido. De este modo nos muestra las formas en que el sujeto puede comprender situaciones en su conjunto, comprensión que no puede reducirse a la comprensión de cada uno de los componentes por separado sino en forma articulada y conjunta.

6.3 Conflictos significativos predominantes

Debemos distinguir entre los primeros ítems (hasta el 6 inclusive) que constan de una sola pista, y los posteriores, que plantean dos o tres pistas. Estos últimos son muy interesantes para ponderar el posicionamiento del sujeto frente al error, frente a la respuesta esperada por el otro, frente a sus propias expectativas en la producción de conocimientos y frente a sus propias producciones. Por ejemplo, en el ítem 7, el primer indicio es *“Se forma en la tierra después de llover”*, y Mónica responde *“Un charco”*, respuesta que es consistente con el indicio dado pero no es la esperada, y al enunciar la segunda pista (*“y puede ensuciarte la ropa”*), responde *“Barro”*, que es la respuesta correcta. En el mismo sentido, Bruno anticipa *“El viento”* cuando en el ítem 10 se indica *“Es lo que uno puede sentir en lugares altos”*, y luego del segundo indicio (*“y también si uno se queda solo de noche”*), corrige: *“miedo”*, que es la respuesta esperada. Esto nos muestra la posibilidad de desinvertir la respuesta dada en la primera tentativa ante la evidencia de que ésta no cumple con los requisitos de sentido implicados en la segunda, conservando sin embargo la articulación con la primera. En otros casos vemos, por el contrario, dificultades en esta descentración necesaria: algunos sujetos no pueden registrar la incompatibilidad entre su primer respuesta y la segunda pista que plantea una contradicción a sus anticipaciones de sentido y muestra la diferencia entre su producto y lo que desde el campo de las significaciones sociales se plantea como instituido.

6.4 Modalidades de circulación pulsional

La actividad convoca la fluidez del pensamiento capaz de generar múltiples respuestas posibles, de modo que se requiere una modalidad de circulación de investiduras que permita las sustituciones constantes entre representaciones, pero al mismo tiempo sostenga el investimento de la *significación* de los indicios o

pistas anteriores que necesitan conservarse para ser articuladas con las posteriores, pero desinvirtiendo las *respuestas* dadas a los primeros indicios para reemplazarlas por otras. Cuando el investimento se sostiene en el producto del pensamiento y no en su proceso (Green, 2010), el sujeto encuentra dificultades en abandonar las respuestas dadas al primer indicio y persevera en ella aún ante la evidencia contrastante aportada por el segundo.

6.5 Dinámica intersubjetiva

En este subtest lo que provee el entrevistador es un sistema de indicios que están graduados en cuanto a su nivel de restricción sobre las respuestas posibles. Los primeros indicios son muy amplios y admiten múltiples respuestas posibles. Para algunos niños, esta característica es un estímulo a la producción, ya que les permite anticipar muchas palabras que resultarían adecuadas a la pista propuesta. Sin embargo, en otros casos esta amplitud del campo de las significaciones posibles se convierte en un obstáculo, ya que la incertidumbre que generan las múltiples posibilidades es vivida como una amenaza. De este modo podemos ponderar el efecto que genera en las respuestas del sujeto la ausencia de referencias claras al inicio y su progresivo acotamiento mediante referencias más restringidas que tienen un potencial efecto encuadrante (Alvarez & Grunin, 2010) en los indicios posteriores.

7 CONCLUSIONES

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

La administración del WISC no es una situación neutra, sino que se entrama en el encuadre clínico atravesado por la transferencia, de modo que todo comportamiento verbal y no verbal del sujeto durante la prueba puede ser considerado material clínico a condición de ser interpretado en función de la modalidad de producción simbólica singular de ese sujeto.

Los subtests verbales del WISC-IV permiten observaciones clínicas muy interesantes no solamente gracias a la dimensión proyectiva de algunos ítems (que se convierten en disparadores de contenidos inconscientes interpretables), sino también gracias a la estructura y dinámica de la tarea requerida para la resolución de las consignas respectivas a cada subtest, que nos permite hipotetizar no sobre los contenidos inconscientes sino sobre la dinámica del funcionamiento psíquico que es precondition para la producción de conocimientos.

Ya Freud nos advertía que las funciones intelectuales están ancladas en los movimientos pulsionales de los cuales surgen (Freud, 1925). De este modo, si el lenguaje y los procesos de producción cognitiva que lo utilizan como mediación suponen el investimento sublimatorio de las significaciones sociales, guardan en sí mismos las marcas de su origen. Por eso, si bien el modo de producción del lenguaje que requiere y supone cada uno de los subtests del WISC se refiere a la realidad exterior y se dirige a su comprensión, no podemos olvidar que al mismo tiempo que el lenguaje habla del mundo exterior, habla asimismo del mundo interno (Green, 2011). En ese sentido, el análisis de la producción cognitiva en los subtests verbales del WISC nos permitió hipotetizar acerca de las formas específicas que cobran los trabajos psíquicos del discurso (Alvarez, 2010) en el sujeto, a través de la forma de uso que hace del lenguaje como instrumento de producción de conocimientos y los obstáculos que aparecen en ese proceso.

REFERENCIAS

- Alvarez, P. (2014). Os processos de simbolização e os trabalhos subjetivantes na adolescência. In A. M. Martínez & P. Alvarez (Comp.), *O sujeito que aprende*. (pp. 15-34). Brasília: Liber Libro.
- Álvarez, P. & Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 10, 15-33.
- Anzieu, D. (1995). *El pensar: del yo-piel al Yo-pensante*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer: pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cayssials, A. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Cohen, A., Fiorello, C., & Farley, F. (2007). The cylindrical structure of the Wechsler Intelligence Scale for Children — IV: a retest of the Guttman model of intelligence. *Intelligence*, 34, 587-591.
- Ferrando, P. J. & Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de discapacidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- Freud, S. (1901). Psicopatología de la vida cotidiana. In J. Strachey (Comp.), *Obras completas de Sigmund Freud*. (pp. 755-932). Buenos Aires: Amorrortu, 1976. (Publicado originalmente en 1901).
- Freud, S. (1912). Sobre la dinámica de la transferencia. In J. Strachey (Comp.), *Obras completas de Sigmund Freud*. (pp. 1648-1653). Buenos Aires: Amorrortu, 1976. (Publicado originalmente en 1912).
- Freud, S. (1925). La negación. In J. Strachey (Comp.), *Obras completas de Sigmund Freud*. (pp. 2884-2886). Buenos Aires: Amorrortu, 1995. (Publicado originalmente en 1925).

- Green, A. (1993). *El trabajo de lo negativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo: desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (2010). *Illusions et désillusions du travail psychanalytique*. Paris: Odile Jacob.
- Green, A. (2011). *Du signe au discours: psychanalyse et théories du langage*. Paris: Ithaque.
- Guttman, L. & Levy, S. (1991). Two structural laws for intelligence tests. *Intelligence*, 15, 79-103.
- Laporte, É. (2010). Analyse cognitive des tâches impliquées dans les épreuves du WISC-IV. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(3), 438-460. Recuperado a partir de <http://osp.revues.org/1500>
- Marlowe, D. & Crowne, D. P. (1961). Social desirability and response to perceived situational demands. *Journal of Consulting Psychology*, 25(2), 109-115.
- Paín, S. (1985). *Psicometría genética*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prifitera, A., Saklofske, D., & Weiss, L. (2005). *WISC-IV: clinical use and interpretation: scientist-practitioner perspectives*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Rego, M. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Entreideas.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires. Paidós.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía clínica: propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Sternberg, R. (2000). The concept of intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

Sverdlik, M. (2010). *La creación del pensamiento en los orígenes*. Buenos Aires: Teseo.

Weiss, L. (2006). *Wisc-IV: advanced clinical interpretation*. Burlington: Academic Press.