

Análisis del desempeño profesional del agente evaluador en instituciones de diversidad funcional.

The evaluator's professional development in institutions specializing in functional diversity

Muñoz-Cantero, Jesús-Miguel; Espiñeira-Bellón, Eva & Losada-Puente, Luisa

Universidad de A Coruña

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad realizar un análisis sobre el desarrollo de la evaluación por parte de los y las profesionales que trabajan en instituciones de atención a la diversidad funcional en lo referente a sus actividades como evaluadores y evaluadoras de programas y proyectos con personas con discapacidad intelectual. Formaron parte de la muestra 108 sujetos procedentes de un total de treinta y una instituciones que trabajan con adultos/as con discapacidad intelectual y cinco centros de educación especial. Para la selección de la muestra y el posterior diseño e interpretación de los resultados, partimos de la existencia de una amplia heterogeneidad de perfiles profesionales en el ámbito de las Ciencias Sociales y Educativas, y de la posibilidad de que desarrollen funciones complementarias de intervención y evaluación en los diversos contextos que desarrollan su actividad. Se emplean metodologías cualitativas y cuantitativas. Los resultados muestran el predominio de las funciones de análisis de la realidad, comunicación de resultados e implicación con otros profesionales en la evaluación. Se detectan algunas dificultades que condicionan la evaluación (tiempo disponible, número de profesionales, posibilidades formativas e interés por la formación continua), encontrando correlaciones positivas y significativas entre las dos primeras y las dos segundas ($p < .005$). Actuar como compromiso con las personas implicadas en la evaluación es el aspecto que obtiene una utilidad significativamente superior para los profesionales. Se concluye aludiendo a las peculiaridades, los condicionantes y las limitaciones específicas del ámbito de la diversidad funcional, así como las posibles soluciones a tales problemáticas.

Fecha de recepción
2015 Octubre 1

Fecha de aprobación
2017 Enero 9

Fecha de publicación
2017 Enero 10

Palabras clave: Desempeño profesional, evaluación, diversidad funcional

Abstract

The purpose of this study is to analyze the development of the evaluations process by those professionals who carry out evaluations with regard to functional diversity. This evaluative research is conducted with a mixed approach that combines qualitative and quantitative data collection and data analysis techniques. The sample consists of 108 professionals from 31 institutions dedicated to adults with intellectual disabilities, and from five special educational centers. The sample selection, the design, and the interpretation of results are based on the assumption that the academic profiles of professionals in these institutions are heterogeneous, and that they perform complementary functions of intervention and evaluation. Results show a wide variety of professional functions of both diagnosis and process and product evaluation, and of planning, intervention and communications of results, highlighting evaluations by multiple professionals. Some generic difficulties (lack of time, information, resources, etc.) and specific difficulties from the studied context (difficulty of providing individual attention, poor administration support, etc.) are noted. For these professionals, evaluation is mainly used to reflect on their work, to self-evaluate for progress, and possibly to further commit to the people involved. Results are discussed, and possible actions to counter the expressed difficulties are proposed

Reception Date
2015 October 1

Approval Date
2017 January 9

Publication Date:
2017 January 10

Keywords: Career development, evaluation, functional diversity.

La evaluación representa en la actualidad un aspecto de gran importancia en el ámbito social y educativo, dada su relevancia y

repercusión para las administraciones, las instituciones y profesionales que trabajan en ellas y, para la sociedad en su conjunto

Autor de contacto / Corresponding author

Eva Espiñeira-Bellón. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Universidad de A Coruña (España). eva.espiñeira@udc.es

(Castillo & Cabrerizo, 2011). La definición que hoy recogemos al referirnos a la evaluación es el resultado de grandes variaciones a lo largo de su trayectoria histórica, sobre todo a lo largo del siglo XX (Alkin, 2011; Escudero, 2003; Ferreres & González Soto, 2006; García Ramos, 2012). En consonancia con la evolución de este concepto, se han identificado diversos papeles que debe adoptar la persona encargada de llevar a cabo el proceso evaluativo, por lo que resulta de suma importancia, al referirnos a la evaluación, detenernos a analizar la perspectiva y la actitud de la persona evaluadora hacia esta tarea (García Ramos, 2012; Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

En su origen, comenta Pérez Juste (2006), la actividad evaluativa era desarrollada por aquellas personas que se encontraban en posición de poder, autoridad o superioridad respecto de las personas evaluadas. Posteriormente, cuando se le reconoce a la evaluación su función de mejora o de perfeccionamiento, se amplían el tipo de personas que pueden emitir juicios de valor, aunque tales juicios dependerán del contexto y de la situación.

En el ámbito de la diversidad funcional, el progresivo aumento de la preocupación por evaluar los servicios ofrecidos a este colectivo, valorar la eficiencia de los recursos y la eficacia de los resultados, así como actuar para la mejora continua de la organización, exige un sistema de organización y gestión interna que dota de formación e información continua a las personas evaluadoras (Font, Alomar & Mas, 2004; Bolívar, 2006; Marcano, Pirela & Reyes, 2006; Schalock & Verdugo, 2007). El perfil de estos/as profesionales nos muestra una realidad heterogénea, en la que gran variedad de agentes, procedentes de diversas áreas del conocimiento (psicología, educación social, psicopedagogía, trabajo social, etc.),

trabajan de modo coordinado en el desarrollo de esta labor que predomina como actividad complementaria a otras funciones de intervención social y educativa (Castillo & Cabrerizo, 2011; Suárez Riveiro, 2011).

Hoy en día, la multitud de formulaciones en torno al concepto de evaluación y de su incidencia en el ámbito de la discapacidad intelectual (Alkin, 2011; Ballesteros, Calero, Fontcuberta, García Martínez & Wispelaere, 2013; García Ramos, 2012; House, 1994/1997; Scriven, 2007, 2008; Mertens & Wilson, 2012; Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Zufiaurre & Albertín, 2006), nos muestran diversas perspectivas en torno a la actividad evaluadora: (a) ser un proceso sistemático de recogida de datos y análisis de la información sobre una intervención; (b) que se desarrolla debido a una petición expresada por una institución o por una persona, con algún motivo o finalidad; (c) llevada a cabo por un/a profesional interno/a a la institución en el que se desarrollará, o ajeno a esta, involucrado o no en el desarrollo de la intervención sobre la que se realiza el proceso evaluativo; d) y que permite la emisión de juicios de valor, por parte del /de la profesional, para la toma de decisiones de mejora de la intervención y de su propia práctica profesional, siendo coherente con el ámbito de trabajo y con las personas implicadas o *stakeholders*.

La evaluación, como un proceso esencial de la actividad humana, permite un desarrollo racional de las actuaciones de las personas en todos los ámbitos de la vida humana y, al mismo tiempo, si ponemos el acento en la idea de la evaluación como actividad profesional, se convierte en una necesidad para los/las profesionales, que les permite la comprensión, la valoración, la toma de decisiones y la mejora del aspecto evaluado (véase figura 1).

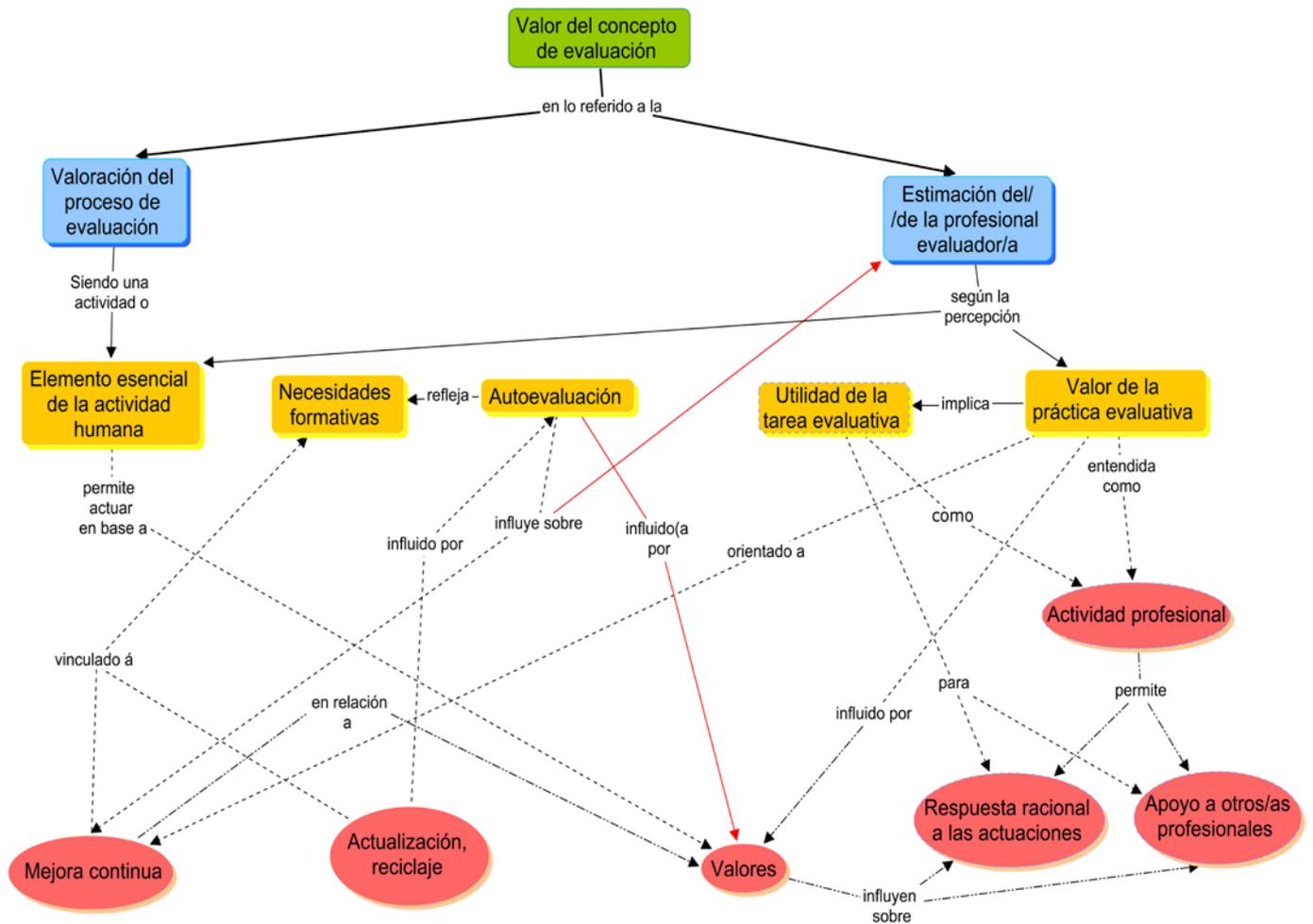


Figura 1. Mapa conceptual en torno a la definición del concepto de evaluación.
Fuente: Elaboración propia, con CMapsTools.

Como destacamos en la figura 1, la creciente importancia de la evaluación en la sociedad y en la educación, están propiciando el surgimiento de nuevos desafíos para las prácticas evaluativas tradicionales, que repercuten en la demanda de nuevos modos de entender y aplicar la evaluación, y de respuestas innovadoras por parte de los agentes profesionales y las instituciones (Castillo & Cabrerizo, 2011; McDonald, Bouns, Francis & Gonczy, 2009). Tales cambios afectan, de modo especial, al sector de la discapacidad intelectual, como resultado de la introducción de un nuevo concepto entre las prácticas profesionales: la calidad de vida (Schalock, 2003; Schalock & Verdugo, 2007; Verdugo, 2009).

La mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad exige un

compromiso de las instituciones y de los/las profesionales por adecuarse y centrarse en las necesidades de los sujetos y, por tanto en la planificación individual de las estrategias y técnicas más adecuadas para apoyarlos en aquellas áreas que afectan a sus vidas. Por ello, se demanda un/una profesional que entienda la evaluación como el resultado de la interacción de numerosas variables que contribuyen a aportar una visión más global y equilibrada del potencial de las personas con discapacidad (Font, Alomar & Mas, 2004) y que, en su labor diaria, dedique un espacio para la reflexión sobre su praxis profesional (Castillo & Cabrerizo, 2011; Suárez Riveiro, 2011); un/una agente interesado por analizar y reflexionar sobre su propio quehacer, que le permita su crecimiento personal y profesional, así como el desarrollo de un proceso de mejora constante, al analizar su competencia para

llevar a cabo las actividades exigidas en el ámbito de la diversidad funcional.

La responsabilidad de la persona evaluadora se va a centrar en actuar de acuerdo con los principios aceptados por la sociedad y con los criterios de profesionalidad, la emisión de juicios sobre el valor de la calidad y el valor educativo del objeto evaluado, y el apoyo y colaboración con los implicados en la interpretación y uso de la información y de los juicios (Stufflebeam, como se citó en Escudero, 2003; Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Zufiaurre & Albertín, 2006), aspectos esenciales para lograr la excelencia y la mejora en la realización y puesta en marcha de programas (Aparicio, Martín, Rivera, Tovar & Vera, 2012; Schalock & Verdugo, 2007).

Sin embargo, alcanzar la mejora de la calidad no será posible si la persona evaluadora no se siente motivada, y si no presenta lo que Malpica (como se citó en Blanco, 2009) considera dos características implícitas a todo agente evaluador/a: el enfoque cara el desarrollo de su profesión y la recuperación de las condiciones específicas que le aportan relevancia a ese desempeño. Alcanzar un desempeño eficiente, actuar con compromiso y someterse a autoevaluaciones y heteroevaluaciones constantes en su labor son requisitos imprescindibles para el adecuado desarrollo del/de la evaluador/a (González Maura, 2009).

Diversos trabajos (Aparicio et al., 2012; García Ramos, 2012; Mateo & Martínez, 2008; Zufiaurre & Albertín, 2006, etc.), nos demuestran que el modo actual de concebir el proceso evaluativo en las instituciones sociales y educativas se encuentra sujeto a una serie de interrogantes en torno a la legitimidad de estas prácticas profesionales e institucionales y a la percepción de los/las profesionales que se encargan de desarrollar esta tarea. El miedo a que una evaluación ponga en tela de juicio el quehacer institucional o la práctica profesional pueden motivar cierto escepticismo y frustración hacia las prácticas evaluadoras (Aparicio et al., 2012; Escudero, 2003). A ello, se suman las dudas en torno a la utilidad de la

evaluación en las instituciones: evaluar para el desarrollo del sujeto o evaluar para la certificación de situaciones (Mateo & Martínez, 2008), para rendir cuentas o para la mejora y generación de nuevo conocimiento (García Ramos, 2012; Zufiaurre & Albertín, 2006).

Es por ello que nos preguntamos, ¿qué funciones se le encomiendan al/a la profesional como evaluador/a en las instituciones y cuál es la utilidad que les confiere este agente?, ¿a qué dificultades o retos se enfrenta el/la profesional evaluador/a en el desempeño de su actividad profesional?, ¿cuál es la percepción que tiene el/la agente evaluador/a sobre el valor de la evaluación en la instituciones en la que trabaja? Para responder a estos interrogantes, planteamos este trabajo con el objetivo de analizar el desempeño del/de la profesional evaluador/a, atendiendo a las funciones que desarrolla este/a agente en instituciones de diversidad funcional, y a las dificultades o los retos a los que se enfrenta en el desarrollo de su actividad profesional.

Método

Desarrollamos una investigación evaluativa y nos servimos de un enfoque ecléctico o mixto para acercarnos a la realidad de los/las profesionales que desarrollan procesos evaluativos, recogiendo todas las potencialidades que nos pueden ofrecer las perspectivas metodológicas cuantitativa y cualitativa. Con ello pretendemos aumentar la búsqueda de vínculos causales con los procesos y contextos, al tiempo que, como investigadores/as, interactuar y cooperar con las personas participantes con la finalidad última de interpretar y proponer recomendaciones para la mejora (Bryman, 2012; Cook & Reichardt, 1982/2005; García Ramos, 2012; Mertens & Wilson, 2012).

Seleccionamos un modelo de evaluación comprensiva y adaptada, conducida por la teoría desarrollada por Rossi y, posteriormente, recogido por Rossi y Freeman en el 1985 (como se citó en Martínez

Mediano, 2007). Este modelo nos permite, por un lado, atender al desempeño profesional del/de la evaluador/a, a sus actuaciones y a su práctica reflexiva por medio de la autoevaluación y estimación de su propia actividad profesional y, por el otro lado, apoyarnos en la teoría social y educativa, en la fundamentación y la contrastación teórica para obtener los criterios precisos para el desarrollo de la evaluación. La teoría en este modelo de investigación evaluativa, tiene un lugar central, al emplearla para la conducción de la evaluación, construyendo un modelo teórico del programa y reuniendo y analizando el conjunto de los datos. Nos servimos, además, de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (como se citó en Flick, 2002/2007), para trabajar con datos seleccionados por muestreo teórico y analizados por medio de codificación teórica.

Diseño de investigación

El diseño empleado responde a un tipo de investigación de carácter emergente, cíclico y circular, caracterizada por las posibilidades de presentar diversas etapas modificables que guíen el proceso de investigación de un modo sistémico, al tiempo que flexible. Estructuramos el desarrollo de esta investigación en cuatro fases (fase preliminar, fase de recogida de datos, fase de análisis de la información y fase de transmisión de resultados), bajo un esquema de elaboración propia, que sigue las recomendaciones de autores y autoras como Cohen, Manion y Morrison (2007), Rossi y Freeman (como se citó en Martínez Mediano, 2007) para diseños emergentes.

Fuentes de información

Las técnicas empleadas tienen como finalidad la obtención de información acerca del/de la agente que efectúa la evaluación en instituciones de diversidad funcional. Seleccionamos como técnicas principales: el análisis documental y la encuesta, siendo los instrumentos básicos para tal recogida y análisis de los datos, los documentos (artículos de revistas y capítulos de libros) y el

cuestionario, de 43 ítems, basado en una escala tipo Likert (que contiene ítems abiertos y cerrados).

Para la selección de los documentos de análisis, partimos de un muestreo teórico que nos permite "generar teoría por medio de la cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide que datos recoger después y donde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge (...)" (Glasser & Strauss, como se citó en Flick, 2002/2007, p. 78). Tales documentos son recogidos a través de un método intensivo, centrándonos en estudiar en profundidad algunos de los textos seleccionados según su relevancia para la investigación (López Noguero, 2002).

Respecto al cuestionario, su diseño se realiza de forma posterior al análisis documental, tomando como base para su construcción los datos analizados de los documentos, con la finalidad de extraer información sobre la figura de la persona que desarrolla sus prácticas evaluativas en instituciones que atienden a personas con discapacidad.

Además, previamente a su aplicación, es sometido a validación por jueces, a los que se les presenta un cuestionario formado por 35 ítems, formulados como preguntas cerradas politómicas, numéricas y abiertas, de las que deben valorar a nivel cuantitativo (en una escala del uno al cuatro) y cualitativo, respecto a la presentación, adecuación de los ítems, relevancia para el estudio y factibilidad de su aplicación. Los jueces coinciden en considerar más adecuado unificar el tipo de preguntas en numéricas (con una escala tipo Likert de cinco categorías de respuesta) y abiertas, que los/las profesionales puedan responder de forma opcional. Estiman necesaria la modificación en la redacción de algunos ítems y de su respuesta, la supresión de ítems innecesarios o inadecuados para el objetivo de investigación y, finalmente, se valora la reestructuración de los ítems en cada una de las dimensiones propuestas: "formación adquirida en materia de evaluación y su importancia", "desempeño

profesional como agente de evaluación” y “cultura evaluativa en la institución”.

El cuestionario final se compone de 43 ítems, integrados dentro de tres dimensiones: “formación adquirida en materia de evaluación”, en la que se consulta a los/las profesionales por el grado de dominio, de aplicación y las necesidades formativas respecto a una serie de competencias en materia de evaluación, extraídas en base a las aportaciones de autores como Leyva (2012), McDonald et al. (2009) y Samperio (2006); “desempeño profesional como agente evaluador/a”, que integra ítems referidos al grado de realización de funciones en materia de evaluación, extraídas de las propuestas de Agudo (2007), Leyva (2012) y McDonald et al. (2009), y a la valoración que le dan a una serie de factores influyentes en la realización de estas funciones; y “utilidad de la evaluación” en referencia al grado de utilidad que le confieren a la evaluación para el desarrollo institucional y para su desempeño laboral en estos centros.

Muestra

El cuestionario diseñado es aplicado en instituciones de diversidad funcional. Para su selección, acudimos al registro proporcionado por la delegación de la Comunidad Autónoma de Galicia del Comité de Representación de Personas con Discapacidad (CERMI Galicia), que integra entidades de nuestro interés como la Federación Gallega de Asociaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (FADEMGA-FEAPS), la Federación de Asociaciones de Familiares y Enfermos Mentales de Galicia (FEAFES) y la Federación Gallega de Instituciones para el Síndrome de Down (Down Galicia). Así mismo, ampliamos la muestra, dando representación a la Confederación Gallega de Personas con Discapacidad (COGAMI), entidad no adscrita al CERMI, pero de relevancia a nivel de nuestra Comunidad Autónoma, así como a los Centros de Educación Especial en la provincia de A Coruña, de los que obtuvimos un listado por

medio de la página web de la Xunta de Galicia centrándonos en la provincia de A Coruña.

El resultado de dicha selección es un total de 31 asociaciones que trabajan con personas adultas con discapacidad intelectual, y cinco Centros de Educación Especial. Tales asociaciones suelen ofrecer más de un servicio y, en general, cuentan con más de un/una profesional encargado/a de realizar evaluaciones. De este modo, contamos con una muestra de N=108 sujetos participantes, cuya representación se reparte del siguiente modo: (a) centros laborales, que integran centros laborales y centros especiales de empleo, en donde obtenemos un 13% de respuesta; (b) centros de atención diurna, incluyendo en éstos los centros de día y los centros ocupacionales, con un 45.5% de participación de los/las profesionales; (c) centros de educación especial, como referente institucional de los/las menores con discapacidad intelectual, representado por un 27.8% de la muestra; (d) centros de rehabilitación psicosocial y laboral (en adelante, CRPL), que conforman un 13% del total de la muestra; y (e) centros de ocio y tiempo libre, con una baja representación, representada por el 0.9% de los sujetos encuestados.

Análisis de los datos

El análisis de documentos y de las preguntas abiertas del cuestionario diseñado toman como base analítica la propuesta de Andreu-Andrés y Labrador-Piquer (2011) y los presupuestos de la teoría fundamentada de Glasser y Strauss (como se citó en Flick, 2002/2007), pues estos instrumentos son empleados para desvelar aquellos interrogantes que van surgiendo durante el desarrollo de la investigación, partiendo del desconocimiento sobre la situación de los/las profesionales evaluadores/as.

En ambos casos seguimos un proceso de codificación y categorización. En el caso del análisis documental, éste se inicia con la separación de cada uno de los documentos en unidades temáticas las cuales, posteriormente, ayudan a la redacción de las preguntas abiertas

del cuestionario. Una vez separados los documentos y las respuestas de los/las profesionales en unidades temáticas, comenzamos a identificar y clasificar las unidades. El proceso de codificación abierta da lugar a la formulación de tres unidades temáticas: (a) la evaluación; (b) el/la evaluador/a; y (c) la evaluación en relación con la discapacidad intelectual, que categorizamos y codificamos, sirviéndonos del uso de anotaciones para la identificación de los componentes temáticos de cada unidad. A continuación, empleamos la codificación axial para, en primer lugar, interpretar los códigos extraídos de los documentos; en segundo lugar, depurar y diferenciar los códigos resultantes de la codificación abierta,

extrayendo así las subcategorías; y en tercer lugar, saturar y elevar los códigos a categorías, estableciendo varias categorías generales obteniendo, de este modo, las subcategorías. Finalmente, nos servimos de la codificación selectiva para alcanzar un mayor nivel de abstracción, al establecer una categoría central, la figura del/de la evaluador/a, en torno a la que se agrupan e integran las demás categorías, como es, en este análisis, el desempeño de este/a profesional, contribuyendo al desarrollo general de la interpretación, en la que se combinan inducción y deducción para la interpretación de los datos, como representamos en la figura 2.



Figura 2. Representación gráfica del procedimiento de análisis cualitativo.

El triángulo presentado en la figura 2 muestra, en su base, las unidades de análisis, en este caso, de los documentos textuales y de los relatos de las personas encuestadas. A continuación, se presentan las unidades temáticas seleccionadas (evaluación, agente evaluador y evaluación en relación con la discapacidad). En el centro de la figura se sitúan los subcódigos y los códigos extraídos de la codificación axial, así como de las subcategorías recogidas en ellos. En el tercer nivel, se muestran las categorías alcanzadas por medio del proceso de saturación y, finalmente, en el pico, la categoría central: la figura del/de la evaluador/a.

Finalmente, desarrollamos el análisis de los datos cuantitativos extraídos del cuestionario, por medio del programa estadístico SPSS. Realizamos primeramente un análisis psicométrico del cuestionario utilizado para, posteriormente, mediante un análisis descriptivo de los resultados obtenidos, así como un análisis inferencial. El proceso seguido se basó en la propuesta de Mateo y Martínez (2008), de: codificación de los datos, creación de la matriz de datos, selección de las pruebas estadísticas a aplicar según el tipo de variables, el número y tamaño de las muestras, el número de variables y el objeto de análisis, e interpretación de los resultados.

En este artículo nos centraremos en exponer los resultados obtenidos del análisis de la dimensión referida al “desempeño profesional del agente evaluador/a”, en referencia al grado de realización de funciones que se le encomiendan. También haremos hincapié en las valoraciones de los/las profesionales al respecto de la dimensión referida a la “utilidad de la evaluación como apoyo al desarrollo de las tareas profesionales”. Con el fin de dar una mejor explicación del objeto a evaluar, trataremos tanto los resultados de los datos resultantes del cuestionario como del análisis cualitativo realizado de una manera integral.

Análisis psicométrico del cuestionario

Para analizar la fiabilidad del instrumento empleamos el estadístico Alfa de Cronbach, que nos indica una alta fiabilidad ($\alpha = .929$). Llevamos a cabo también un análisis de la consistencia interna y de la validez de constructo de cada una de las dimensiones. Se presentan los resultados obtenidos en las tres dimensiones extraídas tras la validación por expertos, aunque posteriormente, el análisis de descriptivo e inferencial se refiera a la segunda dimensión “desempeño profesional como agente evaluador/a” y a la tercera “utilidad de la evaluación”, por referirse, estas dimensiones, al objeto de estudio de este artículo.

El estadístico Alfa de Cronbach aplicado a la dimensión “formación adquirida en materia de evaluación” nos muestra una alta fiabilidad de la dimensión ($\alpha = .915$). Así mismo, realizamos un análisis factorial exploratorio de los tres indicadores que agrupan a esta dimensión: “dominio”, “aplicación” y “necesidades formativas”, con los que “simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones” (Morales, 2013, p. 3). Nos servimos, inicialmente, de la prueba de Kaiser-Meyer-Olsen (KMO) y de la Prueba de Esfericidad de Bartlett, como indican Muñoz-Cantero, Casar y Abalde (2007) en su estudio, para la comprobación de la adecuación muestral de cada uno de los indicadores integrados en el cuestionario.

En el caso del “dominio”, la prueba de adecuación muestral KMO = .887 y el test de

esfericidad de Bartlett $\chi^2_{105} = 693.372$ ($p < .001$) nos permiten desarrollar el análisis factorial. Atendemos inicialmente al número de factores con el fin de lograr una estructura factorial clara y simple (Castañeda, Cabrera y Navarro, 2010). Tomando como ejemplo los estudios de Bayot, Hernández y de Julián (2005) y de Muñoz-Cantero et al. (2007) empleamos la rotación ortogonal con Varimax. Con ella, extraemos un total de tres factores donde más del 60% de las variables consideradas pueden ser explicadas por éstos: “dominio del saber teórico y metodológico”, “dominio del saber orientado a la práctica” y “dominio de la formación en investigación evaluativa”. Seguimos el mismo proceso para los indicadores “aplicación” y “necesidades formativas”, obteniendo en el caso de la “aplicación” una adecuación muestral de KMO = .855 y una $\chi^2_{105} = 695.640$ ($p < .001$) como resultado del test de esfericidad, extrayendo del análisis factorial, con rotación ortogonal Varimax, tres componentes que acumulan el 60.17% de la varianza total explicada: “aplicación del saber teórico-metodológico”, “adaptación al contexto social y difusión de los resultados” y “formación continua en investigación evaluativa y su aplicación práctica”. En el caso del indicador “necesidades formativas”, su adecuación muestral es de KMO = .935 y el resultado del test de Bartlett es de $\chi^2_{105} = 1093.955$ ($p < .001$). La varianza total es explicada por dos factores en los que se acumula el 66.684% de la totalidad del fenómeno. Estos son: “necesidades formativas a nivel teórico (de base) y metodológico” y “necesidades formativas vinculadas a la formación continua en investigación evaluativa”.

Respecto a la dimensión “desempeño profesional como agente evaluador/a” obtenemos una alta fiabilidad ($\alpha = .827$). Además, realizamos un análisis factorial de esta dimensión, con la que poder comprobar la validez de constructo. Para ello, siguiendo las propuestas de Castañeda et al. (2010) y Morales (2013) atendemos a la matriz de correlaciones elevadas al cuadrado (r^2), así como a las estimaciones de la varianza que cada ítem tiene en común con los demás, en

relación con los dos indicadores que se integran dentro de esta dimensión: las funciones encomendadas y los factores influyentes en la realización de estas funciones.

Utilizamos la prueba KMO y del test de esfericidad de Bartlett en cada uno de los indicadores obteniendo, para ambos casos, adecuación de las correlaciones entre pares de ítems para ser explicados por otros ítems. El resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett en el indicador “funciones encomendadas” es de $\chi^2_{21} = 361.394$ ($p < .001$) presentando además, una adecuación muestral de $KMO = .764$. En este indicador, encontramos que el 55.592% de la varianza es explicada por un único factor, en el que se integrarían el conjunto de los ítems, por lo que no es posible rotar la solución de éstos. En referencia al segundo indicador, “factores influyentes en la realización de las funciones en evaluación”, la prueba $KMO = .919$ y la prueba de esfericidad de Bartlett nos indican que es posible realizar el análisis factorial pues el contraste de la hipótesis nula nos muestra que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad ($\chi^2_{15} = 155.642$; $p < .001$). El análisis de la varianza total explicada por este indicador se divide en tres componentes o factores, en referencia a aquellos autovalores iniciales que superan a la unidad, donde el componente uno explica en un 40.689% el fenómeno de estudio, el componente dos explica el 20.8% y el componente tres el 17.715%, acumulando además el 79.204% del total. Para diferenciar, contrastar y visibilizar la estructura subyacente a toda la escala, empleamos la rotación ortogonal con Varimax, de la que extraemos tres factores “interés institucional y profesional por la formación continua en evaluación”, “condicionantes en el desarrollo de las tareas evaluativas” y “formación continua dentro y fuera del centro”.

El análisis de la consistencia interna de la dimensión “utilidad de la evaluación” por medio del estadístico Alfa de Cronbach ($\alpha = .856$) nos indica una fuerte confiabilidad,

donde más de un 85% de la varianza de las puntuaciones se deben a la auténtica medida, mientras que un 14.4% se deben a errores aleatorios. Nuevamente, comprobamos la adecuación muestral y la posibilidad de llevar a cabo un análisis factorial de la dimensión, por medio de las pruebas KMO (.798) y el test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{45} = 502.847$; $p < .001$). Comprobamos el porcentaje de la varianza total explicada para la dimensión obteniendo tres componentes cuyos autovalores superan a la unidad y donde, el componente 3 acumula en un 72.359% la explicación del fenómeno de estudio. Por medio de la rotación ortogonal con Varimax, simplificamos los ítems en estos tres componentes: “utilidad de los procesos evaluativos iniciales y procesuales”, “utilidad de los procesos evaluativos finales” y “utilidad de la evaluación en relación con el desempeño profesional”.

Al análisis de la fiabilidad y validez del instrumento y de las dimensiones aquí presentadas, debemos agregar la propia de una investigación cualitativa, que se sostiene por medio del enfoque de la triangulación y la inducción analítica. La triangulación nos permite incrementar el alcance, la profundidad y la consistencia de nuestras actuaciones metodológicas, integrando y contrastando toda la información con el fin de construir una visión global y detallada de la experiencia estudiada (Denzin & Lincoln, 2012). Nos servimos de tres tipos de triangulación: la triangulación de los datos, procedentes de revistas y libros, así como de los proporcionados por los/las profesionales; triangulación teórica, al servirnos de datos procedentes de múltiples perspectivas que nos permiten extender las posibilidades de producción de conocimiento; y triangulación metodológica, al combinar e integrar estrategias de investigación.

En la tabla 1 se presentan los resultados del análisis factorial exploratorio realizado en torno a las tres dimensiones del cuestionario y la reagrupación de los ítems de cada dimensión en factores.

Tabla 1. Resultado del análisis factorial, empleando rotación con Varimax

| DIMENSIÓN 1. FORMACIÓN ADQUIRIDA EN MATERIA DE EVALUACIÓN | | |
|--|---|--|
| Indicadores | Ítems | Factores |
| Dominio | 1. Conocer los fundamentos teóricos de la evaluación. | 1. Dominio del saber teórico-metodológico (Ítems 1, 2, 4, 6, 7, 10, 11) 2. Dominio del saber orientado a la práctica (Ítems 3, 5, 8, 9, 12, 15) 3. Dominio de la formación en investigación evaluativa (Ítems 13, 14) |
| | 2. Ser capaz de comprender y criticar informes de investigación y evaluación. | |
| | 3. Ser flexible para proponer alternativas ante diversas situaciones. | |
| | 4. Conocer la metodología general de evaluación. | |
| | 5. Conocer los instrumentos de recogida de información. | |
| | 6. Ser capaz de analizar de modo sistemático la información. | |
| | 7. Saber aplicar los diversos enfoques evaluativos según las necesidades de las personas/grupo. | |
| | 8. Saber comunicar los resultados de evaluación. | |
| Aplicación | 9. Actuar con transparencia en la difusión de la metodología usada en la evaluación. | 1. Aplicación del saber teórico-metodológico (Ítems 1, 2, 3, 4, 5) 2. Adaptación al contexto social y difusión de los resultados (Ítems 6, 7, 8, 9, 10) 3. Formación continua en investigación evaluativa (Ítems 11, 12, 13, 14, 15) |
| | 10. Ser capaz de asesorar a otros/as agentes en evaluación. | |
| | 11. Ser capaz de combinar la teoría con las destrezas técnicas en la práctica evaluativa. | |
| | 12. Asumir la importancia de la actualización permanente en el campo de la evaluación. | |
| | 13. Interesarse por la investigación. | |
| Necesidades formativas | 14. Interesarse por los procesos de metaevaluación. | 1. Necesidades formativas a nivel teórico (de base) y metodológico (Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) 2. Necesidades formativas vinculadas a la investigación evaluativa (Ítems 12, 13, 14, 15) |
| | 15. Comportarse de acuerdo con las normas éticas propias del/de la evaluador/a. | |
| | 16. (Preguntas abierta). | |
| | 17. (Pregunta abierta) | |
| DIMENSIÓN 2. DESEMPEÑO PROFESIONAL COMO AGENTE EVALUADOR/A | | |
| Funciones encomendadas | 18. Análisis de la realidad. | 1. Funciones encomendadas (todos los ítems) |
| | 19. Diseño de proyectos de evaluación en el centro. | |
| | 20. Desarrollo de proyectos de evaluación en el centro. | |
| | 21. Comunicación de los resultados de evaluación. | |
| | 22. Implicación con otros/as agentes en procesos de evaluación. | |
| | 23. Ejercicio de la docencia en materia de evaluación | |
| | 24. Resolución de conflictos éticos entre las audiencias implicadas en el proceso evaluativo. | |
| Condiciones en el desarrollo de las tareas evaluativas | 25. (Pregunta abierta) | 1. Interés institucional y profesional por la formación continua en evaluación (Ítems 29, 31) 2. Condicionantes en el desarrollo de funciones evaluativas del saber teórico-metodológico (Ítems 26, 27) 2. Formación continua en evaluación dentro/fuera del centro (Ítems 28, 30) |
| | 26. El tiempo semanal para realizar los procesos evaluativos | |
| | 27. El número de profesionales dedicado a la evaluación | |
| | 28. El centro proporciona formación permanente en evaluación. | |
| | 29. Recibo formación permanente fuera del centro en evaluación. | |
| Utilidad de la evaluación | 30. Me interesa recibir formación permanente en evaluación. | 1. Utilidad de los procesos evaluativos iniciales y procesuales (Ítems 32, 33, 34) 2. Utilidad de los procesos evaluativos finales (Ítems 35, 36, 37, 38) 3. Utilidad en relación con el desempeño de cada profesional (Ítems 39, 40, 41) |
| | 31. Tengo la posibilidad de recibir formación permanente en evaluación. | |
| | 32. Realizar un diagnóstico inicial del proyecto/programa. | |
| | 33. Reflexionar sobre los progresos y errores durante el desempeño profesional. | |
| | 34. Detectar áreas o aspectos susceptibles de mejora. | |
| | 35. Orientar a otros/as profesionales para la toma de decisiones. | |
| | 36. Tomar decisiones sobre los resultados. | |
| | 37. Detectar el impacto (repercusión del proyecto/programa) | |
| | 38. Rendir cuentas sobre el proceso desarrollado. | |
| | 39. Valorar el ejercicio de las competencias profesionales adquiridas durante la formación. | |
| 40. Actuar con compromiso hacia los/las implicados/as en el proceso de evaluación. | | |
| 41. Favorecer el propio reconocimiento profesional. | | |
| 42. (pregunta abierta). | | |
| DIMENSIÓN 3. UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN | | |

Resultados

El discurso actual en torno a la evaluación en el ámbito de la diversidad funcional está dando un especial valor al seguimiento de todas las actuaciones de los/las profesionales, como procedimientos que permiten analizar y gestionar el transcurso de las prácticas de intervención con las personas con discapacidad intelectual atendiendo a la mejora y a la calidad de éstas (Ballesteros et al., 2013). La evaluación, como proceso reflexivo que involucra a todas las personas que participan en el funcionamiento de la institución (trabajadores/as, usuarios/as, familias, etc.), debería “proporcionar información suficiente para poder llegar a asegurar la calidad de un servicio, y también para mejorarlo” (Zufiaurre & Albertín, 2006, p.52).

Sin embargo, los/las profesionales que trabajan en estas instituciones consideran tener falta de formación en técnicas básicas de evaluación en el ámbito de la diversidad funcional, y de conocimiento sobre los tipos de discapacidad, modelos de conducta, de tratamiento y pautas para la realización de prácticas evaluativas individualizadas y centradas en la persona. Como consecuencia, las dinámicas de evaluación se convierten, según el discurso de algunos/as profesionales, en la mera recogida de información y en la realización de análisis que no resultan útiles ni esclarecedores. Tales aportaciones de los/las profesionales nos invitan a profundizar sobre las funciones que, como profesionales

evaluadores/as (además de agentes de intervención) realizan en estas instituciones, y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan en su ejecución.

Recogiendo las propuestas de Agudo (2007), Leyva (2012) y McDonald et al. (2009), formulamos una serie de funciones que podrían ser propias de los/las profesionales evaluadores/as y que, por tanto, recogemos en nuestro instrumento, para analizar su grado de aplicación por parte de estos/as. Tales funciones se refieren al análisis de la realidad, el diseño y el desarrollo de programas y/o proyectos de evaluación, la comunicación y la difusión de la información, la implicación con otros/as profesionales y con las personas implicadas en el proceso evaluativo, el ejercicio de la docencia y la resolución de conflictos éticos con las audiencias implicadas. Así mismo, la información proporcionada por las personas encuestadas, nos permite introducir nuevas funciones, tales como la realización de evaluaciones de seguimiento, la introducción de mejoras en las evaluaciones que van realizando y la propuesta de mejoras en los programas, los proyectos y/o las actividades del centro.

En la tabla 2 y en la figura 3, presentamos las valoraciones de las personas encuestadas al respecto de los siete ítems del cuestionario referidos al grado de realización de una serie de funciones en materia de evaluación por parte de los/las profesionales en sus lugares de trabajo.

Tabla 2. Estadísticos de “funciones de los/las evaluadores/as”

| | Función 1: Análisis de la realidad | Función 2: Diseño de proyectos de evaluación | Función 3: Desarrollo de proyectos de evaluación | Función 4: Comunicación de resultados de evaluación | Función 5: Implicación con otros profesionales en la evaluación | Función 6: Ejercicio de la docencia en evaluación | Función 7: Resolución de conflictos éticos entre audiencias implicadas |
|------------|--|--|--|--|--|--|---|
| N Válidos | 108 | 108 | 108 | 108 | 108 | 106 | 106 |
| N Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Media | 4.009 | 3.204 | 3.315 | 3.556 | 3.676 | 2.736 | 3.094 |
| Desv. típ. | .837 | 1.100 | 1.020 | 1.035 | 1.040 | 1.237 | 1.175 |

Observamos en la tabla 2, en referencia a las medidas de tendencia central y dispersión, que la función uno “análisis de la realidad”

presenta una media de $\bar{x}= 4.01$ y una desviación típica de $\sigma=0.837$, indicando bastante variación de las puntuaciones de los

sujetos. La segunda función, con una desviación típica de $\sigma=1.10$ nos indica que las respuestas de los sujetos presentan una dispersión muy alta respecto de la media ($\sigma=0.84$; $\bar{x}=3.204$). Lo mismo ocurre con la función tres “desarrollo de proyectos de evaluación”, cuya dispersión de respuestas es de $\sigma=1.02$, para una media de $\bar{x}= 3.3148$. Respecto a la función cuatro “comunicación de los resultados de evaluación” y la función cinco “implicación con otros/as profesionales en la evaluación”, las medias que presentan difieren en 0.12 puntos, siendo la primera de $\bar{x}= 3.556$ y la segunda de $\bar{x}= 3.676$, con una desviación típica en ambos casos superior al

punto, indicándonos una alta variación de las respuesta de los sujetos. La media de la función seis “ejercicio de la docencia en evaluación” se sitúa en un valor bastante negativo y bajo, en comparación con la valoración del resto de funciones ($\bar{x} = 2.736$), así como la más alta variación en las respuestas de los sujetos ($\sigma=1.237$). Finalmente, la función siete “resolución de conflictos éticos con las audiencias implicadas en el proceso evaluativo” sitúa su media en el punto $\bar{x} = 3.094$, con una desviación típica de $\sigma=1.175$, indicando una alta variación de las puntuaciones de los sujetos.

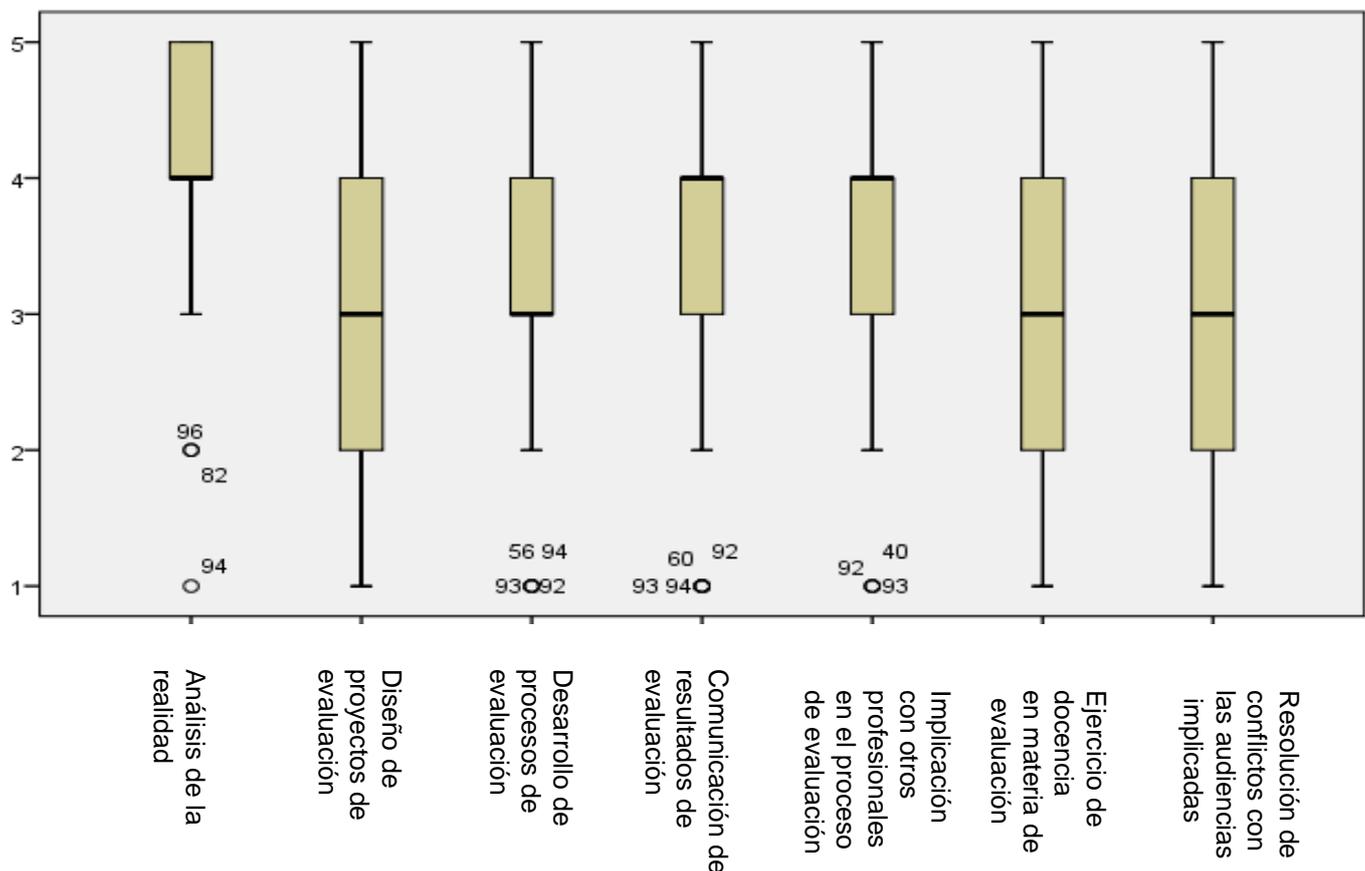


Figura 3. Boxplot que representa las valoraciones de los/las profesionales sobre sus funciones en evaluación. Fuente: Extraído con SPSS.

Atendiendo a la figura 3, observamos que la mediana en el caso de las funciones uno, cuatro y cinco se sitúa en el punto $M_e = 4$, que indica una acumulación del 50% de las

respuestas en el valor “bastante realización”; mientras que para el resto de funciones, este punto se sitúa en $M_e = 3$. Además, vemos que el punto que acumula el 25% de las respuestas,

en el caso de la función uno “análisis de la realidad” se concentra en el valor más alto ($P_{25}=4$), en comparación con el resto; un punto por debajo ($P_{25}=3$) en los ítems “desarrollo de proyectos de evaluación”, “comunicación de los resultados de la evaluación” e “implicación con otros/as profesionales en la evaluación”; y dos por debajo en las restantes. En referencia al percentil 75, nuevamente la función uno concentra el 75% de las respuestas de los sujetos en el valor más alto ($P_{75}=5$), mientras que todas las demás funciones reciben valoraciones que se sitúan un punto por debajo de ésta.

El análisis por medio de la Prueba de Friedman nos muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas, para un nivel de confianza de 95% ($p=.000$), con seis grados de libertad. Dado que el estadístico de Friedman no nos indica la dirección del contraste, empleamos la prueba de rangos de Wilcoxon para comprobar donde residen tales diferencias (Castañeda et al., 2010; Maciá, Moreno, Reales, Rodríguez-Miñón y Vilariño, 2010). El contraste por medio de esta prueba nos permite afirmar, con un nivel de confianza del 95%, la existencia de un fuerte predominio de la función de análisis de la realidad respecto del resto de funciones ($p=.000$), seguido por las funciones de comunicación de los resultados de evaluación

($p=.006$) y la implicación con otros/as profesionales en los procesos evaluativos ($p=.000$), situadas estas, de forma significativa, por encima de las funciones de ejercicio de la docencia en evaluación y de resolución de conflictos éticos con las audiencias implicadas (véase figura 3).

Para desarrollar estas funciones, la persona evaluadora deberá poseer unos conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan actuar adecuadamente. Los/las profesionales afirman que, en el campo de la diversidad funcional, una formación más específica les permitiría obtener “información fundamental para la elaboración de programas adaptados a las necesidades de las personas con las que trabajamos, así como el resultado de su implementación para establecer planes de mejora” así como “establecer metas medibles que permitan visibilizar los resultados”. Sin embargo, cuando el/la profesional evaluador/a debe afrontar la realización de tareas evaluativas, se enfrenta a una serie de condicionantes y retos, entre los que destacamos el tiempo semanal proporcionado para el desarrollo de los procesos evaluativos, el número de profesionales dedicados/as a la evaluación, las posibilidades formativas dentro y/o fuera del lugar de trabajo y el interés por la formación en materia de evaluación (véase tabla 3).

Tabla 3. Descriptivos en referencia a los factores influyentes en el desarrollo de las funciones evaluativas.

| | | Estadístico | Error tít. |
|---|------------|-------------|------------|
| El tiempo semanal que se me proporciona para realizar los procesos evaluativos | Media | 3.084 | .098 |
| | Mediana | 3.000 | |
| | Desv. tít. | 1.011 | |
| El número de profesionales dedicado a la evaluación | Media | 3.327 | .102 |
| | Mediana | 3.000 | |
| | Desv. tít. | 1.053 | |
| El centro me proporciona formación permanente en materia de evaluación | Media | 2.523 | .094 |
| | Mediana | 3.000 | |
| | Desv. tít. | .975 | |
| Recibo formación permanente fuera del centro en materia de evaluación | Media | 2.084 | .100 |
| | Mediana | 2.000 | |
| | Desv. tít. | 1.038 | |
| Tengo la posibilidad de recibir formación permanente en evaluación fuera del centro | Media | 2.766 | .107 |
| | Mediana | 3.000 | |
| | Desv. tít. | 1.104 | |

Los datos presentados en la tabla 3 nos muestran unas medidas de tendencia central (\bar{x} y M_e), para los ítems que se refieren al tiempo proporcionado para la realización de la evaluación y al número de profesionales se sitúan en torno al punto 3, siendo algo inferior en los ítems que se relacionan con la oferta y la posibilidad de recibir formación dentro y fuera del centro. En todos ellos se observa una alta variabilidad de las respuestas, superior a un punto en todos los casos. La superioridad de la media respecto de la mediana en todos los casos nos indica que la muestra no presenta una distribución normal, sino que está sesgada. Ante los datos ofrecidos a nivel descriptivo, nos preguntamos por la existencia de asociación entre el tiempo semanal que se proporciona a los/las profesionales evaluadores/as y el número de profesionales dedicados/as a la evaluación, así como entre el interés y la posibilidad de recibir formación continua, y de dependencia entre la formación continua recibida por los/las profesionales fuera del centro y su interés por ella.

Para el análisis de la asociación entre el tiempo semanal y el número de profesionales dedicado a la evaluación, empleamos el coeficiente de correlación de Pearson, al presuponer que las variables de contraste son ordinales o continuas y que su distribución se acerca a la normalidad (Castañeda et al., 2010). Obtenemos un coeficiente de determinación $R^2 = .303$, que nos indica un bajo ajuste en referencia a la proporción de la variable dependiente que se puede explicar por la variable independiente. El coeficiente de correlación entre las variables estudiadas es de $R_s = .550$, indicándonos una asociación entre ellas superior al 50%, siendo esta relación significativa, para un nivel de confianza del 95% ($p = 0.01$). Comprobamos el grado y tipo de asociación empleando las pruebas de Tau-b de Kendall, Tau-c de Kendall y Gamma, las

cuales nos permiten afirmar, con un error típico superior al .06 en las dos primeras medidas y de .081 en la tercera, la existencia de una asociación media y positiva estadísticamente significativa ($p = .000$).

Comprobamos además la posible relación de dependencia entre la asistencia a la formación en materia de evaluación fuera del lugar de trabajo y el interés de los/las profesionales por ella. Empleamos la prueba H de Kruskal-Wallis para el contraste de $K > 2$ muestras aleatorias e independientes que proceden de una misma población con igual mediana (Gómez Villegas, 2007; Martín & del Rosario, 2007). Los grupos están formados por personas que tienen poco/nulo interés por la formación permanente en evaluación, personas que tienen un interés medio y personas que tienen mucho/bastante interés. Obtenemos que, para un nivel de confianza del 95% ($p = .001$), existe dependencia entre el grado de formación que los/las profesionales reciben fuera del centro y el interés que éstos/as muestran por ella. Para comprobar en dónde y en qué sentido se produce tales diferencias, empleamos la prueba U de Mann-Whitney, con la que podemos decir, con un riesgo de equivocarnos del 5%, que las personas que afirman tener un menor interés por la formación continua son las que en menor medida reciben formación fuera del centro de trabajo ($p = .001$), y que los/las profesionales que afirman tener bastante/mucho interés por la formación permanente en evaluación son los que en mayor medida la reciben ($p = .001$).

Así, en conjunción con los datos ya expuestos, en la figura 4 se presentan las aportaciones de autores y autoras como de la Orden (2012), Santos Guerra (como se citó en Zufiaurre & Albertín, 2006), y Zufiaurre e Albertín (2006), junto con las opiniones de los/las profesionales que trabajan en instituciones de diversidad funcional.

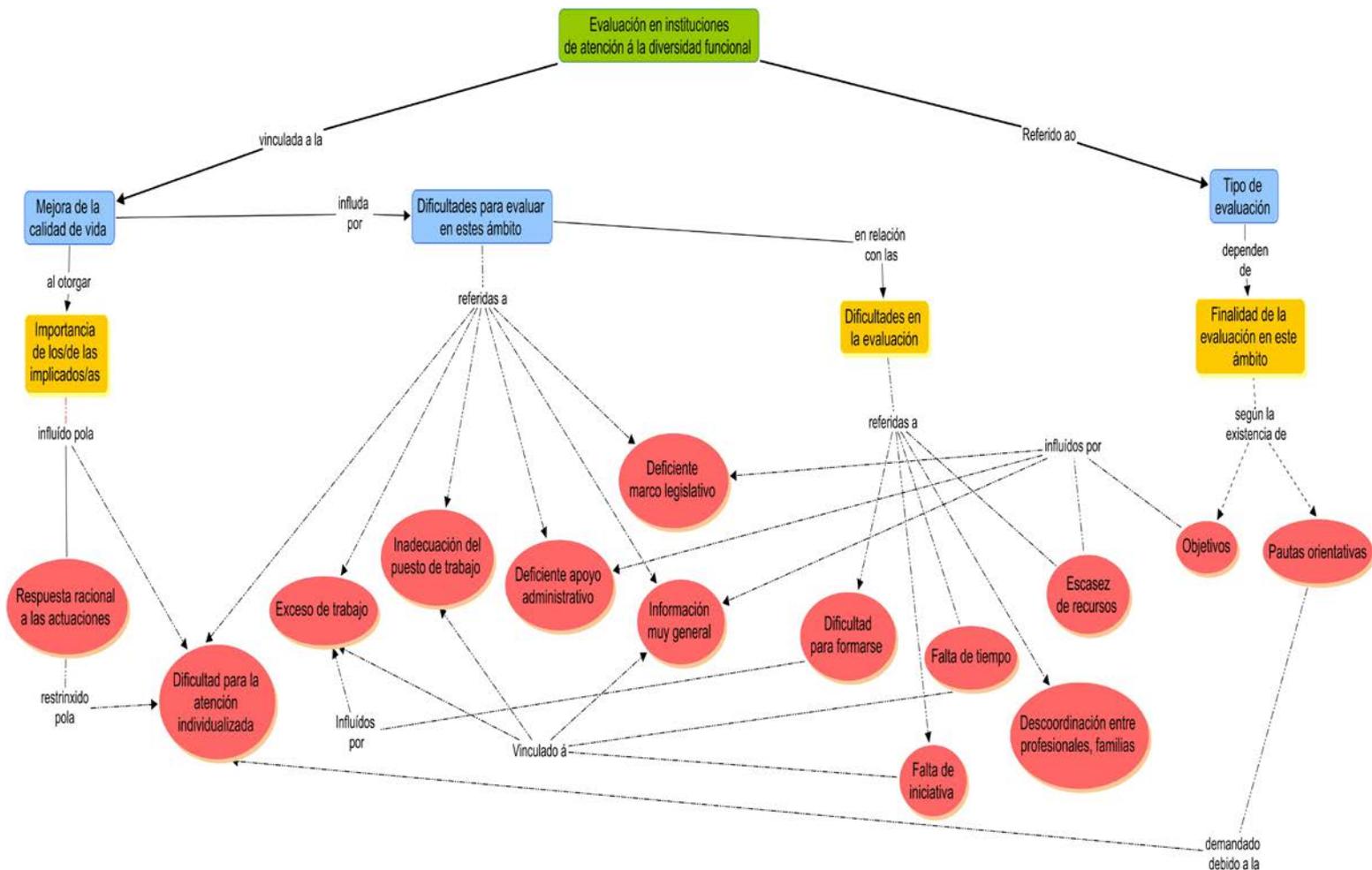


Figura 4. Mapa conceptual en relación con las dificultades del/de la profesional para desarrollar la evaluación. Fuente: Elaborado con CMapsTools.

La primera de las dificultades pronunciadas se refieren al individualismo, alejado de los intereses comunes, las exigencias de coordinación, las opciones de éxito colectivo, y que se manifiestan por la falta de “apoyo externo; información”, de “apoyo de la administración”, etc. A este se suman una serie de rutinas institucionalizadas que, en los Centros de Educación Especial (CEE), se expresan como ausencia de una “legislación específica para los CEE”, alejada de la reflexión sobre la práctica, y en la cual “no se tienen en cuenta la realidad de los niños y de los objetivos que se alcanzan [desde las entidades administrativas]”.

Otra dificultad se refiere a la falta de tiempo frente a la urgencia de las prácticas, expresado como una “falta de horas para el diseño y la implementación de la evaluación”, de “(...)

múltiples funciones a desempeñar en mi puesto”, o “la gran cantidad de tiempo que supone el proceso evaluativo, la complejidad del análisis de los resultados; la obtención de muestras representativas” y que, consecuentemente limita la comunicación y la interacción entre profesionales “(...) más que en las reuniones finales de equipo”.

Además, observamos una falta de motivación entre los profesiones y una visión negativa sobre la utilidad de los resultados de sus evaluaciones, pues evidencian que existe una “dinámica poco integrada que se queda en la recogida de información, sin hacer análisis”, dificultando la negociación en la recogida de datos, en la triangulación de la información, en la redacción de los documentos, en la elaboración de los informes, etc. y, en consecuencia, provoca el desinterés y la

pérdida de la potencialidad transformadora de la evaluación. También la falta de recursos materiales y humanos, es expresada con demandas como “disponer de más herramientas para realizar evaluaciones” o quejas respecto a la “falta de material específico para evaluar”, o la “escasez de personal” que, como comentábamos anteriormente, es valorado en términos bastante negativos por los/las profesionales.

El temor a la emisión de juicios y la falta de iniciativa son otros de los aspectos que se destacan tanto en el análisis documental como entre las opiniones de los/las profesionales, dada la “ambigüedad de algunas evaluaciones” con el “colectivo con el que trabajamos”, o la “falta de un guión común para evaluar individualmente a las personas con discapacidad”, y que está relacionado con lo que Zufiaurre y Albertín (2006) denominan el “síndrome de los trapos sucios” (p. 67) y la preocupación por la meritocracia, que implica protegerse contra cualquier informe que pudiera dañar la imagen institucional y/o profesional, que resulta en la demanda de “formación ética [para] ser capaz de no `manipular”.

Finalmente, existe diversidad de concepciones sobre la evaluación (control externo, asesoría técnica, escalas clasificatorias, comprobación de aciertos, etc.); al respecto, los/las profesionales evidencian la “dificultad para cuantificar ciertos aspectos en el campo de la salud mental” o “para evaluar/medir la subjetividad y las

emociones”, elementos que, en cierta medida, complican el trabajo compartido entre los diversos estamentos; esto es, entre profesionales que demandan que “la coordinación y la comunicación deben mejorar”, y con las familias, donde se evidencia que “(...) hay aspectos que no podemos evaluar *in situ* y en ocasiones la información aportada por las familias está condicionada por sus propias habilidades o por lo que ellas consideran que es suficiente (en ocasiones sus respuestas van en respuesta de lo que esperan del familiar)”.

Todos estos elementos, de gran influencia y peso sobre la actitud de la persona evaluadora, son factores que pueden limitar o impedir el desarrollo de procesos evaluativos adecuados. La actitud del/de la profesional hacia la evaluación, hacia su trabajo y hacia la mejora serán condicionantes de su desempeño profesional, lo cual implicará poner atención al valor que para estos/as profesionales tiene este concepto, así como a la importancia que dan a la valoración de su propio trabajo; esto es, su propia estima profesional. En este sentido, nos encontramos que las valoraciones de los/las profesionales, al respecto de la utilidad que para ellos/as tiene la evaluación, se relaciona con la posibilidad de actuar con compromiso con las personas implicadas en el proceso de evaluación frente a una forma de reconocimiento social o de la valoración del ejercicio de las competencias profesionales (véase tabla 4).

Tabla 4. Descriptivos: utilidad de la evaluación como apoyo al desarrollo de las tareas profesionales

| | | Estadístico | Error típ. |
|--|------------|-------------|------------|
| Valorar el ejercicio de las competencias adquiridas durante la formación | Media | 2.439 | .064 |
| | Mediana | 3.000 | |
| | Desv. típ. | .661 | |
| Actuar con compromiso hacia los/las implicados en el proceso de evaluación | Media | 2.710 | .053 |
| | Mediana | 3.000 | |
| | Desv. típ. | .550 | |
| Favorecer el propio reconocimiento profesional | Media | 2.308 | .068 |
| | Mediana | 2.000 | |
| | Desv. típ. | .706 | |

Atendiendo a los datos ofrecidos en la tabla 4, podemos comentar que las variables “valorar el ejercicio de las competencias profesionales adquiridas durante la formación” ($\bar{x}=2.439$; $\sigma=0.661$) y “favorecer el propio reconocimiento profesional” ($\bar{x}=2.308$; $\sigma=0.550$), presentan valores de tendencia central y de dispersión similares, al igual que su mediana ($Me=3$). En el caso del ítem “actuar con compromiso de cara a los implicados en el proceso de evaluación” ($\bar{x}=2.710$; $\sigma=0.706$) observamos unos valores superiores en referencia a la media y a la variabilidad, mientras que la acumulación del 50% de las respuestas se sitúa un punto por debajo respecto a las anteriores ($Me=2$).

Comprobamos si las diferencias descritas pueden ser generalizadas, empleando para ello la prueba de Friedman que nos indica, con un nivel de confianza del 95% ($p=.000$), la existencia de diferencias significativas. Para conocer la dirección de tales diferencias, nos servimos de la prueba de rangos de Wilcoxon, que nos indica que los/las profesionales encuentran más útil actuar con compromiso hacia las personas implicadas en el proceso de evaluación, frente a la valoración que hacen del ejercicio de las competencias profesionales y frente al propio reconocimiento profesional. Además, a nivel descriptivo, podemos decir que estos/as profesionales, valoran positivamente la utilidad de la evaluación para la reflexión sobre los errores y los progresos durante el desempeño de sus tareas evaluativas (86.1%) y para la detección de áreas o aspectos susceptibles de mejora (83.3%).

Así, como apreciamos en las altas valoraciones de los/las profesionales, la autoevaluación toma un peso fundamental en relación con la actividad del/de la profesional, en lo referente tanto a su propia percepción del trabajo realizado como los valores, actitudes y responsabilidades que toma en tal proceso. Pero también se observan dificultades para el aprovechamiento o el uso de las “capacidades y habilidades para evaluarse a si mismos” (McDonald et al., 2009, p.47), entre las que destacamos aquellas relacionadas con una

negativa actitud hacia la evaluación y la autoevaluación.

Finalmente, en un ámbito tan específico como es el de la diversidad funcional, se añaden otros condicionantes como el “número relativamente alto de personas que evaluar es lo que provoca estas dificultades; no permite hacer una evaluación individualizada que se adapte a las necesidades de cada uno”; “la falta de un guión común para evaluar individualmente a las personas con discapacidad” o “la carencia de escalas de evaluación específica para las personas con discapacidad intelectual”.

Discusión

En las últimas décadas estamos atendiendo a una serie de transformaciones en el campo de la investigación en materia de discapacidad intelectual que, cada vez más, se centra en reivindicar la autoridad y la importancia de la voz de estas personas en el centro de los debates sobre la calidad de vida y la calidad de las acciones que se desarrollan con ellas (Barton, 1986/1988; Beresford & Campbell, 2006/2008; Gerber, 2006/2008; Riddle, 1986/1998).

Estos cambios exigen nuevos modos de afrontar la evaluación por parte de los/las profesionales que trabajan en estas instituciones. Al respecto, los/las profesionales que intervienen y evalúan en instituciones de diversidad funcional demandan ser una parte activa de su equipo de trabajo, protagonistas de la reflexión conjunta y de la propuesta de mejoras para la institución y sus miembros. Pero también debemos preguntarnos por el papel que desarrollan las personas con discapacidad en los procesos de intervención y evaluación que se realizan en estas instituciones: ¿qué voz tienen estas personas en la toma de decisiones?, ¿en qué medida existe el compromiso por parte de los/las evaluadores/as y de las organizaciones de darles voz en la promoción de su autonomía y la autogestión de sus actividades?

El estudio del concepto de la evaluación, con base a su utilidad, a su valor y a su

relevancia para el desarrollo de una serie de actividades profesionales en instituciones de diversidad funcional, nos permite comprenderla y definirla como un proceso de reflexión conjunta entre el/la evaluador/a y la persona evaluada, así como de autoevaluación, de ayuda para la comprensión de todos aquellos aspectos que facilitan o dificultan las actuaciones de los/las profesionales, y de atención al modo en que pueden incrementar o mejorar la calidad de su labor y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Esta orientación hacia la mejora continua en los procesos evaluativos en instituciones de diversidad funcional requiere de atención a elementos como la “identificación de los principales actores implicados (*stakeholders*) en el programa y a la determinación de su papel en relación con la intervención” (Ballesteros, 2013, p. 48), y atender a la “audiencia a la que se dirige y lo que ésta necesita saber” (Zufiaurre & Albertín, 2006, p. 36), pues de este modo podrá minimizarse el influjo de las dificultades que limitan la actuación de las personas evaluadoras, tanto en el ámbito de la diversidad funcional, como en los demás contextos sociales y educativos. Al respecto, diversas investigaciones se han centrado en analizar las prácticas de atención e intervención en el desarrollo personal, social, académico y profesional de las personas con discapacidad, por parte de los/las profesionales, partiendo de un modelo de orientación inclusiva, en diversos contextos socioeducativos, como es el universitario (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa & López-Aguilar, 2012; Novo-Corti, Muñoz-Cantero & Calvo-Porrá, 2011), o el escolar (López-Torrijo, 2009; Muñoz-Cantero & Espiñeira, 2010).

En el desempeño de su labor, el/la evaluador/a verá su actividad influida por factores como el conocimiento que tengan adquirido en el plano teórico y el modo en que lo ejecuten, así como sus valores, actitud y responsabilidad hacia los procesos evaluativos. En este sentido, la estima y el valor que le confieran a su actividad, tanto para la

valoración de sus intervenciones como de su propio quehacer profesional, actuarán como indicadores del interés de estos/as profesionales por la mejora continua y la superación personal. Cuando estos/as sienten que ocupan el puesto de meros/as informadores/as o de ejecutores/as de las decisiones que otras personas toman en su lugar, perciben su trabajo como carente de sentido, pudiendo llegar a darse recelos y disconformidades entre ellos/as.

En la actualidad, la concreción de las cualificaciones y de los niveles requeridos por los/las profesionales es uno de los temas más complejos y de mayor incidencia en la sociedad postmoderna (Martínez Clarés & Echeverría, 2009; Martínez-Clarés, Martínez-Juárez & Muñoz-Cantero, 2008; Martínez López, 2008; McDonald et al., 2009). La creciente demanda de personal formado y capacitado para el desarrollo de tareas evaluativas, como plantean investigaciones como las de Agudo (2010), Leyva (2012) y Samperio (2006), abren la posibilidad de continuar indagando sobre el desempeño de los/las profesionales evaluadores/as que trabajan en instituciones de diversidad funcional, atendiendo a cuestiones referidas a su capacidad para aplicar las competencias al contexto específico de trabajo y para intervenir y evaluar de un modo adecuado a los/las usuarios/as, así como a sus necesidades formativas, a su interés y posibilidades de recibir formación continua, etc.

Referencias

- Agudo, M.C. (agosto, 2007). La formación del evaluador educacional [Recurso de la web Educ.ar]. *Academia Nacional de Educación*. Recuperado de http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Formacion_evaluador_Agudo.pdf
- Alkin, M.C. (2011). *Evaluation essentials: From A to Z*. New York: The Guilford Press.
- Álvarez-Pérez, P.-R., Alegre-de-la-Rosa, O.-M. & López-Aguilar, D. (2012). Las

- dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2). doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.19.2.3143>
- Andreu-Andrés, M.A. & Labrador-Piquer, M.J. (septiembre, 2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación: Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 136-245. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10251/29188>
- Aparicio, S., Martín, L., Rivera, E., Tovar, L. & Vera, M. (noviembre, 2012). El uso de la evaluación en los programas sociales. *Universidad de Huelva*, 1(1), 1-11. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6138>
- Ballesteros, A., Calero, J. (Dir.), Fontcuberta, X., García Martínez, A. & Wispelaere, J. (2013). *Guía para la evaluación de programas y políticas públicas de discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: Algunos temas nuevos (Trad. R. Filella). En Barton, L. (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (2ª ed., pp. 19-50). Madrid: Morata. (Reimpreso de *Disability and society: Emerging issues and insights*, pp. 18-49, por L. Barton, Ed., 1996, EE.UU.: Routledge).
- Bayot, A., Hernández, J.V. & de Julián, L.F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECP-p). *RELIEVE*, 11(2). doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.11.2.4251>
- Beresford, P. & Campbell, J. (2008). Personas con discapacidad, usuarios de servicios, compromiso y representación de los usuarios (Trad. A. Gallardo). En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 203-215). Madrid: Morata. (Traducido de *Overcoming Disabling Barriers: 18 years of disability and society*, pp. 181-192, por L. Barton, Ed., 2006, EE.UU.: Routledge).
- Blanco, A. (2009). Desarrollo de competencias en educación superior. En Autora (Coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (pp. 17-34). Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (enero-abril, 2006). Evaluación institucional: Entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação Salvador*, 9(1), 37-60. Recuperado de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga-v9n12006.pdf#page=37>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Castañeda, M.B., Cabrera, A.F. & Navarro, Y. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadístico utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativo*. Recuperado de <http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa: Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: UNED.
- Cohen, L. Manion, L y Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7ª ed.). Recuperado de <http://cw.routledge.com/textbooks/cohen7e/>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, s.f.). *Entidades Representantes de Personas con Discapacidad de Galicia (CERMI Galicia)*. Recuperado de <http://www.cermi.es>
- Confederación Galega de Persoas con Discapacidade (COGAMI, s.f.). *Entidades miembro*. Recuperado de <http://www.cogami.es>
- Cook, T.D. & Reichardt, Ch.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Trad. A. Gallardo) (5ª ed.). Madrid: Morata. (Traducido de *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, 1979, Sage Publications).
- de la Orden, A. (noviembre, 2012). Evaluación y optimización educativa. Trabajo presentado en el I Foro Iberoamericano de Evaluación Educativa, Baja California, México. Resumen recuperado de www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ev

- [aluacion/eacademicos/archivos/foroiber/Arturo de la Orden Hoz Optimizacion Educ.pdf](#)
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I) (4ª ed.). Barcelona: Gedisa. (Traducido de *Handbook of Qualitative Research*, 1994, Londres: Sage).
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación educativa en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Ferreres, V.S. & González Soto, A.P. (2006). La perspectiva histórica en la conceptualización de la evaluación. En Autores (Eds.), *Evaluación para la mejora de los centros docentes* (pp. 145-173). Madrid: Praxis.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (Trad. A. Gallardo; 4ª ed.). Madrid: Morata. (Traducido de *Managing Quality in Qualitative Research*, 2002, Londres: Sage).
- Font, J. Alomar, E. & Mas, J. (abril, 2004). La evaluación de la calidad en los centros de educación especial. Una prueba piloto. Trabajo presentado en el 2º Encuentro de Buenas Prácticas FEAPS, Valencia. Resumen recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3092/evaluacion_calidad_en_los_centros_de_educacion_especial.pdf?sequence=1&rd=0031333705009660
- García Ramos, J.M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gerber, D.A. (2008). Escuchar a las personas con discapacidad. El Problema de la voz y la autoridad en el libro de Robert B. Edgerton, *the Cloak of Competence* (Trad. A. Gallardo). En Barton, L. (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 275-298). Madrid: Morata. (Traducido de *Overcoming disabling barriers: 18 years of disability and society*, pp. 244-267, 2006, EE.UU.: Routledge).
- Gómez Villegas, M.A. (2007). *Inferencia estadística*. Madrid: Díaz de Santos.
- González Maura, V. (julio, 2009). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de educación*, 8, 175-187. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/685>
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (Trad. A. Gallardo; ed. reimpressa). Madrid: Morata. (Traducido de *Evaluating with validity*, 1980, Londres: Sage).
- Leyva, Y. E. (noviembre, 2012). Concepto actual de evaluación educativa y las competencias del evaluador. Trabajo presentado en el I Foro Iberoamericano de Evaluación Educativa, Baja California, México. Resumen recuperado de uee.uabc.mx/uee/eventos/primerForoRIEE/ponencias/10.pdf
- López Noguerro, G. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/610/932>
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1). doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Maciá, M.A., Moreno, E., Reales, J.M., Rodríguez-Miñón, P. & Vilariño, A. (2010). *Diseños de investigación y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Marcano, N., Pirela, V. & Reyes, M.E. (junio, 2006). Propuesta de evaluación participativa para los programas socioeducativos. *Revista especializada de educación*. Recuperado de <http://uee.uabc.mx/uee/eventos/primerForoRIEE/ponencias/10.pdf>

- Martín, Q. & del Rosario, Y. (2007). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS*. Madrid: Parainfo.
- Martínez Clarés, P. & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. & Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: Aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE*, 14(2), 1-23. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.14.2.4190>
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas educativos. Investigación Evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla
- McDonald, R. Bouns, D. Francis, J. & Gonczi, A. (mayo-agosto, 2009). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Sección para la Educación Técnica y Profesional*, 149, 1-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Andrew_Gonczi/publication/28126473_Nuevas_perspectivas_sobre_la_evaluacion/links/02bfe512bd7952d28d000000.pdf
- Mertens, D.M. & Wilson, A.T. (2012). *Program evaluation theory and practice. A comprehensive guide*. Nueva York, EE.UU.: The Guilford Press.
- Morales, P. (2013). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. *Universidad pontificia de Comillas*. Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Muñoz-Cantero, J.M., Casar, L.S. & Abalde, E. (2007). El “contexto” y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*, 13(2). doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.13.2.4209>
- Muñoz-Cantero, J.-M. & Espiñeira, E.M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=283321930002>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M. & Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE*, 17(2). doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4010>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Riddle, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante (Trad. R. Filella). En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (p. 99-123). Madrid: Morata. (Traducido de *Disability and society: Emerging issues and insights*, pp. 98-122, por L. Barton, Ed., 1996, EE.UU.: Routledge).
- Samperio, L.M. (2006). Apuntes acerca de la evaluación y la certificación de la competencia laboral. En C. Barrón (Coord.), *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate* (pp. 52-81) [versión Google Books Downloader]. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=UquKEjBniIMC&printsec=frontcover&dq=Proyectos+educativos+innovadores%3Donepag%3DProyectos+educativos+innovadores&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Schalock, R. I. (abril-junio, 2003). Medida de los resultados y gestión de los resultados: El papel de la evaluación basada en los resultados. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(2), 56-67. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11181/3063>
- Schalock, R. I. & Verdugo, M.A. (octubre-diciembre, 2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad*

- Intelectual*, 38(4), 21-36. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11181/3169>
- Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. En H.V. Hansen (Eds.), *Dissensus and the search for common ground* (pp. 1-16). Windsor, Canadá: OSSA.
- Scriven, M. (2008). Evaluation in the new millennium: The transdisciplinary vision. En S.I. Donaldson & M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems: Visions of the new millennium* (2ª ed; pp. 19-40). Mahwah, EE.UU.: Erlbaum.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Suárez Riveiro, J.M. (2011). *Discapacidad y contextos de intervención*. Madrid: Sanz y Torres.
- Verdugo, M.A. (enero-marzo, 2009). Calidad de vida, I+D+I y políticas sociales. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(2), 5-21. Recuperado de <http://sid.usal.es/11723/8-2-6>
- Zufiaurre, B. & Albertín, A. (2006). *Evaluación democrática y proyectos cooperativos. El lugar de una evaluación de calidad en una cultura escolar democrática*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.

Anexo

Proceso de codificación teórica para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las opiniones de algunos/as profesionales que trabajan en instituciones de atención a la diversidad funcional, al respecto de la cuestión planteada en el cuestionario elaborado para este trabajo de investigación: “Exponga todas aquellas dificultades que encuentra en el desempeño de su labor evaluativa”. En la tabla 5 se presentan las opiniones ofrecidas por una gran parte de los/las profesionales encuestados (un total de 108), identificadas y clasificadas como fragmentos con significados independientes y, de los cuales extraemos los códigos y sus correspondientes anotaciones (véase tabla 5), siguiendo la fase de codificación abierta, integrada en el proceso de codificación teórica, propuesto por Flick (2002/2007):

Tabla 5. Unidad temática: Dificultades en el desempeño de la evaluación en el ámbito de la discapacidad intelectual

| Sujeto | Cita | Código |
|--------|--|--|
| Sd2 | Apoyo externo; información | Deficiente apoyo administrativo; información excesivamente general |
| Sd3 | Apoyo de la administración | Deficiente apoyo administrativo |
| Sd4 | Apoyo exterior; información | Deficiente apoyo administrativo; información excesivamente general |
| Sd5 | Falta de formación | Falta de formación específica |
| Sd6 | Apoyo externo; información | Deficiente apoyo administrativo; información excesivamente general |
| Sd17 | Falta de recursos de evaluación de terapia ocupacional. | Escasez de recursos |
| Sd18 | A veces, el número relativamente alto de personas que evaluar es lo que provoca estas dificultades; no permite hacer una evaluación individualizada que se adapte a las necesidades de cada uno. | Dificultad para la atención individualizada |
| Sd20 | La ambigüedad de algunas evaluaciones Dificultad para cuantificar ciertos aspectos en el campo de la salud mental | Dificultad para la atención individualizada; subjetividad |
| Sd21 | En cuanto a la evaluación de algunos aspectos, me resulta bastante difícil debido al colectivo con el que trabajo, la valoración de los resultados. | Dificultades para atención individualizada; subjetividad |
| Sd23 | Necesaria más formación; falta de tiempo; la formación siempre es fuera del horario laboral, por lo tanto difícil | Falta de formación; falta de tiempo; |

| | | |
|------|---|--|
| | conciliarla con la vida familiar. | dificultad para formarse |
| Sd25 | El tipo de alumnado en si. | Dificultad para la atención individualizada |
| Sd27 | Más formación específica; disponer de más herramientas para realizar evaluaciones. | Falta de formación; escasez de recursos |
| Sd36 | Falta de formación en esta área; falta de un guion común para evaluar individualmente a las personas con discapacidad | Falta de formación; dificultad para la atención individualizada |
| Sd37 | Carencia de escalas de evaluación específica para personas con discapacidad intelectual; desconocimiento de las competencias reales en AVD, ya que hay aspectos que no podemos evaluar in situ y en ocasiones la información aportada por las familias está condicionada por sus propias habilidades o por lo que ellas consideran que es suficiente (en ocasiones sus respuestas van en respuesta de lo que ellos esperan del familiar no en comparación con la población normal ni con las competencias reales de la persona evaluada: “no es para tanto” o “ya bastante es”) | Dificultad para la atención individualizada; falta de formación; descoordinación profesionales y familias. |
| Sd41 | Falta de formación; necesidad de evaluaciones más específicas por áreas de trabajo; falta de toma de iniciativas al llevar a cabo un proceso educativo | Falta de formación; falta de iniciativa. |

Tabla 5. Unidad temática: Dificultades en el desempeño de la evaluación en el ámbito de la discapacidad intelectual (cont. 1)

| Sujeto | Cita | Código |
|--------|--|--|
| Sd42 | Falta de conocimiento y de formación | Falta de formación; información excesivamente general |
| Sd43 | Falta de formación en el campo | Falta de formación |
| Sd47 | A veces, no tener la formación suficiente y no saber cómo hacerlo | Falta de formación; falta de iniciativa. |
| Sd49 | La mayor parte de los instrumentos de evaluación, especialmente dirigidos al trastorno dual, se encuentran en lengua extranjera y no están adaptados; número reducido de instrumentos de evaluación destinados a personas gravemente afectadas; poca formación de los informadores principales | Falta de formación; información excesivamente general; escasez de recursos |
| Sd51 | Falta de horas para el diseño y la implementación de la evaluación; falta de conocimiento de los instrumentos evaluadores | Falta de tiempo; información excesivamente general |
| Sd54 | Medios técnicos, falta de tiempo y puesto de trabajo no se adecúan | Escasez de recursos; falta de tiempo; inadecuación del puesto de trabajo al/a la profesional |
| Sd55 | Falta de tiempo; dinámica evaluativa poco integradora lo que se queda en la recogida de información, sin hacer análisis. | Falta de tiempo; dificultad durante el proceso evaluativo. |
| Sd56 | La gran cantidad de tiempo que supone el proceso evaluativo; | Falta de tiempo; dificultad |

| | | |
|-------|--|--|
| | la complejidad del análisis de los resultados; la obtención de muestras representativas | durante el proceso evaluativo |
| Sd69 | Necesidad de formación e instrumentos específicos, para su diseño y funcionamiento; legislación específica para este tipo de centros (CEE) | Falta de formación; deficiencias en el marco legislativo |
| Sd70 | Necesidad de formación e instrumentos específicos, para su diseño y funcionamiento; legislación específica para este tipo de centro (CEE) Personal con experiencia con estos niños y en este tipo de centros | Falta de formación; deficiencias en el marco legislativo. |
| Sd76 | No se tienen en cuenta la realidad de los niños y de los objetivos que se alcanzan desde la Xunta; de hecho, no se recogen en el XADE las notas de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo de un Centro de Educación Especial. | Objetivos; deficiencias en el marco legislativo |
| Sd81 | Fundamentalmente, la falta de tiempo por las múltiples funciones a desempeñar en mi puesto, y a la escasez de personal | Falta de tiempo; escasez de personal |
| Sd82 | Dificultades de oferta formativa; falta de material específico para evaluar | Dificultades para formarse; escasez de recursos |
| Sd83 | La falta de tiempo, y los pocos instrumentos con los que contamos para la evaluación de las personas con discapacidad intelectual | Falta de tiempo; escasez de recursos |
| Sd86 | Falta de tiempo, de personal y de preparación de las profesionales | Falta de tiempo; escasez de recursos; inadecuación del puesto de trabajo al/a la profesional |
| Sd89 | El tiempo que nos queda para evaluar lo que hacemos no siempre es el suficiente y limita la posibilidad de hablar entre los compañeros sobre cada caso, más que en las reuniones finales de equipo. La coordinación y la comunicación debería mejorar. | Falta de tiempo; descoordinación entre profesionales |
| Sd92 | Exceso de trabajo diario | Falta de tiempo; escasez de personal |
| Sd101 | Poca formación en evaluación | Falta de formación |
| Sd102 | Escasa formación en materia de evaluación | Falta de formación |
| Sd103 | Poca formación en materia de evaluación | Falta de formación |
| Sd106 | La dificultad de evaluar/medir la subjetividad y los sentimientos y las emociones. Cómo medir la pena, el amor, la angustia, el miedo, la compasión? Cómo medir la calidez y la calidad de una intervención profesional en psicología? | Subjetividad |

Presentamos a continuación, en la tabla 6, las anotaciones realizadas al respecto de los comentarios de los/las profesionales sobre las

dificultades que experimentan en el desarrollo de sus tareas evaluativas en el centro.

Tabla 6. Anotaciones al respecto de la unidad temática.

- Evidencian que hay un número excesivo de usuarios/as que dificulta la atención y evaluación individualizada.
- La falta de formación se refiere tanto al ámbito de la evaluación en general, como de la discapacidad intelectual.
- La falta de formación, de información o la ambigüedad en el proceso evaluativo, que dificultan visibilizar la utilidad de la evaluación.
- Existen ciertos aspectos, de carácter subjetivo, que no son posible cuantificar.
- Ausencia de legislación y de objetivos en los Centros de Educación Especial
- Algunos profesionales evidencian la falta de adecuación de los puestos de trabajo a la formación del personal, o a la falta de formación del personal encargado más formalmente de las evaluaciones.
- La falta de recursos de evaluación y de técnicas e instrumentos adaptados a las necesidades de los/las profesionales y de los/las usuarios/as, así como el sesgo en la información proporcionada por las familias, puede limitar la capacidad de intervención y propuestas de mejora de los/las profesionales.
- Las limitaciones de tiempo, bien por el exceso de trabajo, bien por la dedicación que requiere evaluación de modo adecuado.

Una vez presentadas las opiniones y sus respectivos códigos, procedemos a una segunda fase del proceso de codificación teórica (Flick, 2002/2007), denominado codificación axial, por medio del cual interpretamos los códigos extraídos de las

aportaciones de los/las profesionales, dándoles un sentido de causa-consecuencia y, al mismo tiempo, depuramos y diferenciamos los códigos estableciendo así la diferenciación entre códigos y subcódigos (véase tabla 7).

Tabla 7. Descripción de los códigos y los subcódigos

| Códigos | Descripción y relaciones entre conceptos |
|--|---|
| Deficiente apoyo administrativo; deficiencias en el marco legislativo | Se expresa la dificultad que supone la ausencia de apoyo por parte de la administración y/o de agentes externos a la institución, así como la imprecisión o la ausencia de políticas legislativas vinculadas al ámbito de la discapacidad intelectual para menores |
| Apoyo a otros/as profesionales; descoordinación entre profesionales y familias | Se remarca la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinar, don de cada profesional, con base en su formación, aporte sentido a la práctica evaluativa en el ámbito de la discapacidad intelectual ñ |
| Dificultad para la atención individualizada | El excesivo número de usuarios/as a los/las que atienden los/las agentes limitan la atención individualizada, repercutiendo en la posibilidad de efectuar una evaluación individual de cada persona. |
| Dificultad para formarse | La falta de tiempo o la oferta formativa fuera del horario de trabajo son dificultades que impiden que los/las profesionales se formen continuamente. |
| Escasez de recursos | La falta de recursos de evaluación y de técnicas e instrumentos adaptados a las necesidades de los/las profesionales y de los/las usuarios/as, así como o sesgo en la información proporcionada por las familias, puede limitar la capacidad de intervención y propuestas de mejora de los profesionales. |
| Falta de tiempo | Las limitaciones de tiempo, bien por el exceso de trabajo, bien por la dedicación que requiere evaluar de modo adecuado, sumado a que la formación suele realizarse fuera del horario laboral, pueden ser causas de la falta de formación de los/las profesionales evaluadores/as. |

Una vez definidos los códigos y las posibles relaciones entre ellos, reagrupamos los códigos iniciales en códigos y subcódigos, extrayendo, finalmente, las subcategorías, hasta su saturación con la que formulamos la categoría

“la evaluación en instituciones de atención a la diversidad funcional”, en la que se formulan las dificultades presentadas en las tablas 5, 6 y 7.

| Authors / Autores | To know more / Saber más |
|--|--|
| <p>Jesús-Miguel Muñoz-Cantero (jesus.miguel.munoz@udc.es). Profesor titular de universidad. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Universidad de A Coruña. Su dirección postal es: Dpto. Filosofía y Métodos de Investigación en Educación (MIDE). Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n 15071. Universidad de A Coruña (España)</p> | <p> 0000-0001-5502-1771  </p> |
| <p>Eva Espiñeira-Bellón (eva.espineira@udc.es). Profesora del Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Es la autora de contacto para este artículo. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Universidad de A Coruña. Su dirección postal es: Dpto. Filosofía y Métodos de Investigación en Educación (MIDE). Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n 15071. Universidad de A Coruña (España)</p> | <p> 0000-0001-7522-9406  </p> |
| <p>Luisa Losada-Puente (luisa.losada@udc.es). Becaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Universidad de A Coruña (España). Su dirección postal es: Dpto. Filosofía y Métodos de Investigación en Educación (MIDE). Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n 15071. Universidad de A Coruña (España)</p> | <p> 0000-0003-2300-9537  </p> |



Revista Electrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).