

La evaluación: una aproximación a su aplicación en el campo de las dificultades de aprendizaje

*Lidmi Fuguet¹
y Jenica Lizard²*

RESUMEN

El presente estudio trata sobre el análisis de las concepciones y las creencias que poseen los docentes especialistas del área de dificultades de aprendizaje, en cuanto al proceso de evaluación del educando que manifiesta ciertas debilidades en su rendimiento académico. El mismo se operacionalizó a través de una metodología de naturaleza cualitativa, para lo cual se desarrolló un estudio de campo de tipo exploratorio. El grupo de informantes clave estuvo constituido por diez docentes en ejercicio de las unidades operativas de la Zona Metropolitana de Caracas. El procedimiento llevado a cabo contempló las siguientes acciones: 1. Realización de entrevistas temáticas a fin de conocer las concepciones que sobre evaluación manejan los docentes. 2. Categorización de la información obtenida mediante las entrevistas. 3. Triangulación entre las categorías emergentes con los sustentos teóricos vigentes en el área y las reflexiones u opiniones de las investigadoras. Los resultados permitieron determinar como elementos más resaltantes: (a) la ausencia de criterios unificados para la realización de evaluación del educando con dificultades de aprendizaje, (b) un manejo de diversas posturas acerca de la concepción del educando y su evaluación, así como, (c) una

¹Profesora de Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje, mención Suma Cum Laude (1999), Magíster en Lectura y Escritura (2005), Doctora en Educación (2010). Actualmente ejerce como profesora universitaria en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Caracas, Venezuela, adscrita al Departamento de Educación Especial. Correo electrónico: lidmifuguet@hotmail.com

²Maestra Especialista en Dificultades de Aprendizaje del Instituto Pedagógico de Caracas (2005). Profesora en Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje del Instituto Pedagógico de Caracas (2006). Con Diplomado en Pedagogía Hospitalaria del Instituto AVEPANE (2011). Estudiante actual de la Maestría en Educación mención Estrategias de Aprendizaje del Instituto Pedagógico de Miranda Dr. José Manuel Siso Martínez. Adscrita al Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al Programa de Dificultades de Aprendizaje. Miembro activo del Núcleo de Infancia y Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Árbitro de artículos en revistas de investigación científica. Autora de artículos para revistas de carácter científico y académico. Ponente en diversos eventos de carácter nacional e internacional. Tallerista en eventos de carácter nacional e internacional. Correo electrónico: jencializardoipc@hotmail.com

carencia de un deber ser en cuanto al proceso evaluativo de las dificultades de aprendizaje.

Palabras Clave: Evaluación, dificultades de aprendizaje, concepciones.

The evaluation: an approximation to his application in the field of the difficulties of learning

ABSTRACT

The present study deals with the analysis of the views and beliefs held by faculty specialists in the area of learning disabilities, regarding the evaluation process of student who manifests certain weaknesses in their academic performance. The same was operationalized through a qualitative methodology, which was developed for a field study, exploratory's type. The key informant group consisted of ten teachers in pursuit of Schools of the metropolitan area in Caracas. The procedure performed included the following actions: 1. Conducting focused interviews to know the conceptions that teachers manage about assessment. 2. Categorization of information obtained through interviews. 3. Triangulation between emerging categories with the existing theoretical underpinnings in the area and the thoughts or opinions of the researchers. The results allowed to determine how most striking elements: (a) the absence of unified criteria for the performance evaluation of students with learning disabilities, (b) management of various positions on the design and evaluation of students and, (c) a lack of a must be about the evaluation process of learning disabilities.

Key words: assessment, learning disabilities, conceptions.

Introducción

La evaluación dentro del área de las dificultades de aprendizaje en Venezuela, resulta un tema que implica un gran análisis en cuanto a sus fundamentos teóricos y operativos, debido a que este proceso es considerado como uno de los más importante dentro del campo de trabajo, pues de él se obtiene una gama de información sobre los escolares insertos en el sistema educativo regular, que permite determinar sus potencialidades, intereses, necesidades, debilidades y todos aquellos factores (protectores y riesgo), que pueden influir en su proceso de aprendizaje, de manera que se puedan proyectar situaciones pedagógicas favorecedoras para minimizar el impacto negativo que estas puedan generar sobre los educandos.

Partiendo de esta premisa, se propuso la realización de la presente investigación a fin de contribuir con un marco analítico sobre las representaciones que poseen los docentes especialistas del área en relación con la evaluación de las dificultades de aprendizaje, a fin de contribuir con una mayor comprensión sobre nuestra realidad educativa. En este sentido, el presente artículo expondrá en primer lugar, el contexto de estudio a fin de precisar las motivaciones y el propósito de la investigación; en segundo lugar, se expresarán los elementos referenciales del tema abordado; en tercer lugar, se explicará la metodología llevada a cabo; en cuarto lugar, se describirá el análisis realizado mediante la categorización y triangulación de la información; y por último se señalarán las conclusiones más resaltantes.

Contexto

Al revisar la historia del campo de las dificultades de aprendizaje en Venezuela, podemos vislumbrar que para sus inicios, aproximadamente para la década de los 60, se consideraba que la etiología de las problemáticas relacionadas con la adquisición de nuevos conocimientos estaba vinculado con factores de orden orgánico y/o cognitivo, como producto de la influencia de las teorías de corte médico y psicologicista que predominaban para el momento. Desde esta perspectiva, los procesos evaluativos de estos educandos se caracterizaban por la medición del funcionamiento de procesos psicológicos y su posible vinculación con una disfunción de naturaleza neurológica. Para la época, mayormente se utilizaban pruebas estandarizadas de medición de funcionamiento de los escolares, centradas en la comparación

de los niveles de ejecución del evaluado y el cálculo de su coeficiente intelectual, entre las pruebas más utilizadas por los docentes especialistas en nuestro contexto se tiene a la *Batería Psicopedagógica para la Evaluación de Habilidades Perceptivo-motrices y Cognitivas* (Chamorro, R, 1976).

El desarrollo de investigaciones en el escenario venezolano, impulsado por la influencia de los aportes de la teoría constructivista sobre la educación, permitió analizar el impacto del modelo psicopedagógico hasta el momento empleado en los servicios de apoyo del área, y encontrar sus limitaciones, de manera que conllevó a un giro significativo sobre la concepción y propuesta de abordaje de esta población. Es por ello que a partir de la década de los 80, se origina un proceso de reconstrucción conceptual en el campo que se consolida posteriormente con el documento denominado *Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativo Integral para los Educandos con Dificultades de Aprendizaje* (Ministerio de Educación, 1997), donde se estructura la fundamentación teórica sobre la naturaleza, etiología y abordaje pedagógico especializado de la población.

Este modelo de atención educativo integral, surge para dar respuestas a las debilidades de las anteriores prácticas especializadas, haciendo énfasis “[...]en una concepción curricular, desde una perspectiva humanista donde se toman en cuenta los factores intrínsecos y extrínsecos que inciden en el hecho educativo” (ob. cit, p. 18), lo cual implica asumir una visión mucho más amplia en cuanto a la naturaleza de este escolar, atendiendo a una diversidad de elementos que pueden generar situaciones desfavorables en los contextos escolares.

Ante este cambio de paradigma, el área de dificultades de aprendizaje adscrito a la Dirección de Educación Especial del, entonces, Ministerio de Educación, se propone dentro de la política del modelo de atención mencionado, las líneas estratégicas de acción³, así como la línea de acción cooperativa en sus diferentes dimensiones⁴. Ahora bien, estas orientaciones, especialmente aquellas relacionadas con la línea de acción cooperativa, tienen

³ Las líneas estratégicas de acción tienen como propósito orientar el intercambio entre profesionales del área y afines, mediante la articulación intra y entre sectores. Para ello se cuenta con las siguientes líneas: intramodalidad, intermodalidad, intrasectorial e intersectorial.

⁴ La conceptualización y política del modelo de atención del área propone tres dimensiones para la operacionalización de la línea de acción cooperativa: (a) ámbito de aula regular, (b) ámbito de aula especial y (c) ámbito comunitario.

mayor énfasis en el elemento didáctico, dejando de precisar aspectos fundamentales de la evaluación, lo cual hace presumir que los docentes del área ponen en práctica procedimientos carentes de criterios unificados que permitan, por un lado garantizar la fluidez comunicativa especializada entre los profesionales del campo, y por otro establecer las diferencias conceptuales y metodológicas entre la evaluación educativa dentro del ámbito del aula regular y la evaluación educativa integral especializada.

En este orden de ideas, vale la pena preguntarse: ¿cuál es la concepción que manejan los docentes especialistas sobre la evaluación del educando con dificultades de aprendizaje?, ¿cómo es el procedimiento evaluativo que llevan a cabo estos profesionales? Esclarecer estas ideas, permitirá entender la realidad educativa y proponer acciones innovadoras para incrementar la calidad de la atención de la población que manifiesta ciertas deficiencias relacionadas con su rendimiento escolar.

Es por ello que el presente estudio se propuso como objetivo central analizar las concepciones y creencias de los docentes especialistas del área metropolitana de Caracas, sobre la evaluación del educando con dificultades de aprendizaje. La importancia de ejecución de esta investigación radica en que al conocer en profundidad la realidad de nuestros docentes nos permitirá proponer acciones eficaces y eficientes dirigidas a maximizar las potencialidades profesionales; de igual modo, este análisis generó un proceso de reflexión y revisión personal de los involucrados sobre su práctica, todo esto redundará en mejores procesos evaluativos y didácticos.

Una vez expuestas las motivaciones y argumentos que justificaron la pertinencia de la presente investigación, expondremos a continuación el marco que sirvió de referencia teórica para la fundamentación del análisis.

Marco referencial

En este espacio se expondrán los aspectos de naturaleza teórica centrado en la evolución de la evaluación en el campo educativo y su influencia dentro de la práctica evaluativa en el área de dificultades de aprendizaje.

Evolución de la evaluación: perspectivas del campo de las dificultades de aprendizaje.

La evaluación ha evolucionado en el transcurrir de la historia atendiendo a diversos factores: políticos, sociales, científicos y pedagógicos; lo cual ha generado en el campo educativo, diferentes modelos y enfoques que se ven reflejados en las denominadas generaciones de evaluación⁵. Esta situación ha desencadenado múltiples procesos de transformación en se concepción y operacionalización, ajustándose a la necesidad de cada población en el transcurrir del tiempo.

El campo de las dificultades de aprendizaje no escapa de la influencia de estas concepciones, de allí que la visión de evaluación de los escolares que han manifestado debilidades al momento de su desenvolvimiento escolar, también haya evolucionado en el trascurso del tiempo; es por ello que se considera pertinente hacer una revisión que facilite la comprensión de la relación existente entre los postulados subyacentes en cada generación de la evaluación y su incidencia en la práctica evaluativa de nuestra área de atención especializada.

La evaluación es medida

La primera generación de evaluación fue la denominada *medición*, ésta centraba su atención en el evaluado y en los instrumentos con una relación estrecha entre alumnos y su conducta, teniendo como finalidad el determinar en qué medida los estudiantes lograban y dominaban los contenidos (Alves y Acevedo, 2002).

Este tipo de evaluación se evidencia dentro del campo de las dificultades de aprendizaje, durante las prácticas que se caracterizaban por implementar pruebas estandarizadas dirigidas a la determinación de niveles de funcionamiento por parte del niño, en correlación con la cuantificación de su coeficiente intelectual. Estos procedimientos fueron enmarcados dentro de las concepciones desarrolladas por el modelo de atención clínico, que predominaba en Venezuela durante las décadas de los 60 y 70, el cual se caracterizaba por “realizar diagnósticos e intervenciones desde un punto de

⁵ Según Fuguet, (1995) la evaluación se ha desarrollado en la historia del campo educativo por medio de cuatro importantes generaciones, las cuales son: medición, descripción, juicio y negociación.

vista médico, haciendo énfasis en los estudios y hallazgos de patologías y alteraciones cerebrales” (Ministerio de Educación, 1997:1).

Aunado a lo anterior, la teoría de aprendizaje predominante en el campo de la pedagogía, para esta época era el conductismo; por consiguiente las evaluaciones en nuestra área se orientaban a la determinación de conductas preestablecidas como adecuadas e inadecuadas y la vinculación de estas últimas con posibles lesiones neurológicas, prevaleciendo la relación de causa-efecto, es decir, deficiencia de orden orgánico – conducta inadecuada, todo ello con el fin de medir el nivel de funcionamiento del individuo en relación con la alteración.

La evaluación es descrita

La segunda generación de evaluación denominada *descripción*, centraba su atención en la relación estudiantes y objetivos de aprendizaje. Hacía énfasis en la operacionalización de los instrumentos, con la finalidad de determinar en qué medida los estudiantes logran y dominan los contenidos programáticos. Bajo esta concepción se mantienen aún elementos importantes de la generación anterior, reflejando en la necesidad de seguir cuantificando las conductas descritas mediante el proceso de evaluación, esto es consecuencia de la influencia que aún mantenía el conductismo sobre la educación.

Esta generación se basa en la descripción, la crítica y la validación interna, con una metodología cuantitativa, que aunque describía algunos rasgos y daba mayores intenciones de cualificar los procesos de aprendizaje, se sigue con la tendencia de cuantificación y precisión en la medida, dando prioridad al uso de test, pruebas orales y escritas con influencia de la edumetría. De esta manera se entiende que el rol del evaluador estaba destinado a puntualizar la información, interesándose por verificar el logro de los objetivos tomando decisiones autónomas; tal y como lo describe Fuguet A. (1995): “la fuente de información para esta evaluación [se centraba en] los resultados de la medición en los estudiantes. Así pues, son la genuina expresión de las características del currículo” (pp. 66-67).

La evaluación es un juicio

La tercera generación denominada *juicio*, planteaba como función principal la evaluación a partir de estándares de comparación, los cuales son construidos tomando en consideración los aspectos que establece el currículo educativo; el rol del evaluador consistía en proveer información, asesoramiento y brindar juicios valorativos para que otros tomaran decisiones primordiales. Es decir, “la evaluación es libre de metas y centrada en el enfoque sistémico: contexto, entrada, proceso y producto donde la acción evaluativa tiene fases de formulación, aplicación, evaluación y retroalimentación” (Hidalgo, 2005:17).

Los postulados de esta generación establecen estrecha relación con las corrientes de aprendizajes cognoscitivistas, debido a que se puede vislumbrar cómo el evaluador comienza a considerar los diferentes procesos inmersos en el aprendizaje para poder emitir los juicios en cuando a los niveles de rendimiento de los escolares.

Todo ello pareciera indicar que la implementación de este tipo de evaluación en el campo de las dificultades de aprendizaje está vinculado con el del modelo psicopedagógico que imperó en el contexto venezolano a finales de la década de los 70 y principios de los 80. Donde se consideraba al docente especialista como un asesor del docente del aula regular con respecto a la toma de decisiones para la planificación del abordaje de los educandos con dichas dificultades dentro del aula regular y la remisión tanto a los servicios de atención especializada, así como también a otros profesionales, entre los que se pueden mencionar: psicólogo, neurólogo, pediatra, terapeuta, entre otros (Ministerio de Educación, 1997).

Es por ello, que la evaluación de los educandos catalogados con esta etiqueta para aquel momento histórico, estaba dirigida a determinar las áreas deficitarias y su posible relación con deficiencias en las funciones psicológicas básicas, con el propósito de orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que necesitaba el alumno.

La evaluación es negociada

Muchos autores en la actualidad consideran que dentro de la práctica educativa ha predominado la aplicación de los postulados de la cuarta

generación de evaluación denominada *negociación*, la cual está enmarcada en una teoría constructivista como hecho social, donde el evaluador y el evaluado son considerados sujetos interactivos que trabajan en conjunto para la toma de decisiones. A este respecto Fonseca (2007:17), señala: “de allí que se ve [a la evaluación] como un proceso instructivo integrado del quehacer educativo, en el que se contemplan diversas dimensiones: la evaluación del aprendizaje en los alumnos, la práctica pedagógica y el proyecto”. De igual modo, Hidalgo (2005: 18) expresa: “[se] establece múltiples vías para desarrollar la evaluación negociada, a través de un proceso interactivo y contextualizado”.

Dentro de este marco de ideas, la evaluación bajo este paradigma utiliza una metodología interpretativa, dialéctica y razonada, que emplea el uso de una amplia gama de registros y técnicas de mayor naturaleza cualitativa. En este sentido, Fuguet (1995) plantea: “El evaluador es un individuo con capacidad de negociación, con liderazgo, conocimiento personal y visión de conjunto que facilita el camino de la evaluación negociada” (p. 70).

La *negociación* tiene un estrecho vínculo con la postura vigente en el campo de las dificultades de aprendizaje en Venezuela, cuyo modelo de atención es el educativo integral especializado, en el cual se concibe al educando como un ser integral; se logra entrever cómo en ambas posturas se maneja la concepción holística y constructivista de todos los actores partícipes del proceso educativo. Desde esta perspectiva, el ambiente en donde los niños se desenvuelven, su familia y su escuela, toman un papel importante para la creación de escenarios que contribuyan a la construcción y consolidación de aprendizaje significativos.

La evaluación permite apreciar el verdadero proceso de aprendizaje... conocer las condiciones que lo facilitan o limitan, la efectividad de la enseñanza [para,] estimular en el alumno la motivación intrínseca para el aprendizaje a fin de que aprenda en función de sus necesidades, habilidades e intereses (Figuerola, 2007:426)

La revisión de estos supuestos teóricos, donde se vinculan los postulados que han fundamentado la evolución de la evaluación y la concepción de las dificultades de aprendizaje, permiten orientar con mayor

claridad el análisis de las creencias y representaciones que han construido los profesionales sobre esta actividad pedagógica.

Método

Para el desarrollo de esta investigación se asumió el *paradigma cualitativo* debido a que permite conocer la realidad a partir de las construcciones que hacen los propios actores del hecho, esto desencadena una interacción dialéctica que, tal como lo plantea Rusque (2007:93):

acepta los valores tanto del investigador, por su relación con un espacio temporal que lo condiciona, así como en la relación que se establece con los sujetos investigados, de la misma que los juicios que se involucran en el problema.

En atención a esta concepción epistemológica, se determinó la implementación del tipo de investigación *estudio de campo*, por considerarse la vía más idónea para garantizar el intercambio directo con el escenario e informantes claves; el alcance de la investigación es *explorativa*, debido a que permitirá aproximarnos a un fenómeno poco conocido, para poder familiarizarnos con él y contribuir a futuro con acciones precisas que respondan a las reales necesidades del contexto y sus involucrados (Grajales, 2000).

Para la búsqueda de la información se realizó un proceso de selección de informantes claves, quienes respondieron a los siguientes criterios:

1. Profesionales en ejercicio en una unidad operativa del área: se considera importante que el informante posea una visión actual de la operacionalización de la evaluación en el campo.
2. Experiencia en el área no menor a 6 años: esta temporalidad se considera significativa para poder apreciar los procesos implícitos en las actividades que desarrolla dentro del servicio donde labora.
3. Poseer título de profesor o licenciado en el área: esto permitió garantizar un grupo de informantes más homogéneos en cuanto a su formación como profesional.
4. Pertener al personal docente del Distrito Capital: se toma en cuenta este escenario en vista de que este distrito cuenta con los

tres tipos de servicio del área (aula integrada –AI-, unidad psicoeducativa –UP-, centro de atención de niños con dificultades de aprendizaje –CENDA-).

5. Participación voluntaria en la investigación: este criterio favorecerá en el establecimiento de un ambiente confortable para el informante garantizándose de esta manera mayor apertura y confianza al momento de la aplicación de las entrevistas.

Tomando en consideración estos criterios, se seleccionó a 10 docentes especialistas, quienes respondieron a los criterios anteriormente descritos; esta cantidad también fue resultado del proceso de saturación emergente del análisis de la información realizado por los investigadores durante el procedimiento de categorización y triangulación, pues como lo explica Rusque (2007) esto quiere decir que se ha llegado a un punto en que los sujetos del estudio ya no aportan información nueva.

Para los efectos de este estudio se aplicó la *entrevista temática*, debido a que “es un método especialmente adecuado cuando no tenemos una teoría exacta sobre el tema, mientras que por el contrario estamos expectantes para conocer los nuevos puntos de vista que no habíamos previsto” (Bermejo, 2003:66). El objetivo principal de la entrevista fue obtener la mayor cantidad de información de los docentes en ejercicio del área de manera que se pudo indagar sobre la realidad que manejaba cada informante, lo cual permitió vislumbrar las creencias y las concepciones que tienen sobre esta actividad pedagógica.

Una vez realizadas las entrevistas, el procedimiento llevado a cabo para el análisis de la información contempló los siguientes pasos:

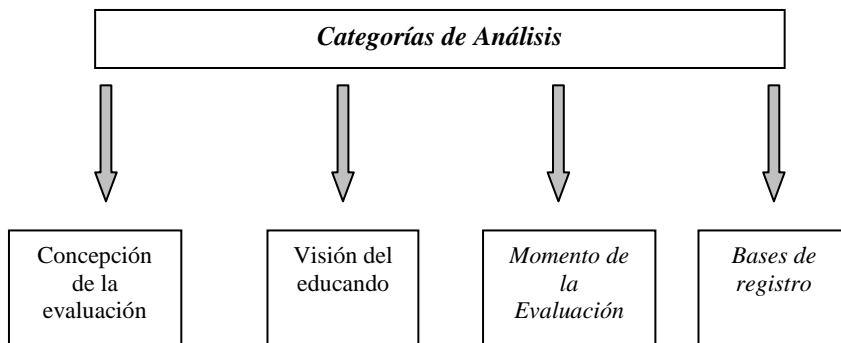
1. Transcripción de las entrevistas.
2. Inicio del proceso de codificación de la información por entrevista.
3. Establecimiento de categorías.
4. Comparación de categorías entre las diferentes entrevistas.
5. Contrastación de la información con los aportes conceptuales.

Se debe mencionar que este procedimiento no fue realizado con algún orden jerárquico, sino que los investigadores transitaron por estos pasos de manera recursiva en atención a las necesidades del proceso de análisis.

Análisis e interpretación de la información

En este apartado se desarrolla el contenido del siguiente esquema, síntesis de las categorías emergentes del estudio las cuales serán descritas a continuación:

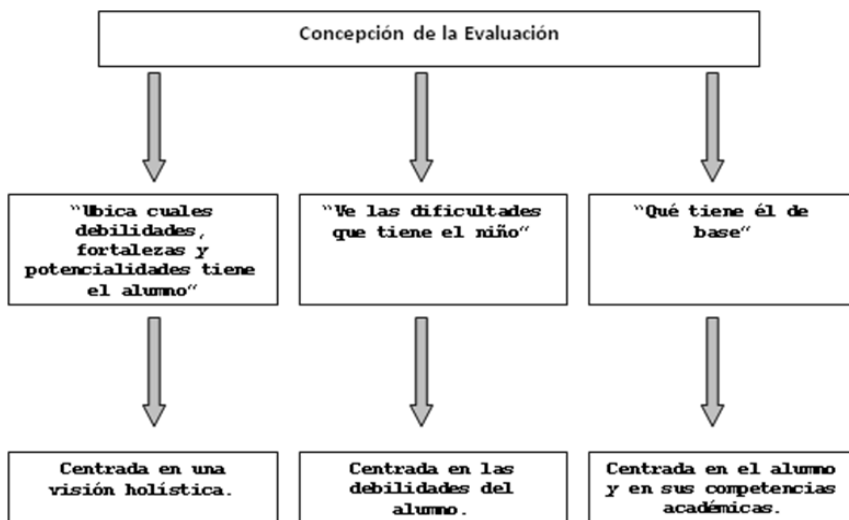
Figura 1.
Categorías de análisis.



Nota: Elaborado por Fuguet y Lizard.

Categoría I: concepción de la evaluación. En esta categoría se describe la concepción de la evaluación manifestada por los docentes especialistas, representado en la figura 1. A este respecto, surgieron de las entrevistas realizadas tres posturas distintas, tal y como se muestra a continuación en la figura 2:

Figura 2.
Categoría I.



Nota: Elaborado por Fuguet y Lizard.

En este orden de ideas, se observó una desigualdad de opiniones entre especialistas del área, los cuales se pueden subcategorizar en tres grupos: (a) aquellos que consideran que la evaluación debe entenderse desde un visión holística, (b) quienes consideran que dicho proceso se centra en la detección de las debilidades de los escolares, y (c) los que orientan este proceso a la determinación de las competencias académicas del niño.

a) La evaluación centrada en una visión holística: en este grupo se incluye a la minoría de los entrevistados, quienes afirmaron que la evaluación del educando con dificultades de aprendizaje estaba orientada explorar de manera amplia todos aquellos elementos que pueden estar interfiriendo en el proceso de aprendizaje, bien sea de carácter interno o externo al escolar, así como también a comprender no solo sus debilidades, sino también sus potencialidades.

b) La evaluación centrada en las debilidades del alumno: de manera contraria a la visión anterior, el promedio de los docentes alude a que la

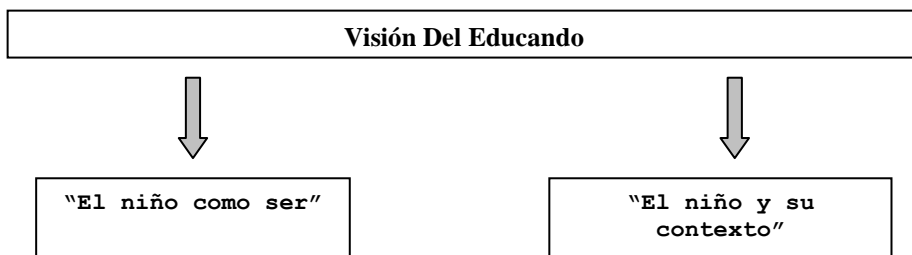
evaluación de esta población debe ir dirigida a la detección de los aspectos deficitarios en el escolar, para de esta manera poder orientar tratamientos que permitan nivelar su rendimiento.

c) *La evaluación centrada en el alumno y sus competencias académicas:* la mayoría de los sujetos que integraron el estudio consideraba que la evaluación debía centrarse exclusivamente en el escolar, pues es él quien manifiesta la deficiencia y determinar el nivel de rendimiento del mismo en función de sus competencias académicas.

Estas tres subcategorías permiten vislumbrar que aún un grupo significativo de docentes posee una concepción ligada a la percepción de que la responsabilidad de la dificultad depende exclusivamente del escolar y que su evaluación debe estar mayormente centrada en determinar los niveles de rendimiento y las áreas deficitarias; esto discrepa de los planteamientos teóricos vigentes tanto en el área de la evaluación como en la de la educación especial que en particular se aborda en este estudio.

Categoría II: visión del educando. En esta categoría se describe cómo perciben los docentes especialistas a los alumnos con dificultades de aprendizaje de lo cual se desprendieron dos subcategorías que se muestran a continuación:

Figura 3.
Categoría II.



Nota: Elaborado por Fuguet y Lizard.

En este sentido, se evidenció discrepancia en la visión que tenían los docentes especialistas respecto a los educandos, quedando enmarcada en dos subcategorías: (a) el niño como ser y (b) el niño y su contexto.

a) *El niño como ser:* bajo esta postura, un grupo importante de los docentes conciben al educando como una persona única y autónoma, atribuyéndole de esta manera toda la responsabilidad de sus deficiencias; es decir, que resaltan aquellos factores de naturaleza interna al individuo como causas determinantes de las debilidades que este pueda manifestar en su desenvolvimiento escolar.

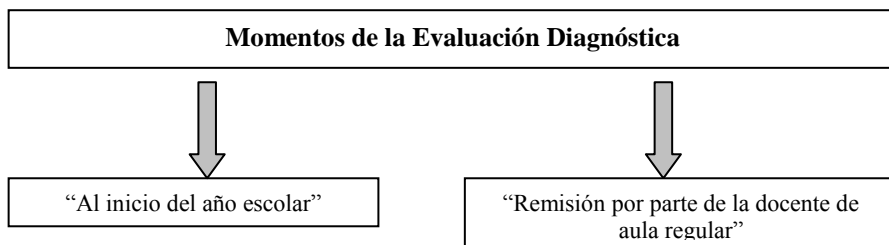
b) *El niño y su contexto:* los maestros agrupados bajo esta subcategoría centran su atención en el educando y su contexto como un universo que forma parte de la construcción del aprendizaje del educando. Lo que implica una visión más amplia del escolar y sus vinculaciones con el entorno, esto abre el abanico de posibilidades de influencia de diferentes factores (bien sea de naturaleza interna como externa) durante el proceso de aprendizaje.

Las ideas aquí descritas, permiten evidenciar ciertos rastros de incongruencia entre las concepciones de los docentes sobre el educando con dificultades de aprendizaje y su evaluación, debido a que, como se pudo ver en la categoría anterior, la mayoría de los profesionales establece que la evaluación debe centrarse en el niño y la determinación de sus competencias académicas deficitarias, lo cual pareciera indicar la existencia de una creencia donde se responsabiliza exclusivamente al escolar de sus debilidades, pero contradictoriamente en esta categoría, encontramos en este mismo grupo de personas que considera que las causas de las dificultades del escolar pueden atribuirse a una multiplicidad de factores que no necesariamente corresponde con aspectos intrínsecos; esta contradicción refleja una inconsistencia teórica en los docentes que podría estar impactando negativamente en la práctica pedagógica de los profesionales.

Categoría III: momentos de la evaluación diagnóstica. Los docentes especialistas le atribuyen a la evaluación diagnóstica un papel fundamental para el abordaje de las dificultades de aprendizaje, resaltándolo como uno de los pasos más importantes para la intervención, bajo esta visión surge la presente categoría, la cual aglutina toda aquella información vinculada con los momentos en los cuales debe ser aplicada. El análisis de esta categoría muestra cómo a pesar de que los momentos que plantean los docentes pueden dividirse en dos situaciones específicas (ver figura 4), los procedimientos implícitos parecieran variar en función de la unidad operativa donde se

aplique, de allí que en este aspecto en particular se haga una distinción en el tipo de institución donde labora el entrevistado.

Figura 4.
Categoría III.



Nota: Elaborado por Fuguet y Lizard.

Al inicio del año escolar: todos los informantes reportan la realización de una evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, la cual permite determinar en líneas generales las competencias escolares de los niños y de esta manera conocer aquellos niños que manifiestan un rendimiento por debajo de lo esperado. Ahora bien, al detallar la procedencia laboral de cada profesional, encontramos las siguientes discrepancias:

- En las AI y UPE, por ser unidades operativas que se encuentran dentro de las instituciones educativas regulares, este tipo de evaluaciones la realizan en los primeros meses del año escolar, como una actividad vinculada con la operacionalización de la línea de acción cooperativa en el ámbito del aula regular, donde el docente especialista trabaja conjuntamente con el docente de aula regular para determinar cuáles son los niños que poseen competencias por debajo del grupo y las exigidas por el grado cursante. Estos docentes consideran vital la evaluación diagnóstica en su momento inicial, para poder obtener los insumos que establecerán las bases para garantizar una atención educativa integral especializada acorde con sus necesidades.
- En los CENDAS, la operatividad de esta evaluación es distinta debido a que su ubicación es fuera de las instituciones educativas, por lo que la evaluación que se hace al inicio del aula regular es al pequeño grupo que ya forma parte de la matrícula de la institución desde el año escolar anterior. Esta actividad la realizan generalmente en el primer

mes del año escolar y consiste en determinar los niveles de competencias con lo que se ha incorporado el niño a este nuevo período académico, esto genera un reporte inicial del abordaje y en el caso de que sea solicitado, es enviado un informe al docente de aula regular donde cursa sus estudios el niño.

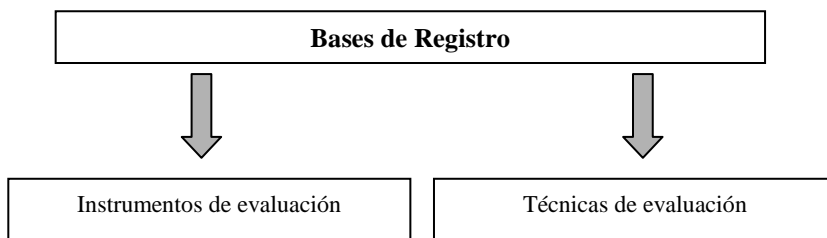
a) *Remisión por parte de la docente de aula regular*: la mayoría de los maestros especialistas reportan realizar evaluaciones diagnósticas en profundidad a los niños que son remitidos a la unidad operativa; esta subcategoría se diferencia de la anterior, pues no se ubica en un período específico, sino que puede ser aplicado en cualquier momento del año escolar y, así como la operacionalización del mismo tiene como ejecutor central a los profesionales del servicio. Veamos a continuación las particularidades de su implementación dependiendo de la unidad:

- En las AI y UPE, las remisiones las realiza el docente de aula regular, pero en oportunidades han sido solicitudes efectuadas por otros profesionales (docentes de educación física, música, otros), o por inquietudes de los representantes. Esta situación generalmente es vista en los inicios de cada lapso escolar.
- Este tipo de remisiones es característico de los CENDA, en vista de que la evaluación diagnóstica en el ámbito del área regular es una gran carencia de este tipo de unidades debido a su ubicación fuera de la escuela regular, en oportunidades se puede encontrar que la remisión efectuada por el docente no es de carácter formal, sino como una sugerencia que toma el representante quien es el que tiene la iniciativa de llevarlo a este tipo de servicios. Esta evaluación es aplicado durante todo el año escolar.

Categoría IV: bases de registro. En esta categoría se encuentra organizada la información relacionada con el uso que le dan los docentes especialistas a las bases de registro, puesto que consideran a los instrumentos de evaluación como un recurso clave para el éxito de esta actividad pedagógica. Por tanto, sabemos que existen teóricos en el área que realizan una distinción en la definición y utilidad de las técnicas y los instrumentos de evaluación por lo que “La escogencia de las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación deberá efectuarse considerando la mayor variedad posible de estrategias

evaluativas, a fin de seleccionar la más pertinente, conveniente y factible” (Hidalgo, 2005:51). De acuerdo con lo anterior, se pudo precisar en el discurso de los profesionales un uso indistinto entre ellos, evidenciándose de esta manera una nueva inconsistencia conceptual que podría incidir en la práctica. Esta aclaratoria tiene lugar a fin de comprender la ubicación de las técnicas como una subcategoría de las bases de registro.

Figura 5.
Categoría IV



Nota: Elaborado por Fuguet y Lizard.

a) *Instrumentos de evaluación:* en esta subcategoría se encuentran organizados los diferentes instrumentos con los que cuenta el docente especialista para efectuar el registro de la información que ha emergido de los procesos evaluativos. Entre los más mencionados podemos encontrar a las listas de cotejo y escalas de estimación, por lo que se puede presumir una tendencia al uso de recursos de naturaleza cerrada que especifica los indicadores a evaluar. De igual manera, todos los sujetos reportaron el uso de una guía de entrevista estructurada que aplican para el caso de la evaluación diagnóstica, en la mayoría de estos profesionales se observó una tendencia discursiva enmarcado en un enfoque clínico utilizando el término “anamnesis” como sinónimo de denominación de este instrumento. Un grupo minoritario de docentes informó utilizar recursos para el asiento de información con una naturaleza más abierta y flexible como los registros descriptivos, anecdóticos y el diario del docente, dándole a este último una connotación más planificadora que evaluativa. Esto permite afirmar que existe una inclinación por parte de los profesionales al uso de mecanismos cerrados y estructurados, por considerarlos más precisos y confiables.

b) *Técnicas de evaluación:* como se pudo aclarar con anterioridad, aunque teóricamente las técnicas no son vistas como una base para el registro

de la información obtenida mediante un proceso de evaluación, se pudo vislumbrar en el discurso de los docentes que sus concepciones se orientan a asumirlos como tal. Entre las técnicas más mencionadas por los sujetos tenemos la observación y la entrevista, como herramientas claves para lograr comprender la realidad de los escolares; sin embargo, muchos son los informantes que confunden estas técnicas con los instrumentos utilizados para el asentamiento, esto se aprecia en el uso como sinónimos de términos tales como: entrevista – guión – cuestionario – anamnesis, observación – registro descriptivo – lista de cotejo.

Atendiendo a lo descrito anteriormente, pareciera indicar que los docentes cuentan con poca precisión conceptual para el establecimiento de las intencionalidades de las técnicas y los instrumentos de evaluación, lo que podría estar interfiriendo negativamente en los procesos implícitos en el diseño y uso adecuado de los mismos; en tal sentido, la información recogida podría no ser pertinente y confiable, situación que influirá tanto en su práctica pedagógica como en el futuro abordaje y orientación del educando con dificultades de aprendizaje.

Conclusiones

Luego de realizado el análisis de las concepciones y creencias que tienen los docentes especialistas en el área de las dificultades de aprendizaje, se puede concluir que los docentes poseen debilidades conceptuales respecto a los conocimientos relacionados con la planificación y diseño de la estrategia de evaluación debido a que: (a) muestran en su discurso algunas incongruencias entre las atribuciones como causas de las dificultades de aprendizaje y los aspectos que consideran al momento de la evaluación, (b) expresan constantes confusiones entre los elementos evaluativos fundamentales, como las técnicas y los instrumentos.

En la actualidad se mantiene una tendencia discursiva con el uso de términos que evidencian la influencia de las corrientes clínicas y psicologicistas, lo que muestra algunas incompatibilidades conceptuales por parte de los maestros en atención a los planteamiento del documento vigente que fundamenta y orienta las políticas de atención del área en cuestión.

Por otro lado, a pesar de encontrar algunos elementos convergentes en los procedimientos de evaluación que han reportado los entrevistados, se pueden apreciar importantes diferencias que podrían estar limitando los procesos comunicacionales entre los profesionales del área. Un caso que puede ilustrar esta situación es la diversidad de connotaciones etiológicas de las dificultades que expresaron los sujetos del estudio, lo cual incidía en la toma de decisiones sobre el qué y cómo evaluar.

Lo descrito anteriormente, posiblemente sea consecuencia de la carencia de un deber ser sobre la evaluación en el campo; en este sentido se recomienda orientar a los docentes en cuanto a las posturas del modelo de atención del área, actualizar las políticas educativas vigentes, así como unificar criterios para el diseño de estrategias integrales de evaluación, con el propósito de generar acciones más coherentes que favorezcan el rendimiento de los niños e incrementen la calidad educativa venezolana.

Referencias Bibliográficas

- Alves, E. y Acevedo, R. (2002). *La evaluación cualitativa*. (2a. ed). Colombia: Petroglifo Producciones, C.A.
- Bermejo, B. (2003) Método empírico de recolección de datos. *Cuadernos Monográficos Candidus*. Compendio Metodología Cualitativa en Investigación. Cuaderno No.1, sept-dic 2003, p. 58-69.
- Chamorro, R. (1976). *Batería psicopedagógica para la evaluación de habilidades perceptivo-motrices y cognitivas*. Caracas: Escuela de Psicología UCV.
- Fuguet, A. (1995). *La evaluación, la relación currículo – evaluación y rol del evaluador educativo*. Trabajo presentado como requisito para optar al título de Doctor en Educación. U.P.E.L.- I.P.C.
- Figueroa, M (2007). La evaluación: del pasado al presente. *Revista Venezolana de Educación* [revista en línea], 11- 38, Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_serial&pid=1316-4910&lng=en [consulta; 2008, octubre 25].
- Fonseca, M. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Revista Venezolana de Educación* [revista en línea], 11- 38, Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_serial&pid=1316-4910&lng=en [consulta; 2008, octubre 20]
- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. Documento en línea disponible en: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>. Consultado: 27 de octubre de 2008
- Hidalgo, L. (2003). *La evaluación como construcción social del aprendizaje*. Caracas: El Nacional.
- Ministerio de Educación. Dirección General Sectorial de Programas Educativos. (1999). *Orientaciones para la evaluación cualitativa en la primera y segunda etapa de educación básica*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1997). *Conceptualización y política del modelo de atención educativa integral para los educandos con dificultades de aprendizaje*. Caracas: Autor.

Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Rusque, A. (2007). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos.