

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>

Prácticas educativas de evaluación y valoración diagnóstica de estudiantes con discapacidades múltiples implementadas en escuelas especiales de Chile

Ivette Norambuena-Sandoval, Claudia Caro Sánchez

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13111>

Enviado en: 2025-08-29

Postado en: 2025-09-01 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Prácticas educativas de evaluación y valoración diagnóstica de estudiantes con discapacidades múltiples implementadas en escuelas especiales de Chile.

Educational practices of evaluation and diagnostic assessment of students with multiple disabilities implemented in special schools in Chile.

Práticas educativas de avaliação e avaliação diagnóstica de alunos com deficiência múltipla implementadas em escolas especiais no Chile.

Ivette Norambuena-Sandoval

Universidad de Playa Ancha

<https://orcid.org/0000-0001-7026-4536>

Claudia Caro Sánchez

Universidad de Playa Ancha

<https://orcid.org/0000-0001-6520-2365>

RESUMEN:

Objetivo: Indagar sobre las prácticas educativas utilizadas en los procesos de evaluación y valoración diagnóstica de personas en situación de discapacidades múltiples en escuelas especiales de Chile.

Método: Se utiliza una metodología cualitativa, el proceso de recolección de información se realiza a través de entrevistas semiestructuradas individuales a 14 jefaturas de unidades técnico-pedagógicas de centros de educación especial, posteriormente se realiza un grupo focal en el que participan cuatro jefaturas de unidad técnico pedagógicas, para profundizar en aspectos procedimentales de los procesos evaluativos y valorativos diagnósticos. El corpus de las entrevistas y grupo focal fue analizado bajo la técnica de análisis de contenido, en donde se realizó el cruce de categorías de análisis entre entrevista y grupo focal.

Resultados: Como resultados relevantes se encuentra la comprensión de la integralidad de los procesos evaluativos y valorativos diagnósticos y su relación con

el diseño de planes de apoyo que respondan a las necesidades individuales de la persona, también se destaca el uso de procedimientos valorativos por sobre los evaluativos y el escaso conocimiento a nivel nacional de procedimientos e instrumentos creados para esta población.

Conclusiones: Los procesos evaluativos y valorativos desarrollados suelen enmarcarse dentro del enfoque ecológico funcional, el que releva la importancia de la funcionalidad del proceso y de la información recabada, además de situar tanto el proceso como los resultados en los contextos de desarrollo del estudiante.

La investigación se enmarca y financia dentro del Proyecto de la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha, Chile.

PALABRAS CLAVE: Educación especial, evaluación, discapacidades múltiples, centros de educación especial.

ABSTRACT:

Objective: To investigate the educational practices used in the evaluation and diagnostic assessment processes of people with multiple disabilities in special schools in Chile.

Method: A qualitative methodology is used, the information collection process is carried out through individual semi-structured interviews with 14 heads of technical-pedagogical units of special education centers, subsequently a focus group is carried out in which four unit heads participate. technical-pedagogical, to delve into procedural aspects of the diagnostic evaluative and evaluative processes. The corpus of the interviews and focus group was analyzed using the content analysis technique, where the analysis categories were crossed between the interview and the focus group.

Results: Relevant results include the understanding of the comprehensiveness of the diagnostic evaluative and evaluative processes and their relationship with the

design of support plans that respond to the individual needs of the person. The use of evaluative procedures over the evaluative and the limited knowledge at the national level of procedures and instruments created for this population.

Conclusions: The evaluative and evaluative processes developed are usually framed within the functional ecological approach, which highlights the importance of the functionality of the process and the information collected, in addition to placing both the process and the results in the contexts of student development.

The research is framed and financed within the Project of the General Directorate of Research of the University of Playa Ancha, Chile.

KEYWORDS: Special education, assessment, multiple disabilities, special education centers.

RESUMO:

Objetivo: Investigar as práticas educativas utilizadas nos processos de avaliação e avaliação diagnóstica de pessoas com deficiência múltipla em escolas especiais no Chile.

Método: Utiliza-se uma metodologia qualitativa, o processo de coleta de informações é realizado por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com 14 chefes de unidades técnico-pedagógicas de centros de educação especial, posteriormente é realizado um grupo focal do qual participam quatro chefes de unidade técnico-pedagógicas. pedagógico, aprofundar aspectos processuais dos processos diagnósticos avaliativos e avaliativos. O corpus das entrevistas e do grupo focal foi analisado pela técnica de análise de conteúdo, onde as categorias de análise foram cruzadas entre a entrevista e o grupo focal.

Resultados: Os resultados relevantes incluem a compreensão da abrangência dos processos diagnósticos avaliativos e avaliativos e sua relação com o desenho de planos de apoio que respondam às necessidades individuais da pessoa. nível nacional de procedimentos e instrumentos criados para esta população.

Conclusões: Os processos avaliativos e avaliativos desenvolvidos costumam enquadrar-se na abordagem ecológica funcional, que destaca a importância da funcionalidade do processo e das informações coletadas, além de situar tanto o processo quanto os resultados nos contextos de desenvolvimento do aluno.

A pesquisa está enquadrada e financiada no âmbito do Projeto da Direção Geral de Pesquisa da Universidade de Playa Ancha, Chile.

PALAVRAS CHAVE: Educação especial, avaliação, deficiência múltipla, centros de educação especial.

INTRODUCCIÓN:

De acuerdo a lo expuesto por Lyons y Arthur-Kelly (2014), cuando se habla de personas con discapacidades múltiples, generalmente se refiere a “personas con discapacidades intelectuales graves, necesidades de apoyo elevadas y/o necesidades complejas” (p. 445), las que principalmente son educadas en centros de educación especial (Lyons y Cassebohm, 2012).

Hace más de dos décadas, la Universidad de Birmingham del Reino Unido (1999) pone el acento en las barreras que enfrenta esta población para acceder a servicios educativos, actividades culturales e información, así como para desarrollar una vida social y laboral, lo que subyace a la baja calidad de vida que experimentan estas personas. Por esta razón deben ser reconocidas como personas que requieren métodos especiales de comunicación y desenvolvimiento en la vida diaria (Donoso, 2012; Lyons y Cassebohm, 2011).

Dar respuesta a las necesidades particulares de esta población, implica implementar procesos de enseñanza con recursos materiales, humanos y metodológicos especiales en el aula, así como de un equipo de profesionales altamente capacitado y competente que responda a las necesidades de ese estudiante y de su núcleo familiar.

Asimismo, se implica que este equipo de profesionales a cargo, diseñe un plan de apoyo que, al ser implementado durante un largo periodo, mejore el funcionamiento en la vida de la persona (AAIDD, 2011). No obstante, para diseñar un plan de apoyo adecuado, es necesario realizar un proceso evaluativo y valorativo diagnóstico que permita recoger la información sobre las habilidades de la persona y su familia de manera integral, con el fin de identificar sus necesidades y proponer un plan de apoyo adecuado a la realidad particular de esa persona y su contexto.

En Chile, el Decreto 170/2010 emanado desde el Ministerio de Educación, establece que el proceso evaluativo diagnóstico con esta población debe basarse en un enfoque multidisciplinario que permita a cada profesional entregar información sobre la persona evaluada desde su propia disciplina. No obstante, este decreto y sus posteriores orientaciones carecen de especificaciones con respecto a las funciones que debe desempeñar cada profesional en este proceso (Westermeier y Tenorio, 2017).

Es por esta razón que el objetivo de este artículo se basa en conocer cómo se ejecutan los procesos educativos de evaluación y valoración diagnóstica de estudiantes en situación de discapacidades múltiples; ya que se entiende que este proceso ha de ser la piedra angular para el desarrollo de planes de apoyo que impacten positivamente en la mejora en la calidad de vida del o la estudiante y su familia.

ESTADO DE LA CUESTIÓN:

Al revisar la historia de la educación de la población en situación de discapacidad, es frecuente encontrarse con enormes barreras que históricamente se han interpuesto entre el derecho fundamental a la educación y la persona que vive en esta situación. No obstante, cuando se trata de la educación de personas con discapacidades múltiples, el riesgo de exclusión es mucho mayor, como bien indican Lyons y Arthur-Kelly (2014):

La historia de la educación escolar para estudiantes con discapacidades profundas y múltiples es relativamente corta y demuestra las muchas desventajas, inequidades y desafíos que enfrenta este grupo de estudiantes, particularmente con respecto al acceso, participación, currículum, evaluaciones y la pedagogía (p. 446).

Ahora bien, desde la perspectiva del profesorado que se desempeña con estos estudiantes, diversos autores coinciden en que enseñar a los estudiantes con discapacidades profundas y múltiples se considera difícil, ya que a estos estudiantes a menudo les resulta más difícil aprender a que a otras personas (Foreman y Arthur-Kelly, 2005; Lyons y Arthur-Kelly, 2014).

El Ministerio de Educación de Chile indica que el estudiantado con retos múltiples:

Requiere de apoyos intensivos y permanentes en todos los contextos, dado las múltiples barreras para aprender y participar de su medio social, educativo y familiar, es decir, no sólo por limitaciones físicas, sino también por aquellas que dificultan sus posibilidades de participación, comunicación y socialización (2013).

Particularmente la implementación de apoyos adecuados que respondan a las necesidades de la persona y su contexto depende absolutamente de que el proceso evaluativo y valorativo inicial se haya realizado de manera idónea, recogiendo, analizando y valorando la información recabada sobre las necesidades de la persona desde su integralidad.

Con respecto al curso de las investigaciones que focalizan en la educación de personas con discapacidades múltiples. Es posible mencionar que en la actualidad, la cantidad de investigaciones que centran su atención en la educación de personas con discapacidades múltiples ha aumentado. Es así como desde el año 2000 en adelante es posible identificar que la mayoría de las investigaciones

en esta área se concentran en países anglosajones, principalmente en Estados Unidos y Australia. Es posible reconocer tres grandes temáticas de estudio:

- Formación especializada de los profesores que trabajan con estudiantes con discapacidades múltiples, en donde los hallazgos se concentran en definir principalmente las características que debiese tener la formación de profesores que trabajan con estos estudiantes (McKenzie, Kelly, Moodley y Stofile, 2020).
- Estudios de la composición curricular de los programas educativos de estos estudiantes, cuyos hallazgos más relevantes exponen que la mayoría de los programas educativos individualizados analizados responden a enfoques curriculares académicos y funcionales (Lyons y Cassebohm, 2011).
- Estudios documentales que abordan aspectos históricos de la educación de estudiantes con discapacidades múltiples, en donde se destaca la dificultad de acceso a la educación de estas personas y las escasas ofertas académicas existentes (Arthur-Kelly, Foreman, Bennett y Pascoe, 2008; Lyons y Arthur-Kelly, 2014; Lyons y Cassebohm, 2012).

A nivel latinoamericano, destacan los estudios de las argentinas Romero, Ferioli, Fava, Nassif y Cipolloni (2020), quienes identificaron en diferentes entornos de América Latina y el Caribe las características de las prácticas que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos en niños con discapacidad de 6 a 12 años. Asimismo, las chilenas Westermeier y Tenorio (2017) estudiaron las interacciones de los profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales de discapacidades múltiples, así como el estudio realizado por Salas y Muñoz (2017) que trata sobre el uso del enfoque ecológico funcional en una escuela especial que atiende a estudiantes con estas condiciones. Dentro de los hallazgos más relevantes de este último estudio se encuentra que, si bien las educadoras que trabajaron en esta escuela especial conocían y aplicaban algunos instrumentos evaluativos diagnósticos, estos no se aplicaron adecuadamente por falta de tiempo; asimismo las autoras concluyeron que se presentaron dificultades importantes para aplicar el enfoque ecológico funcional en los procesos evaluativos.

Específicamente sobre evaluación y valoración diagnóstica para estudiantes con discapacidades múltiples, destaca la investigación realizada por Grisham-Brown en el año 2000, quien a partir de un estudio de caso logra establecer las especificidades que este proceso debe tener. Las otras investigaciones como las realizadas por Horn, Parks y An (2019), abordan la evaluación educativa de proceso, sin centrarse necesariamente en el momento inicial que permite recoger información para diseñar el plan de apoyo.

Por lo tanto, el estudio expuesto en este artículo contribuye de manera específica al desarrollo investigativo de esta temática en Latinoamérica, específicamente aporta a la comprensión de cómo se realiza el proceso de recolección de información que permite la toma de decisiones sobre aspectos centrales de la educación de personas con discapacidades múltiples.

MARCO TEÓRICO:

Discapacidades múltiples:

Muñoz y Lucero (2010) indican que los niños y niñas con discapacidad múltiple son “aquellos menores que además de presentar una dificultad inicial, como una parálisis cerebral, presentan otras discapacidades de tipo sensorial, intelectual, de la comunicación, entre otros” (p. 58).

La heterogeneidad de la población con discapacidades múltiples es una constante que está determinada por las experiencias previas educativas, nivel de desarrollo al momento de aparición de alguna de las discapacidades, además de otros factores que hacen única a cada persona.

Por su parte, y desde el punto de vista normativo, el Ministerio de Educación de Chile (2009) entiende por discapacidades múltiples:

La presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimiento y problemas

conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional (Decreto 170/2009, art. 73, título IV)

Estas definiciones exponen el desafío al que se enfrentan día a día las personas que desarrollan la labor educativa con estos estudiantes.

Procesos evaluativos y valorativos diagnósticos:

Los procesos evaluativos y valorativos que permiten recoger información sobre las necesidades de apoyo de esta población han de considerar el complemento de diversos procedimientos, puesto que no será suficiente la utilización de un procedimiento único para descubrir las habilidades de esa persona. Grisham-Brown (2000) indica que:

Si bien las evaluaciones tradicionales cumplen los propósitos de diagnóstico y elegibilidad, no brindan el tipo de información necesaria para tomar decisiones de intervención apropiadas con respecto a la programación funcional y apropiada para el desarrollo de niños con discapacidades múltiples” (p. 3).

A esto agrega que cuando se utilizan procedimientos evaluativos tradicionales en estos estudiantes, es frecuente que los resultados reflejen la imposibilidad que puedan tener para responder bajo la modalidad que se espera (por ejemplo de manera verbal o manual), lo que deriva en el diseño de planes de apoyo que persiguen el objetivo de practicar aquello que no se logró en la evaluación y que no necesariamente apunta al desarrollo de las habilidades que necesita para funcionar de manera independiente en el entorno (Grisham-Brown, 2000).

Teniendo en cuenta las características individuales de cada estudiante con estas condiciones expuestas anteriormente, no es posible pensar en la utilización de un único marco evaluativo, puesto que el establecimiento de la distancia entre los estándares establecidos para un estudiante de cierto rango etario y las habilidades que el estudiante posea probablemente difieran enormemente; por lo

que el resultado será una lista de aspectos sin lograr, que no permitirán establecer el punto de partida de un plan de apoyo. Por esta razón, se expone que el complemento con un marco valorativo permite conocer las cualidades de la persona, sin establecer un paralelo con lo deseable.

En palabras del Colectivo de maestros de Alberta, Canadá (2010) “El proceso de valoración refleja lo que un estudiante comprende, sabe y puede hacer. El proceso de evaluación indica la calidad del desempeño con base en el programa curricular o del plan de estudios (resultados del estudiante)” (p. 104).

Pensar en evaluar a un estudiante en situación de discapacidades múltiples representa todo un desafío, puesto que el equipo profesional debe descubrir las habilidades de la persona y las potencialidades que le permitirán desarrollarse conforme a sus necesidades. Al respecto, Vásquez (2011) explica que:

La valoración funcional permite tener un amplio conocimiento del desempeño de los niños, niñas y adolescentes con sordoceguera o multiretos (multidiscapacidad), en sus diferentes ambientes (social, familiar, escolar o laboral), en actividades prácticas para su independencia y realización personal, así como para su interrelación dinámica con la condición anatómica y fisiológica (enfermedades, trastornos, discapacidad) que poseen. (p. 136)

El logro del conocimiento profundo de cada estudiante obliga al equipo de profesionales a realizar procesos evaluativos y valorativos que permitan, en palabras de Vásquez (2011): “identificar la situación actual del estudiante frente a las demandas de su medio, la utilización de sus órganos de los sentidos, la manera en que se comunica, el estado en que se encuentra su motricidad y aquello que conoce” (p. 136). Todo esto con el fin de descubrir sus habilidades y potencialidades.

De igual modo autores como Hunt, McDonnell y Crockett (2012), Guevara (2011) y Blaha (2003) coinciden en que estos procesos evaluativos y valorativos deben realizarse en el marco de la evaluación ecológica, recogiendo información

desde los contextos naturales en que se desarrolla la persona; esto debido a que es una herramienta de valoración que implica conocer al estudiante y la forma en que se desarrolla en su ambiente actual y futuro.

Por lo tanto, el equipo de profesionales que realiza este proceso debe interactuar en los contextos naturales en que se desarrolla la persona, observando y recabando información desde la familia, escuela o comunidad (Vásquez, 2011).

El desarrollo e introducción de instrumentación apropiada para evaluar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes es uno de los muchos desafíos que enfrentan los educadores involucrados en facilitar este proceso de inclusión (Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe y Smyth, 2004).

Con respecto a los procesos evaluativos de estos estudiantes, el Decreto 170/2009 en su artículo 74 indica lo siguiente: “La evaluación integral del estudiante con discapacidades múltiples es un proceso dinámico, flexible y funcional que debe basarse en un enfoque multidisciplinario y global y no sólo en la aplicación de instrumentos formales o de técnicas específicas aisladas” (p. 26). A lo que agrega que el proceso de evaluación diagnóstica integral debe brindar información cualitativa de las siguientes áreas: cognitiva, sensorial, comunicación, motricidad, habilidades de la vida diaria y socio afectiva; destacándose con ello la necesidad de un proceso evaluativo integral.

Para efectos de esta investigación, las autoras de este trabajo entienden que el proceso evaluativo y valorativo de estudiantes en situación de discapacidades múltiples debe cumplir con ciertos criterios que son los que permitirán el objetivo final de implementar un plan de apoyo que mejore el funcionamiento de la persona. Dentro de estos criterios se destaca la integralidad del proceso, desde una mirada multidimensional y compleja de la persona a evaluar, a lo que se agrega que esta evaluación y valoración ha de enmarcarse desde un enfoque ecológico que permita recoger información de los diversos contextos en los que se desenvuelve la persona; se destaca también que para llevar a cabo este proceso, es necesario hacer uso de diversos procedimientos e instrumentos evaluativos y valorativos que

permitan recoger mayor cantidad de información sobre el funcionamiento actual de la persona.

METODOLOGÍA:

Diseño Metodológico:

La investigación realizada, se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) de carácter evaluativo, con un alcance exploratorio, dada la escasez de estudios que abordan específicamente los procesos evaluativos y valorativos diagnósticos de estudiantes con discapacidades múltiples. El diseño de la investigación es no experimental, ya que el objetivo del estudio es indagar sobre las prácticas educativas utilizadas en los procesos de evaluación y valoración diagnóstica de personas en situación de discapacidades múltiples en escuelas especiales de Chile; por lo que se hace necesario no intervenir en la manera en que el proceso se lleva a cabo. Asimismo, el carácter de la investigación es transeccional, ya que busca evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno contexto en un punto del tiempo (Hernández et al., 2010).

Participantes:

Durante el primer año de investigación, el escenario del estudio se concentró en catorce escuelas especiales ubicadas en ocho regiones de Chile. La estrategia muestral y la orientación de la selección de los participantes estuvo determinada por la naturaleza de los objetivos de la investigación y por los discursos necesarios para tributar a ellos; por lo tanto, fue una muestra no probabilística, en donde se solicitó la participación de los jefes de unidad técnica pedagógica de estas escuelas con mínimo tres años de experiencia en el cargo. Lo anterior permitió obtener información sobre el funcionamiento de los procesos evaluativos y valorativos diagnósticos realizados en las escuelas que gestionaban y les permitió tener una mirada más amplia de los procesos educativos del estudiantado y de las metodologías de trabajo empleadas por los equipos multidisciplinarios.

En la fase final de esta investigación, la técnica de recolección de datos utilizada fue grupo focal, ya que a partir de esta técnica se puede obtener una visión colectiva sobre un tema de interés. Teniendo en cuenta que el discurso social se encuentra dispersado por naturaleza, este comienza a tomar forma, al ser reorganizado y articulado desde el momento en que inicia la interacción social con el grupo. En este grupo focal participaron cuatro jefaturas de unidades técnico-pedagógicas pertenecientes a cuatro regiones diferentes del país, pues como bien mencionan Prieto y March (2002), el grupo focal implica un número reducido de participantes (entre 4 y 10) que cumplan con el criterio de representar las opiniones comunes.

Aun así la representatividad de la muestra cualitativa no radica en la cantidad de la misma, sino en las posibles configuraciones subjetivas (valores, creencias o motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado. Se pretende, a través de la elaboración de ejes o tipologías discursivas, la representación socio-estructural de los sentidos circulantes en un determinado universo y con relación al tema a investigar (Serbia, 2007).

Dentro de los criterios de rigor científico, se destaca la realización de un primer acercamiento con los centros de educación especial seleccionados, en donde se presentó el proyecto de investigación y objetivos. En este mismo documento se consulta además por su interés y disponibilidad para ser parte del estudio; los centros de educación especial interesados en participar redactaron una carta de compromiso con el proyecto de investigación. Finalmente, quienes formaron parte de la muestra, firmaron el consentimiento informado de participación en el proceso de estudio y resguardo de confidencialidad.

Categorización:

Las categorías y subcategorías de análisis utilizadas en esta investigación se sustentan en un proceso deductivo, ya que han sido construidas antes del proceso de recolección de información y se encuentran sustentadas en el marco teórico (Vives y Hamui, 2022).

Tabla 1: Categorías y subcategorías de investigación

Categoría de análisis	Subcategorías
Proceso de evaluación diagnóstica	Integralidad del proceso evaluativo
	Enfoque del proceso evaluativo
	Instrumentos evaluativos

Nota: Elaboración propia

Instrumentos de recolección de información:

Se realizó un guion de entrevista, el que fue validado con la metodología de Juicio de expertos, en donde se consideró a dos expertos en el área de educación de personas en situación de discapacidades múltiples y un especialista en evaluación, quienes evaluaron el instrumento considerando los criterios de pertinencia, relevancia y claridad de cada una de las preguntas expuestas. Posterior a esto se realizó el proceso de análisis de los protocolos de validación y se definió el guion final, el que fue validado por el Comité de ética de la Universidad de Playa Ancha.

El proceso de recolección de información se realizó durante el año 2021 con las entrevistas semiestructuradas individuales y, posteriormente en el año 2023 con el grupo focal. Ambos espacios de encuentro fueron realizados vía plataforma de videoconferencia a jefes de unidades técnico-pedagógicas de centros de educación especial. También se realizó un análisis bibliográfico y documental de normativa u orientaciones otorgadas por el Ministerio de Educación.

Procesamiento de datos y Codificación:

Con respecto a la estrategia analítica, se optó por el análisis de contenido, en donde luego de transcribir las entrevistas y grupo focal, se interpretó el contenido de la entrevista como un documento escrito (Coffey y Atkinson, 2003). La codificación, como lo explica Flick (2007), simboliza las sistematizaciones en que

los datos se conceptualizan, siendo conceptos importantes para analizar los datos recabados a profundidad. Ahora bien, este proceso se realizó a través del programa ATLAS/ti 7 para sistematizar las categorías y los códigos vivos (Coffey y Atkinson, 2003).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

A continuación, se presentan los principales hallazgos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada participante y al grupo focal.

Subcategoría de “Integralidad del proceso evaluativo”:

Es necesario estipular que este código hace referencia a la comprensión que poseen las escuelas especiales sobre la necesidad de ver a los estudiantes en situación de discapacidades múltiples como seres integrales. Esto deriva en que la realización de procesos evaluativos y valorativos se deben centrar en recoger información de diversas áreas de desarrollo y contextos, con el fin de proponer apoyos ajustados a la realidad de cada persona.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2019) explica que lo fundamental del proceso de evaluación integral radica en que éste debe entregar información sobre los recursos y apoyos que el estudiante requiere para alcanzar su máximo desarrollo y aprendizaje. Para ello se hace necesario comprender al estudiante como un ser complejo, siendo esto un requisito para implementar procesos evaluativos integrales. Así lo comprenden la totalidad de las participantes de este estudio:

“Nosotros levantamos información del área comunicativa, el área motora, el área cognitiva, el área de desempeño personal y social, de interacciones con la comunidad en otros entornos, también levantamos información del ámbito académico y curricular y obviamente del contexto familiar también levantamos información, es un proceso bien integral que trata de involucrar todas las áreas en que se desenvuelve el estudiante...” (Participante 2, entrevista).

Esto fue ratificado en el grupo focal al profundizar sobre la integralidad de los procesos evaluativos diagnósticos, pues se enfatiza en estos puntos:

"... la evaluación diagnóstica de nuestros estudiantes no se basa solo, en esta evaluación médica o en una prueba al iniciar el año escolar, sino que para nosotros lo más importante es evaluar a nuestros estudiantes de manera integral y conocerlo, en todas las aristas y con todas las personas que ellos interactúan y acá cobra especial importancia, estos procesos centrados en la persona y nos permiten conocer a nuestros estudiantes en el contexto hogar, en los contextos, en el contexto escolar, en los contextos más inmediatos donde nuestros estudiantes se desarrollan, involucrando en este sentido cierto a la familia, a los profesionales externos..." (Participante 3, grupo focal).

En esta misma línea, Flores (2017) señala que para que sea realmente funcional la recogida de información, se requiere comprender que la evaluación se trata de un proceso continuo, que permite mejorar la práctica docente y la adquisición de los aprendizajes. En este sentido, se reconoce que la valoración y evaluación diagnóstica es necesaria para conocer el estado actual de los y las estudiantes, pero resulta fundamental también incorporar como una práctica sistemática la evaluación dinámica.

Subcategoría de "Enfoque del proceso evaluativo inicial":

En la subcategoría de Enfoque del proceso evaluativo inicial se hace referencia al sustento que subyace bajo los procesos evaluativos y valorativos llevados a cabo en las escuelas entrevistadas.

Dentro de los resultados obtenidos se encuentra que la mayoría de las escuelas especiales entrevistadas dicen realizar sus procesos evaluativos, valorativos y pedagógicos, desde el enfoque ecológico funcional:

"...nuestra base como guía o metodológica del colegio se basa en el enfoque ecológico funcional, en el sentido de que hay que considerar al estudiante en

su integralidad, con sus contextos, las funcionalidades dentro de este contexto, el poder generar también el trabajo colaborativo con todas las entidades o personas que tengan relación con el niño” (Participante 6, entrevista).

Como bien fue explicado anteriormente, Blaha (2003), Guevara (2011), Hunt, McDonnell y Crockett (2012) plantean que estos procesos evaluativos deben ser llevados a cabo bajo el marco el enfoque ecológico, pudiendo determinar las destrezas prioritarias que el estudiante necesita, ya que ofrece una atención global con el objeto de atender a las necesidades especiales, promoviendo el desarrollo de sus habilidades (Guevara, 2011; Mineduc, 2013 en Salas y Muñoz, 2017).

Una de las entrevistadas explica el uso de este enfoque, relevando la integralidad del proceso evaluativo expuesta en la subcategoría anterior, haciendo alusión al enfoque multidimensional propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011).

“Bueno trabajamos con el enfoque ecológico funcional, ese es como el que nos orienta y bueno también considerando las áreas del enfoque multidimensional, los 5 dimensiones” (Participante 2, entrevista).

Se destaca también dentro de esta subcategoría la importancia que los equipos educativos otorgan a este proceso, relevando que es el momento que les permite descubrir las necesidades de apoyo de los estudiantes y sus familias y que por consiguiente les permitirá diseñar planes de apoyo pertinentes a la realidad de cada estudiante:

“Tener un amplio conocimiento del estudiante en situación de discapacidad múltiple y sordoceguera es el objetivo del proceso de valoración y evaluación, para ello está la posibilidad de recoger información aplicando instrumentos de carácter formal, pero que no están validados en la población chilena. Sin embargo permiten identificar información valiosa de carácter cualitativa. Además, se pueden elaborar y aplicar instrumentos informales orientados a

recoger antecedentes en diferentes áreas y ambientes, siendo esta práctica la más recurrente en las escuelas especiales del estudio...” (Participante 7, entrevista).

De acuerdo con lo planteado, se hace énfasis en que, para desarrollar procesos evaluativos y valorativos en personas con discapacidad múltiples, se hace necesario diversificar los procedimientos e instrumentos evaluativos utilizados, teniendo como objetivo final el develar las necesidades de apoyo que pueda presentar la persona.

Al respecto, Guevara (2011), plantea que:

Para evaluar a un niño con discapacidad múltiple y/o sordociego, se debe primero concientizar sobre un cambio de esquema, de estructura de las evaluaciones tradicionales, a pasar a un esquema flexible, funcional, en donde lo más importante es utilizar un enfoque global en vez de un conjunto de técnicas específicas aisladas y éste debe basarse, en una evaluación de las necesidades de cada niño. (p. 43)

Se destaca además que al menos tres centros de educación especial presentan un discurso que devela la adscripción al paradigma de los apoyos, destacando la importancia de rescatar en el proceso evaluativo fortalezas de la persona por sobre sus limitaciones. Tal como lo indica Downing (2005), las estrategias de valoración tienen que ser lo suficientemente sensibles para determinar las habilidades comunicativas y las fortalezas de estas personas (en Godoy y Figueroa, 2020).

“...Entonces, se debe sí o sí ir considerando lo que es el ámbito familiar, escolar, comunitario, para poder ir levantando información relevante y siempre con el foco de ir estableciendo tanto las fortalezas como las necesidades del niño, ya no centrarnos solo en aquello que, entre comillas, el niño no logra sino de poder establecer una base que nos permita, una base

con aquellas fortalezas que el niño tiene para poder ir avanzando”
(Participante 1, entrevista).

Focalizando en esta subcategoría, en el grupo focal se enfatiza en que luego de la realización de un proceso evaluativo y valorativo integral:

“...nos trazamos objetivos para trabajar con los estudiantes en el establecimiento y que respondan a actividades que sean funcionales y que les permitan a nuestros estudiantes asegurar su calidad de vida y una participación plena en las diferentes actividades...” (Participante 3, grupo focal).

Subcategoría de “Instrumentos evaluativos”:

La subcategoría de instrumentos evaluativos hace referencia a los instrumentos que utilizan las escuelas especiales para desarrollar procesos evaluativos y valorativos a estudiantes con discapacidades múltiples. En esta subcategoría se destaca que la mayoría de las escuelas especiales entrevistadas utilizan procedimientos valorativos de creación propia.

“... instrumentos estandarizados desde lo pedagógico ninguno porque en realidad no se ajustan mucho a las características de nuestros estudiantes desde lo pedagógico que implementan las escuelas especiales para evaluar el proceso de los estudiantes” (Participante 6, entrevista).

Se destaca el centro educativo que ha desarrollado una serie de instrumentos de valoración que permiten recoger información de diversas áreas de desarrollo de las y los estudiantes.

“En realidad son nuestros, porque más que nada son rúbricas, pautas de observación, entonces no están estandarizados porque no los hemos llevado a una investigación, pero es lo propio que uno necesita saber del niño...”
(Participante 12, entrevista).

Por otro lado, se destaca que solo tres de los 14 centros estudiados a lo largo del país, utilizan procedimientos evaluativos que han sido creados para esta población, como por ejemplo los Procesos Oso y Estrella (Bove, 2005, en Mineduc, 2013) o la Matriz de Comunicación (Rowland, 2006).

“Nosotros reforzamos harto lo que es la evaluación en base al estudiante, una evaluación desde el enfoque ecológico funcional, nosotros consideramos de hecho todo lo que son los procesos que ellos establecen como el proceso oso, el proceso estrella, de considerar a la familia en todo este proceso de valoración del estudiante” (Participante 6, entrevista).

“En los niños de los 3 a 8 años, perdona hasta los 6 años el proceso oso, luego el estrella hasta los 13 y de ahí de los 14 en adelante plan futuro, entonces eso es lo que trabajamos, tal cual como dice en la teoría tal cual como María Bove” (Participante 9, entrevista).

Los otros centros educativos entrevistados ocupan instrumentos de *screening* creados para población con discapacidades intelectuales o pruebas escritas de elaboración propia.

“...los instrumentos que crean son las pruebas. No están validados, son informales como te digo. Si se cuentan los puntajes para colocar una nota” (Participante 5, entrevista).

Existe, por tanto, una cantidad limitada de centros educativos que utilizan procedimientos evaluativos y valorativos creados para estudiantes con estas condiciones. Son estos mismos centros los que plantean que estos procesos evaluativos se realizan en colaboración con las familias.

CONCLUSIONES:

La investigación da cuenta que las acciones evaluativas para los estudiantes en situación de discapacidades múltiples es un proceso integral y dinámico, en donde las unidades técnicas pedagógicas le atribuyen especial relevancia, ya que

implica un hito en la trayectoria escolar del estudiantado con estas condiciones y una acción clave para el diseño e implementación de los planes de apoyo, que busca de la mejora de su funcionamiento humano.

Se reconoce que el proceso inicial de evaluación y valoración de esta población se concreta bajo el enfoque ecológico funcional, que significa no solo recoger información exclusiva sobre las características, intereses, gustos o preferencias del estudiantado en situación de discapacidades múltiples, sino que también de cómo los diferentes contextos ofrecen oportunidades de participación e interacción social.

Por otra parte, es posible concluir que son los procedimientos valorativos de elaboración propia los más utilizados por las unidades técnicas pedagógicas, respondiendo de esta manera al interés de recoger información funcional de las competencias comunicativas y en general de las necesidades de apoyos, en acuerdo con Godoy y Figueroa (2020). Sin duda, resulta sugestivo conocer de qué forma estos procedimientos se construyen y validan al interior de cada unidad educativa. Aun así, se logra identificar como un factor en común la participación activa de la familia y el equipo multidisciplinario, independiente del instrumento o procedimiento evaluativo y valorativo utilizado para recoger información de la persona y el entorno.

Las prácticas educativas instaladas en el proceso de evaluación y valoración de estudiantes con discapacidades múltiples en Chile no se encuentran exentas de desafíos ni limitaciones. Algunos de ellos claramente son el factor tiempo, que influye en la planificación del proceso, es decir en el qué, cómo y cuándo evaluar, que ahora sabemos que depende de la comprensión y relevancia que se otorga a la evaluación y valoración de las necesidades de apoyo individuales, desde el enfoque ecológico funcional. Esto implica una recolección de información mucho más productiva, porque considera los contextos naturales y tiene en cuenta la cultura y preferencias de la persona y de sus interlocutores.

Sin duda la práctica evaluativa y valorativa es un elemento indispensable para la construcción de objetivos asociados a la planificación de los apoyos. Para

ello se sugiere usar métodos eclécticos, integrales y que incluyan instrumentos y/o procedimientos formales e informales, pero que permitan recoger información funcional y significativa que mejore la calidad de vida presente y futura de la persona con discapacidad múltiple.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D. y Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 161–166. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00114.x>

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza.

Blaha, R. (2003). *Calendarios. Para estudiantes con retos múltiples y sordoceguera*. Rotograf.

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Antioquia.

Colectivo de maestros Alberta, Canadá. (2010). Evaluación y valoración del desempeño por criterios en el salón de clases. *Revista de educación y pensamiento*, (17) 03-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040400>

Decreto N°170. (2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Ministerio de Educación. República de Chile. En Biblioteca del Congreso Nacional [en línea]. <http://bcn.cl/1uvr8>

Donoso, O. (2012). *Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile*. Académica Española.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, S.L.
- Flores, J. (2017). La importancia de la Educación para la Mejora de la Educación y así obtener Calidad Educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. ISSN: 1989-4155
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S. y Smyth-King, B. (2004). Evaluating the Educational Experiences of Students With Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 183-193. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.3.183>
- Godoy, M. y Figueroa, M. (2020). *Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación*. Editorial editex.
- Grisham-Brown, J. (2000). Transdisciplinary Activity Assessment for Young Children With Multiple Disabilities. *Young Exceptional Children*, 3(2), 3–10. DOI: [10.1177/109625060000300201](https://doi.org/10.1177/109625060000300201)
- Guevara. I. (2011). Guía de Discapacidad Múltiple y Sordoceguera para personal de la Educación Especial. SENSE INTERNATIONAL.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (Quinta edición)*. McGraw-Hill.
- Horn, E., Parks, S. y An, Z. (2019). Inclusive special education for young learners with severe and multiple disabilities. *Advances in Special Education*, 34, 119–137. DOI: [10.1108/S0270-401320190000034008](https://doi.org/10.1108/S0270-401320190000034008)
- Hunt, P., McDonnell, J. y Crockett, M. (2012). Reconciling an ecological curricular framework focusing on quality of life outcomes with the development and instruction of standards based academic goals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37, 139–152. DOI: [10.2511/0274948128041534](https://doi.org/10.2511/0274948128041534)

- Salas, M. y Muñoz, M. (2017). Enfoque ecológico funcional en una escuela de discapacidades múltiples. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Perspectiva Educacional: Formación de profesores*, 56(2), 70-91. DOI: [10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.481](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.481)
- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Universidad Nacional de Lomas de Zamora*. (7).
- Lyons, G. y Arthur-Kelly, M. (2014). UNESCO Inclusion Policy and the Education of School Students with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Where to Now?. *Creative Education*, 5, 445-456, DOI: [10.4236/ce.2014.57054](https://doi.org/10.4236/ce.2014.57054)
- Lyons, G. y Cassebohm, M. (2012). The Education of Australian School Students With the Most Severe Intellectual Disabilities. Where Have We Been and Where Could We Go? A Discussion Primer. *Australasian Journal of Special Education*, 36, 79-95, DOI: [10.1017/jse.2012.8](https://doi.org/10.1017/jse.2012.8)
- Lyons, G. y Cassebohm, M. (2011). Curriculum Development for Students with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: How About a Quality of Life Focus?. *Special Education Perspectives*, 20(2), 24-39. ISSN: 1038-6475 , 1038-6475
- McKenzie, J. Kelly, J., Moodley, T. y Stofile, S. (2020). Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 205–220. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266>
- Ministerio de Educación. (2013). Guía para la educación y transición: Orientaciones técnico pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica. <https://especial.mineduc.cl/wp->

<content/uploads/sites/31/2016/09/201405051722200.GUIAPARALATRANSICIONEdespecial.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera. División educación general.

https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2019/08/Orientaciones_EEspeciales.pdf

Prieto, M. y March, J.C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29(6), 366–377. DOI: [10.1016/S0212-6567\(02\)705854](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)705854)

Romero, S., Ferioli, G., Fava, A., Nassif, M.E., y Cipollone, M. (2020). Prácticas educativas facilitadoras de aprendizajes de niños con discapacidad múltiple y sordoceguera. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (3). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4206>

Rowland, C. (2006). Manual: Matriz de Comunicación. Universidad de Salud y Ciencia de Oregón. <https://communicationmatrix.org/uploads/pdfs/CommunicationMatrixHandbookCR-spanish.pdf>

Vásquez, P. (2011). Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera. *Alteridad, Revista de Educación*, 6(2) 36–144. DOI: [0.17163/alt.v6n2.2011.05](https://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.05)

Vives, T. y Hamui, L. (2022). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. DOI: <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Westermeier, K. y Tenorio, S. (2017). Las interacciones entre los profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales que atienden a estudiantes

con discapacidad múltiple. Un estudio colectivo de casos en la comuna de Valdivia, Región de los Ríos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 17 (33), 59-80. DOI: doi.org/10.21703/rexe.20181733kwestermeier4

Contribución de la autoría

Ivette Norambuena-Sandoval

- Investigadora principal proyecto de investigación Universidad de Playa Ancha
- Gestión y recogida de información en la investigación
- Implementación plan de análisis
- Redacción, edición y revisión manuscrito

Claudia Caro Sánchez

- Co investigadora proyecto de investigación Universidad de Playa Ancha
- Recogida de información en la investigación
- Revisión Manuscrito

Conflicto de intereses

No existen conflictos de intereses

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.