

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr


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 valoração diagnóstica de alunos com deficiência múltiplas implementadas em escolas especiais no Chile




Ivette Norambuena-Sandoval

Universidad de Playa Ancha
 <https://ror.org/0171wr661>
Valparaíso, Chile

ivette_norambuena@upla.cl

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

Claudia Caro-Sánchez

Universidad de Playa Ancha
 <https://ror.org/0171wr661>
Valparaíso, Chile

claudia.caro@upla.cl

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

Recibido • Received • Recebido: 07 / 06 / 2024
Corregido • Revised • Revisado: 12 / 11 / 2025
Aceptado • Accepted • Aprovado: 06 / 12 / 2025

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



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 estudiantado.

Palabras claves: Educación especial; evaluación; discapacidades múltiples; centros de educación especial.
ODS: ODS 4; educación de calidad.

Abstract

Objective. This study examines the educational practices employed in evaluation and diagnostic assessment processes for individuals with multiple disabilities in special schools in Chile. **Method.** A qualitative methodology is used. Data were collected through individual semi-structured interviews with 14 heads of technical-pedagogical units in special education centers. Subsequently, a focus group was conducted with four additional unit heads to deepen the analysis of procedural aspects related to evaluative and diagnostic assessment processes. The interview and focus-group corpus was analyzed using the content analysis technique, which involved cross-referencing analytical categories between the interview and the focus group. **Results.** Relevant results include an understanding of the comprehensiveness of the evaluative and diagnostic assessment processes and their relationship with the design of support plans tailored to each individual's needs. Participants also highlighted the predominance of diagnostic assessment processes over evaluative ones, as well as the limited national-level knowledge of procedures and instruments specifically developed for this population. **Conclusions.** The evaluative and diagnostic assessment 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 within students' developmental contexts.

Keywords: Special education; assessment; multiple disabilities; special education centers.
SDG: SDG 4; quality education.

Resumo

Objetivo. Investigar as práticas educativas utilizadas nos processos de avaliação e valoração diagnóstica de pessoas com deficiências múltiplas em escolas especiais no Chile. **Método.** Adotou-se uma metodologia qualitativa. O processo de coleta de informações foi realizado por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com 14 chefes de unidades técnico-pedagógicas de centros de educação especial, posteriormente foi realizado um grupo focal com a participação de quatro chefes de unidade técnico-pedagógicas, com o intuito de aprofundar aspectos procedimentais dos processos diagnósticos avaliativos e valorativos diagnósticos. O corpus das entrevistas e do grupo focal foi analisado mediante a 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 avaliativos e valorativos diagnósticos e sua relação com o desenho de planos de apoio que respondam às necessidades individuais da pessoa. Também se evidencia a predominância de procedimentos valorativos sobre os avaliativos e o escasso conhecimento, em nível nacional, acerca dos procedimentos e instrumentos desenvolvidos para essa população. **Conclusões.** Os processos avaliativos e valorativos desenvolvidos tendem a enquadrar-se na abordagem ecológico-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.

Palavras-chave: Educação especial; avaliação; deficiência múltipla; centros de educação especial.
ODS: ODS 4; educação de qualidade.

Introducción

De acuerdo con lo expuesto por [Lyons & Arthur-Kelly \(2014\)](#), cuando se habla de personas con discapacidades múltiples, generalmente se refiere a personas con discapacidades intelectuales graves, necesidades de apoyo elevadas o necesidades complejas, las que principalmente son educadas en centros de educación especial ([Lyons & 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 Araya, 2012; Lyons & 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 estudiantado 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 ([Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo \[AAIDD\], 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 ([Ministerio de Educación de Chile \[MINEDUC\], 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 Abusleme & Tenorio Eitel, 2018](#)).

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, pues 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 estudiantado y su familia.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 & 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.

Ahora bien, desde la perspectiva del profesorado que se desempeña con este estudiantado, diversos autores y autoras coinciden en que enseñar al estudiantado con discapacidades profundas y múltiples se considera difícil, ya que a este estudiantado a menudo les resulta más difícil aprender a que a otras personas ([Foreman et al., 2004](#); [Lyons & Arthur-Kelly, 2014](#)).

El [MINEDUC \(2013\)](#) indica que el estudiantado con retos múltiples:

Requieren de apoyos intensivos y permanentes (en todos los contextos) debido a que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no sólo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización (p. 10)

Particularmente, la implementación de apoyos adecuados que respondan a las necesidades de la persona y a su contexto depende, de manera absoluta, de que el proceso evaluativo y valorativo inicial se haya realizado de forma idónea. Esto implica recoger, analizar y valorar la información relativa a las necesidades de la persona desde una perspectiva integral.

Con respecto al curso de las investigaciones centradas en la educación de personas con discapacidades múltiples, es posible señalar que, en la actualidad, la cantidad de estudios que enfocan su atención en este ámbito ha aumentado de manera significativa. 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 del profesorado 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 este estudiantado ([McKenzie et al., 2023](#)).

- Estudios de la composición curricular de los programas educativos de este estudiantado, cuyos hallazgos más relevantes exponen que la mayoría de los programas educativos individualizados analizados responden a enfoques curriculares académicos y funcionales (Lyons & 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 et al., 2008; Lyons & Arthur-Kelly, 2014; Lyons & Cassebohm, 2012).

A nivel latinoamericano, destacan los estudios de las argentinas Romero et al. (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” (Romero et al, 2020). Asimismo, las chilenas Westermeier Abusleme & Tenorio Eitel (2018) estudiaron las interacciones de las personas profesionales que integran los gabinetes técnicos de escuelas especiales de discapacidades múltiples, así como el estudio realizado por Salas González & Muñoz Quezada (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 (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 et al. (2019), abordan la evaluación educativa de proceso, sin centrarse necesariamente en el momento inicial que permite recoger información para diseñar el plan de apoyo. Del mismo modo, Wessels et al. (2021) enfatizan en que la evaluación de este estudiantado debe enfocarse en comprender cómo aprenden, comunican y participan en sus entornos naturales.

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.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Marco teórico

Discapacidades múltiples

Muñoz Quezada & Lucero Mondaca (2011) indican que los niños y las 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 MINEDUC (2010), Decreto 170/2009, artículo 73, 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 movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional. (p. 19)

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

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 niñez con discapacidades múltiples.

A esto se suma que, cuando se utilizan procedimientos evaluativos tradicionales con este estudiantado, es frecuente que los resultados reflejen las dificultades que pueden presentar para responder bajo la modalidad esperada (por ejemplo, de manera verbal o manual). Esto conduce, en muchas ocasiones, al diseño de planes de apoyo orientados a practicar aquello que no se logró durante la evaluación, sin que ello responda necesariamente al desarrollo de las habilidades que la persona requiere para desenvolverse de manera independiente en su entorno (Grisham-Brown, 2000).

Teniendo en cuenta las características individuales de cada estudiante con las condiciones anteriormente expuestas, no es posible pensar en la utilización de un único marco evaluativo. Esto se debe a que la distancia entre los estándares establecidos para una persona de determinado rango etario y las habilidades que realmente posea puede diferir enormemente. En consecuencia, los resultados suelen traducirse en una lista de aspectos “no logrados”, lo cual dificulta determinar el punto de partida para la elaboración de un plan de apoyo. Por esta razón, se plantea que complementar el proceso con un marco valorativo permite conocer las cualidades de la persona sin establecer comparaciones con lo que se considera 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 una persona 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 personas autoras como [Blaha \(2003\)](#), [Guevara \(2011\)](#), [Hunt et al. \(2012\)](#); 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 estudiantado 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](#)).

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El desarrollo e introducción de instrumentación apropiada para evaluar las experiencias de aprendizaje del estudiantado es uno de los muchos desafíos que enfrentan los educadores y las educadoras involucradas en facilitar este proceso de inclusión (Foreman et al., 2004).

Con respecto a los procesos evaluativos de este estudiantado, el Decreto 170/2009 en su artículo 74 (MINEDUC, 2010) 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. 19). A esto se 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 Sampieri et al., 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 cual se hace necesario no intervenir en la manera en que el proceso se lleva a cabo. Asimismo, el carácter de la investigación es transeccional, pues busca evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno contexto en un punto del tiempo (Hernández Sampieri 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 las personas 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 multidisciplinares.

En la fase final de esta investigación, la técnica de recolección de datos utilizada fue el **grupo focal**, dado que esta metodología permite obtener una visión colectiva sobre un tema de interés. Teniendo en cuenta que el discurso social se encuentra, por naturaleza, disperso, este comienza a tomar forma al ser reorganizado y articulado desde el momento en que inicia la interacción social dentro del grupo. En este grupo focal participaron cuatro jefaturas de unidades técnico-pedagógicas pertenecientes a cuatro regiones diferentes del país, pues como bien mencionan [Prieto Rodríguez & March Cerdá \(2002\)](#), 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 Varela & Hamui Sutton, 2021](#)).



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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, validado con la metodología de Juicio de expertos, en donde se consideró a dos sujetos 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 & 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 & 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 al estudiantado 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 [MINEDUC \(2019\)](#) explica que lo fundamental del proceso de evaluación integral radica en que éste debe entregar información sobre los recursos y apoyos que el estudiantado requiere para alcanzar su máximo desarrollo y aprendizaje. Para ello se hace necesario comprender al estudiantado 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 Ocampo \(2017\)](#) 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 del estudiantado, pero resulta fundamental también incorporar como una práctica sistemática la evaluación dinámica.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 et al. \(2012\)](#) plantean que estos procesos evaluativos deben ser llevados a cabo bajo el marco el enfoque ecológico, pudiendo determinar las destrezas prioritarias que el estudiantado 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 \(2013, en Salas González & Muñoz Quezada, 2017\)](#)).

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 ([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 del estudiantado 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 \(2005, en Godoy Mendoza & Figueroa Reguera, 2020\)](#), las estrategias de valoración tienen que ser lo suficientemente sensibles para determinar las habilidades comunicativas y las fortalezas de estas personas.

...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.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 del estudiantado.

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, Perreault & Hilton Perkins Project-Boston, 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 el estudiantado 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, de acuerdo con [Godoy Mendoza & Figueroa Reguera \(2020\)](#). 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 procedimientos formales y en caso de ser necesarios, de construcción propia, pero que permitan recoger información funcional y significativa que mejore la calidad de vida presente y futura de la persona con discapacidad múltiple.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **I. N. S.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. C. S.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Financiamiento

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



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

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

Referencias

- Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00114.x>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD]. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza Editorial.
- Blaha, R. (2003). *Calendarios para estudiantes con múltiples capacidades incluido sordoceguera*. Rotagraf.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquia. https://www.google.co.cr/books/edition/Encontrar_el_sentido_a_los_datos_cualita/uN2po-0jroEC?hl=es-419&gbpv=1
- Colectivo de maestros de Alberta, Canadá. (2010). Evaluación y valoración del desempeño por criterios en el salón de clases. *Revista de Educación y Pensamiento*, 15(17), 103-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040400>
- Donoso Araya, O. (2012). *Sordoceguera y necesidades educativas múltiples en Chile. Discapacidad múltiple*. Editorial Académica Española.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores Ocampo, J. D. (2017). La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (9), 1-5. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/09/index.html>
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., & 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. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.3.183>
- Godoy Mendoza, M. D. & Figueroa Reguera, M. O. (2020). *Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. Editex.



- Grisham-Brown, J. (2000). Transdisciplinary activity assessment for young children with multiple disabilities. *Young Exceptional Children*, 3(2), 3-10. <http://doi.org/10.1177/109625060000300201>
- Guevara. I. (Prólogo). (2011). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de la educación especial*. Sense International. https://www.academia.edu/14656402/GU%C3%8DA_DE_DISCAPACIDAD_M%C3%9ALTIPLE_Y_SORDOCEGUERA_PARA_PERSONAL_DE_EDUCACI%C3%93N_ESPECIAL
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Horn, E., Parks, S., & An, Z. (2019). Inclusive special education for young learners with severe and multiple disabilities. En F. E. Obiakor & J. P. Bakken (Eds.), *Special education for young learners with disabilities* (Vol. 4 "Advances in Special Education", pp. 119-137). <http://doi.org/10.1108/S0270-401320190000034008>
- Hunt, P., McDonnell, J., & 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(3), 139-152. <https://doi.org/10.2511/027494812804153471>
- Lyons, G. & 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(7), 445-456. <http://doi.org/10.4236/ce.2014.57054>
- Lyons, G. & 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.
- Lyons, G. & 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(1), 79-95. <http://doi.org/10.1017/jse.2012.8>
- McKenzie, J., Kelly, J., Moodley, T., & Stofile, S. (2023). Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 205-220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2010, abril 21). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550_DEC200900170.pdf



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Ministerio de Educación de Chile (IMINEDUC). (2013). *Guía: Educación para la transición: Orientaciones técnico pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida adulta 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 de Chile (MINEDUC). (2019). *Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera*. DEG. https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2019/08/Orientaciones_EEspeciales.pdf
- Muñoz Quezada, M. T. & Lucero Mondaca, B. A. (2011). Atención psicológica en estudiantes con retos múltiples: Algunas sugerencias metodológicas. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 6(23), 57-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83620927005>
- Prieto Rodríguez, M. A. & March Cerdá, J. C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29(6), 366-377. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(02\)705854](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)705854)
- Romero, S., Ferioli, G., Fava, A., Nassif, M.E., & Cipollone, M. (2020). Prácticas educativas facilitadoras de aprendizajes de niños con discapacidad múltiple y sordoceguera. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (3), 194-207. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4206>
- Rowland, C. (2006). *Manual: Matriz de comunicación*. Oregon Health and Science University. <https://communicationmatrix.org/uploads/pdfs/CommunicationMatrixHandbookCR-spanish.pdf>
- Salas González, M. A. & Muñoz Quezada, M. T. (2017). Enfoque ecológico funcional en una escuela especial de discapacidades múltiples. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, 56(2), 70-91. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.481>
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146.
- Vásquez, P. (2011). Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera. *Alteridad, Revista de Educación*, 6(2) 136-144. <http://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.05>
- Vives Varela, T. & Hamui Suttton, L. (2021). 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. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

- Wessels, M. D., van der Putten, A. A. J., & Paap, M. C. S. (2021). Inventory of assessment practices in people with profound intellectual and multiple disabilities in three European countries. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 34(6), 1521-1537. <https://doi.org/10.1111/jar.12896>
- Westermeier Abusleme, K. & Tenorio Eitel, S. (2018). 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. <http://doi.org/10.21703/rexe.20181733kwestermeier4>

