

La Formación en Evaluación Educativa del profesorado de Atención a la Diversidad

Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ
María José MARTÍNEZ SEGURA
Mari Paz GARCÍA SANZ
Francisco Alberto GARCÍA SÁNCHEZ

Correspondencia
Javier J. Maquilón Sánchez
María José Martínez Segura
Mari Paz García Sanz
Francisco Alberto García Sánchez

Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en
Educación

Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo,
30100-Murcia

Teléfonos:
868887755

Correos electrónicos:
jjmaqui@um.es
mjmarti@um.es
maripaz@um.es
fags@um.es

Recibido: 05/01/2010
Aceptado: 25/07/2010

RESUMEN

Reconocida la importancia de la evaluación en la cultura de la calidad y en el campo educativo, se aportan datos sobre el nivel de ejecución real de prácticas evaluativas del aprendizaje, enseñanza y programas y el nivel de importancia que se le conceden por 233 profesores de Atención a la Diversidad encuestados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Se analizan las diferencias encontradas en función de variables como el género, tipo del Centro Escolar (específico vs. ordinario), especialidad (pedagogía terapéutica vs. audición y lenguaje), situación administrativa (funcionario vs. interino) o años de experiencia. En general, se otorga un elevado nivel de importancia a la evaluación aunque se reconoce que se aplica poco. Igualmente, se reconoce y preocupa más la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y menos la de la enseñanza del profesor. Las variables intersujeto consideradas permiten hacer una radiografía del compromiso de este profesorado con prácticas evaluativas sistematizadas.

PALABRAS CLAVE: Evaluación aprendizaje, evaluación enseñanza, evaluación programas, necesidades educativas especiales, profesorado atención a la diversidad.

The Training in Educational Assessment practices of Special Education Teachers

ABSTRACT

Admitting the importance of evaluation in the culture of quality, and especially in the field of education, 233 teachers have taken part in this research. They work to help children with especial educational needs, in Murcia (Spain).

We asked them about their level of real execution of practical assessment of learning, teaching and programs, and the level of importance that they give to this evaluation. In this study we analyzed the differences found in variables as gender, type of the school (specific/ordinary), speciality (therapeutic pedagogy/audition and language), administrative situation (official/supply teacher) and years of experience. In general, they gave more importance to evaluation than their real practice shows, and it concerned more the evaluation of learning and less that of teaching. The comparison between variables is allowed to make an x-ray about commitment to practical systematized assessment.

KEY WORDS: Learning evaluation, teaching evaluation, program evaluation, special education needs, special education teachers.

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

La preocupación por la evaluación es una clave para ir introduciéndonos en la cultura de la calidad que se viene imponiendo en la sociedad actual. También en el campo educativo la evaluación ha de ser un requerimiento imprescindible (Abarca, 1987, Álvarez y otros, 2005, Rodríguez-Diéguez, 2002). Incluso en él adquiere una relevancia especial al poder ser abordada desde diferentes perspectivas: evaluación formal del programa educativo (Castillo y Cabrerizo, 2003, De la Orden, 2000, Fernández-Ballesteros, 1996, García-Sanz, 2003, Stake, 2006, Pérez-Juste, 2006), evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Bordas y Cabrera, 2001, Casanova, 1995, De la Orden, 1981) y evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente del profesorado (García-Ramos y Congosto, 2000, Mateo, 2000). Pero la evaluación en el campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEEs) y la discapacidad, como la investigación, presenta, sin duda, problemas específicos (Caballero, García-Sánchez, y Martínez-Segura, 2003, Dueñas, 2000, García-Sánchez, 2002, 2005, Schindele, 1985).

Fuera de nuestro país la evaluación de los resultados educativos de los alumnos con NEEs (ACNEEs) ha sido un elemento presente en casi todas las últimas actuaciones de reforma política y legislativa desarrolladas (Shriner, 2000). En nuestro país, en los distintos marcos legales que han ido apareciendo, no se hace un especial hincapié sobre el tema hasta que en la LOGSE (1990) y su desarrollo legislativo (O.M. 14/02/96) se introduce el concepto de evaluación psicopedagógica y se aborda el tema de la evaluación de ACNEEs. Así, en todos los esfuerzos de reforma educativa llevados a cabo en los últimos años se ha insistido en demandar un aumento de la presencia de evaluación y medidas objetivables de los programas y los resultados obtenidos por estudiantes, programas y centros escolares, como reflejo quizás de la percepción de una necesidad de mejora (Arnáiz, Martínez, De Haro y Berruezo, 2008). No obstante, no siempre ha sido la evaluación de los resultados individuales de los estudiantes el tema que más ha preocupado a la opinión pública o a los políticos, preocupados más por indicadores de tipo general o de amplia escala (DeStefano y Metzger, 1991, Shriner, Spande y Thurlow, 1994), que por resultados individuales de calidad.

El campo de la Educación Especial, por el contrario, se caracteriza de alguna forma por su énfasis en el alumno/a individual y sus necesidades educativas únicas o especiales. Como consecuencia de ello, el profesorado que atiende la diversidad emplea una gran cantidad de su tiempo en diseñar y desarrollar Programas de Educación Individualizada (Ayers, Day y Rotatori, 1990, Hunt, 1992, Ysseldyke y Marston, 1992), siendo el individuo concreto su preocupación básica y prioritaria. Un análisis meramente cualitativo del quehacer cotidiano de 19 maestras norteamericanas de educación especial, consideradas profesionales especialmente expertas por los inspectores de zona, indicó que estas profesoras se basaban en su extenso y detallado conocimiento de sus alumnos para evaluar su situación académica y emocional, así como para dirigir y atender con eficiencia y efectividad las necesidades educativas especiales de estos alumnos en el aula (Stough y Palmer, 2003).

Las características especiales de los ACNEE han llevado al desarrollo de métodos alternativos, flexibles y especializados para la evaluación de sus necesidades y la evolución de su aprendizaje. En la literatura internacional se observan avances teórico-prácticos en diversos campos (Gong y Marion, 2006, Hall, 1992, Kleinert, Browder y Towles-Reeves, 2005, Marion, Quenemoen y Kearns, 2006, Thompson, Johnstone, Tunrlow y Altman, 2005, Wiener, 2006), como propuestas más o menos innovadoras para la evaluación de la evolución de la adquisición de las habilidades básicas que se utilizan con los alumnos con NEE (Browder, 2001, Deno, 2003), o estrategias para la evaluación funcional del desarrollo del ciudadano o la evaluación de la influencia de los sucesos antecedentes que facilitan cambios en la conducta del niño/a (Conroy y Peck, 2003).

A nivel internacional distintas investigaciones han sugerido que el profesorado de Educación Especial emplea habilidades cognitivas particulares y diferentes de las utilizadas por el profesorado de educación general para evaluar la evolución de sus alumnos (Bartelheim y Evans, 1993, Bay y Bryan, 1991, Billingsley y Tomchin, 1992, Blanton, Blanton y Cross, 1994, Stough y Palmer, 2003), siendo aún muy poco lo que sabemos sobre esas estrategias específicas (Blanton y otros, 1994, Pretti-Frontczak, Kowalski y Brown, 2002, Stough y Palmer, 2003, Thoma, Held y Saddler, 2002). Por otro lado, desconocemos completamente las estrategias utilizadas por este profesorado para evaluar programas generales y su propio quehacer diario.

En nuestro país, la convivencia de Centros Específicos de Educación Especial (CEEEs) junto con abundantes experiencias de integración e innovación profesional (Fernández, 2009) en Centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria (CEIPs), nos permite disponer de un profesorado dedicado exclusivamente a estudiantes con, más o menos graves, NEEs que puede suponer la muestra ideal para analizar diferencias y el comportamiento de variables que puedan influir en las estrategias que emplean para valorar y tomar decisiones sobre los programas educativos, su propio trabajo cotidiano y el resultado y evolución de sus alumnos con discapacidad. Esta información permite comprender mejor las estrategias evaluativas utilizadas por el profesorado de Educación Especial, así como el grado de

compromiso con prácticas evaluativas sistematizadas, e incluso permite identificar posibles factores que influyen en la mayor o menor implicación del profesorado en la utilización de estrategias evaluativas. Son estos los motivos que justifican la realización de la investigación que sintetizamos en el presente trabajo.

OBJETIVOS

Los propósitos que nos hemos planteado en la investigación son:

Objetivo 1. Comparar el nivel de importancia otorgado a la evaluación con el nivel de ejecución real de la misma en función del Ámbito Evaluativo (aprendizaje, enseñanza y programas).

Objetivo 2. Describir la valoración realizada sobre la Necesidad/Finalidad de la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos (género, tipo de centro, tipo de especialidad, situación administrativa y años de experiencia).

Objetivo 3. Analizar el Contenido de la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

Objetivo 4. Interpretar la valoración realizada sobre los Instrumentos para la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

Objetivo 5. Interpretar la valoración realizada por los profesionales de atención a la diversidad sobre los Momentos para la Evaluación, en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

Objetivo 6. Explicar los resultados de la valoración realizada sobre los Responsables de la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

Objetivo 7. Presentar los resultados de la valoración realizada sobre la Necesidad de Formación acerca de la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

METODOLOGÍA. FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de referencia está formada por todos los profesionales de Atención a la Diversidad (Profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y lenguaje) de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) que, en el momento del inicio del estudio, según censo de la Consejería de Educación de la CARM, estaba formada por un total de 506 profesionales, 172 de los cuales estaban adscritos a los 12 Centros Específicos de Educación Especial (CEEEs) de la Comunidad Autónoma y 334 adscritos a Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs).

La muestra invitada está constituida por todos los profesionales pertenecientes a la población, los 506 profesores/as. Contactamos con la totalidad.

La muestra participante y la muestra real está constituida por 233 profesores/as, lo que supone algo más del 46% de la muestra invitada y de la población total.

La totalidad de razones de la mortandad de la muestra las desconocemos, aunque por comentarios manifestados por algunos participantes nos orientan hacia ideas próximas al desconocimiento del tema, la extensión del cuestionario, la desidia de algunos profesionales, etc.

En la Tabla I presentamos la distribución de la muestra real atendiendo a una serie de variables que facilitan la identificación y configuración real de la muestra.

TABLA 1
Distribución de la muestra según distintas variables tenidas en cuenta en la investigación

		Frecuencia	Porcentaje	En blanco
Género	Hombres	49	21.3%	3
	Mujeres	181	78.7%	
Tipo de Especialidad	Pedagogía Terapéutica (PT)	150	69.8%	18
	Audición y Lenguaje (AL)	65	30.2%	
Tipo de Centro	Centros Específicos de Educación Especial (CEEEs)	62	27.0%	3
	Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs)	168	73.0%	
Situación administrativa (en centros públicos)	Interinos	58	28.3%	28
	Funcionarios	147	71.7%	

	De 0 a 3	46	20.3%	
Años de Experiencia	De 4 a 12	107	47.1%	6
	13 ó más	74	32.6%	

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño seguido en nuestra investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo (Hernández y otros, 2009).

VARIABLES

Las variables del estudio han sido catalogadas siguiendo un criterio metodológico en dependientes e independientes. A continuación pasamos a describir y categorizar cada una de ellas.

VARIABLES DEPENDIENTES:

Estrategias evaluativas. Entendidas como procedimientos llevados a cabo por el profesorado ante situaciones de evaluación, los cuales les han permitido recoger información, valorarla y tomar las oportunas decisiones.

Receptor evaluativo. Aspectos objeto de la evaluación por parte de los profesores/as. Los aspectos considerados sobre la evaluación son: Necesidad/Finalidad, Contenidos, Instrumentos, Momentos, Responsables y Formación.

VARIABLES INDEPENDIENTES:

Ámbito evaluativo. Concebido como el objeto de la evaluación. Han sido delimitados tres ámbitos: Aprendizaje, Enseñanza y Programas.

Factores Identificativos. Aspectos que influyen en el grado de valoración emitido por parte del profesorado y, por lo tanto, en la utilización de determinadas estrategias evaluativas. Estas variables han sido tenidas en cuenta en la investigación como variables intersujetos. Estos factores son: *Género* (Hombre / Mujer), *Tipo de Centro* (CEEs / CEIPs), *Tipo de Especialista* (Pedagogía Terapéutica-PT/Audición y Lenguaje-AL), *Situación Administrativa* (Interino / Funcionario) y *Años de experiencia* (0-3 / 4-12 / ≥ 13).

INSTRUMENTO

Como instrumento de recogida de información hemos elaborado un cuestionario que está constituido por 83 ítems cerrados acompañados de una escala aditiva tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, siendo el 1 el valor más bajo y el 5 el más alto.

Cada uno de los 83 ítems están formulados atendiendo a dos dimensiones diferentes, una hace referencia a una *dimensión de ejecución real* del contenido del ítem, es decir, el sujeto ha de valorar el grado de realización real de la afirmación realizada. Y otro aspecto, denominado *dimensión teórica* o de *importancia otorgada*, en la cual los encuestados valoran la importancia que le dan al aspecto evaluativo referenciado en el ítem, independientemente del grado de realización del mismo.

A modo de síntesis, cada entrevistado nos reporta información sobre la importancia que le da a cada aspecto evaluativo estudiado y el grado de realización del mismo desde su actividad profesional.

Estos 83 ítems se distribuyen en tres grupos de *Ámbitos Evaluativos*:

- 35 ítems referidos a la Evaluación del Aprendizaje.
- 23 ítems referidos a la Evaluación de la Enseñanza y la práctica docente.
- 25 ítems referidos a la Evaluación de los Programas educativos.

A su vez, en cada uno de estos tres grupos de ítems incluimos los seis receptores evaluativos (Necesidad/Finalidad, Contenidos, Instrumentos, Momentos, Responsables y Formación) que saturan a la serie de ítems. En la Tabla II incluimos cada uno de los tres ámbitos evaluativos, los seis receptores de referencia para cada uno de estos ámbitos y el número de ítems que les corresponden.

Tabla 2
Distribución de los ítems según: Ámbitos Evaluativos y Factores de referencia.

Tipo de Evaluación	Necesidad Finalidad	Contenido	Instrumentos	Momentos	Responsables	Formación	TOTAL
--------------------	---------------------	-----------	--------------	----------	--------------	-----------	-------

Aprendizaje	6	8	11	6	3	1	35
Enseñanza	3	8	6	2	3	1	23
Programas	3	8	6	3	4	1	25
TOTAL	12	24	23	11	10	3	83

PROCEDIMIENTO

El proceso seguido para la realización de la investigación de un modo muy sintético es el siguiente:

1º) Se elabora un primer cuestionario destinado al profesorado especializado en Atención a la Diversidad que imparte enseñanza con alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje). Dicho cuestionario se orienta a indagar sobre las estrategias y hábitos de evaluación que dicho profesorado utiliza en su quehacer diario y a la detección de sus posibles carencias en materia evaluativa.

2º) Realizamos un estudio piloto del cuestionario aplicándolo a una muestra formada por profesionales del campo de la Atención a la Diversidad adscritos a la Consejería de Educación y Cultura de la CARM, se realiza un análisis de la validez de contenido del cuestionario mediante el método interjueces.

3º) Para contactar con los participantes remitimos la información por correo postal, adjuntando el cuestionario para cumplimentar y un escrito personalizado, remitido al director/a de cada Centro Escolar firmado por el responsable de la Dirección General de Enseñanzas Escolares de la Consejería de Educación y Cultura de la CARM, con cuyo respaldo oficial contamos. Solicitamos a la dirección del Centro que una vez cumplimentados los cuestionarios por sus profesores los remitiese a la dirección que le facilitábamos.

4º) Cuando ya había sido superada la fecha límite señalada para la remisión de los cuestionarios cumplimentados y como medida de “incentivo”, se llevó a cabo una llamada telefónica oficial a los directores de los 12 Centros Específicos de Educación Especial de la CARM, desde el Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección General de Enseñanzas Escolares de la Consejería de Educación y Cultura. En dicha llamada se les agradecía su colaboración, si ya habían reunido y enviado los cuestionarios, o se les insistía en la necesidad de su colaboración y se les aclaraban posibles dudas si aún no lo habían hecho.

En los análisis y resultados que se presentan en el siguiente apartado, se asume un nivel de significación estadística del 0.05 con aplicación del *ajuste Greenhouse-Geisser*, cuando así lo recomendaba el resultado del *Contraste de Levene*. Para comparaciones post-hoc se ha empleado el procedimiento de *Sidak*. En los análisis que incluyen factores de medidas repetidas con más de dos niveles se ha llevado a cabo un procedimiento de contrastes multivariados (MANOVA). Todos los análisis se han realizado con el programa estadístico SPSS v.16 para Windows.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Aunque el estudio de la fiabilidad y validez del cuestionario empleado no es objeto del presente trabajo, ya que los resultados presentados se llevan a cabo a raíz de la información recogida por el mismo, creemos conveniente indicar que la **validez de contenido** ha sido evaluada a través del método de juicio de expertos, y que la **fiabilidad** del cuestionario, medida a través de la prueba Alfa de Cronbach, ha sido de 0.946 para las contestaciones a los ítems referidas a *ejecución real* y 0.952 para las referidas a *importancia otorgada*.

Objetivo 1. Comparar el nivel de importancia otorgado a la evaluación con el nivel de ejecución real de la misma en función del Ámbito Evaluativo.

En este objetivo analizamos la diferencia existente entre el grado de importancia en el que los profesores le dan a la evaluación y lo que realmente aplican de la misma a su actividad docente.

Un primer ANOVA de medidas repetidas Dimensión de Respuesta x Tipo de Evaluación encontró significativos ambos efectos ($F_{1,230} = 259.66$ y $F_{2,460} = 131.03$, respectivamente, $p > .001$), así como su interacción ($F_{2,460} = 42.11$, $p < .001$). El nivel de *importancia otorgada* a los ítems (media = 3.21 puntos, $sd = 0.36$) estuvo por encima del nivel de *ejecución real* reconocido (media = 2.87 puntos, $sd = 0.37$). Los ítems relacionados con el ámbito de la Evaluación del Aprendizaje alcanzaron la mayor puntuación (media = 3.23 puntos, $sd = 0.29$) y la más baja los de Evaluación de la Enseñanza (media = 2.92 puntos, $sd = 0.41$), mientras Evaluación de Programas quedó con valores intermedios (media = 2.97 puntos, $sd = 0.41$).

En cuanto a la *importancia otorgada* a la evaluación, la Evaluación del Aprendizaje es significativamente mayor que la Evaluación de Programas y la Evaluación de la Enseñanza. En la Figura 1 presentamos gráficamente estos resultados:

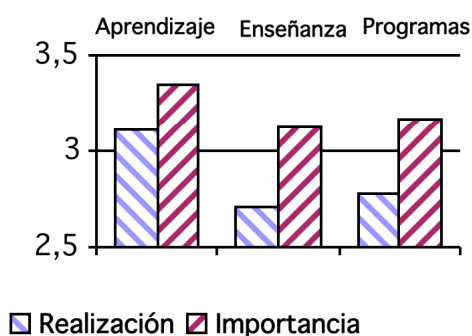


Figura 1. Nivel de importancia vs Nivel de ejecución

En los ANOVAS realizados para las variables intersujeto confirmamos que puntúa más alto el profesorado femenino, el especializado en Pedagogía Terapéutica, el que desarrolla su labor docente en CEEEs, el interino y el más novel. De modo más detallado, en términos de media (Tabla IIIa y IIIb, incluidas en el Anexo por su tamaño) observamos que el profesorado que puntúa más alto en cada aspecto de la evaluación es:

- El profesorado de los CEEEs que el de los CEIPs y especialmente cuando hablamos de *ejecución real* de prácticas evaluativas, en los Contenidos, Instrumentos y Responsables de la Evaluación. En la Evaluación de Programas; sin embargo, son los profesores de CEIPs los que puntúan significativamente más alto en necesidades de Formación para la Evaluación.
- El profesorado de PT que el de AL, especialmente cuando preguntamos sobre Finalidad y Responsables de la Evaluación y Evaluación de Programas.
- El profesorado femenino frente al masculino en cuanto a la Necesidad/Finalidad, Contenidos, Instrumentos y Momentos de la Evaluación.
- El profesorado interino que el funcionario; y especialmente en la Necesidad/Finalidad, Contenidos y Responsabilidad de la Evaluación.

Por el contrario, el profesorado más veterano puntúa por debajo que el menos experimentado y tiende a puntuar también menos que el profesorado con experiencia de entre 4 y 12 años; especialmente en los ítems sobre Necesidad/Finalidad de la evaluación, Contenidos y Momentos de Evaluación y necesidad de Formación para la Evaluación.

Objetivo 2. Describir la valoración realizada sobre la Necesidad/Finalidad de la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

En este objetivo y los siguientes presentamos los resultados obtenidos para cada uno de los receptores evaluativos (Necesidad/Finalidad, Contenidos, Instrumentos, Momentos, Responsables y Formación para la evaluación), en función de los ámbitos evaluativos establecidos, recordemos que nos centramos en: Aprendizaje, Enseñanza y Programas.

También se han establecido diferenciaciones en función de los factores identificativos de los sujetos, que como ya explicábamos en el apartado Variables, han sido categorizados en: género, tipo de centro, tipo de especialidad, situación administrativa y años de experiencia. En la Tabla IVa y IVb (incluidas en el anexo por su tamaño), presentamos los resultados cuantitativos obtenidos tras los análisis. Los resultados para cada ámbito de la evaluación son:

Del Aprendizaje: Se valora más evaluar para controlar el aprendizaje y obtener información para optimizar su calidad. Esta última idea es valorada más alto por el profesorado femenino y el menos veterano. A continuación, se considera mejor el evaluar para tomar decisiones, para reorientar y modificar aprendizajes erróneos. Se valora menos evaluar el aprendizaje por ser requisito de la administración y especialmente para dar un certificado de estudios. Esta última idea es puntuada más bajo por el profesorado de CEEEs, el especializado en AL y el funcionario.

De la Enseñanza: Se valora más alto evaluar la propia enseñanza con el convencimiento de que con ello puedo mejorarla y con el propósito de tomar decisiones para ello, especialmente el

profesorado femenino y menos veterano. Se valora menos evaluar como requisito impuesto, especialmente el profesorado funcionario y el especializado en AL.

De Programas: Puntúa más alto evaluarlos para mejorarlos y tomar decisiones en ese sentido, que por ser requisito del Centro o de la administración. Este último ítem es especialmente menos valorado por el profesorado de AL, el funcionario y el más veterano.

Objetivo 3. Analizar el Contenido de la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

En este tercer objetivo el Contenido es objeto de valoración por parte del profesorado. En la Tabla IVa y IVb, presentamos los resultados cuantitativos obtenidos tras los análisis. Pasamos a describir los resultados para cada ámbito de la evaluación:

Del Aprendizaje: La consideración más baja se obtiene al valorar el desarrollo curricular de los alumnos y sus estilos de aprendizaje. Siempre puntúa más alto el profesorado femenino. El profesorado de CEEEs valora más la evaluación de hábitos personales, habilidades sociales, habilidades prácticas para el desenvolvimiento del alumno en su entorno o su bienestar personal, que el resto de ítems; diferencia que no es significativa para el profesorado de CEIPs. El profesorado de PT valora más alto que el de AL la evaluación del desarrollo curricular del alumno, desarrollo de hábitos personales y habilidades sociales. El profesorado de AL valora la idea de evaluar el desarrollo curricular y el desarrollo de hábitos personales significativamente por debajo de la idea de evaluar la motivación que incita al alumno a mejorar, su bienestar emocional o habilidades prácticas para el desenvolvimiento en su entorno.

De la Enseñanza: Se valora más por parte del profesorado el evaluar estrategias metodológicas, clima del aula y relaciones con padres y madres, que evaluar obligaciones formales del profesor, procedimientos de evaluación empleados, utilización y aprovechamiento de recursos y la propia formación científica y pedagógica. El profesorado femenino valora más que el masculino el evaluar clima de clase, procedimientos de evaluación y coordinación entre compañeros. La influencia de otras variables intersujeto es muy escasa.

De Programas: Se valora más evaluar las adaptaciones curriculares y su adaptación a las necesidades del Centro y de los alumnos que evaluar los elementos curriculares de los programas educativos y si esos programas contienen todos los elementos formales. Lo menos valorado es la evaluación del programa del aula. Hay diferencias significativas en estos ítems atribuibles a todas las variables intersujetos consideradas, obteniendo puntuaciones mayores el profesorado femenino, de CEEEs, especializado en PT, interino y más novel.

Objetivo 4. Interpretar la valoración realizada sobre los Instrumentos para la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

A continuación presentamos los resultados de la valoración realizada sobre los instrumentos empleados en la evaluación en atención a la diversidad. En la Tabla IVa y IVb, presentamos los resultados cuantitativos obtenidos tras los análisis. Para cada ámbito de la evaluación hemos obtenido que:

Del Aprendizaje: Se valora especialmente la inclusión de criterios de evaluación claros y explícitos en documentos oficiales y utilizar instrumentos de evaluación adaptados a las características del alumnado. También utilizar observaciones registradas y trabajos individuales o en grupo. Se valora menos utilizar el conocimiento diario del alumno por el profesor y entrevistas o cuestionarios. Lo menos valorado es utilizar pruebas de conocimiento, pruebas estandarizadas y técnicas novedosas.

Puntúan más alto el profesorado:

- Femenino que el masculino, especialmente en utilizar de criterios de evaluación claros y explícitos, recogerlos en el Proyecto Curricular del Centro y utilizar instrumentos adaptados a las características del alumnado.
- De CEIPs que el de CEEEs, en utilizar pruebas de conocimiento y trabajos individuales o grupales; el resultado se invierte al utilizar técnicas novedosas y al incluir en el Proyecto Curricular los criterios de evaluación y promoción de los alumnos con ACNEEs;
- De PT que el de AL, en utilizar como instrumento de evaluación su conocimiento diario del alumno, pruebas de conocimiento o trabajos individuales o en grupo, siendo más partidario que sus compañeros de que los criterios de evaluación estén especificados en la adaptación curricular individual; por el contrario, es menos propenso a utilizar pruebas estandarizadas y entrevistas o cuestionarios.
- El profesorado funcionario puntúa más bajo que el interino en la idea de utilizar pruebas de conocimiento, criterios de evaluación claros y explícitos o instrumentos adaptados a las características del alumnado.

• **De la Enseñanza:** Se valora más utilizar técnicas de autorreflexión y observación y que las propuestas de mejora derivadas de la evaluación queden reflejadas en documentos del Centro. Menos, realizar informes acerca de la propia evaluación del docente y utilizar entrevistas y cuestionarios para esa evaluación. Significativamente menos, utilizar técnicas de dinámica de grupo.

El profesorado masculino, el funcionario y el más veterano puntúan más bajo que sus compañeros en utilizar técnicas de observación; mientras que la utilización de técnicas de autorreflexión resulta significativamente más valorada por el profesorado de CEEEs y el profesorado con menos años de experiencia.

De Programas: Se valora más que las propuestas de mejora derivadas de la evaluación de programas queden reflejadas en documentos del centro, que el realizar informes acerca de la evaluación de programas de atención a la diversidad. Entre las técnicas de evaluación propuestas, la de observación es valorada significativamente por encima que las de análisis documental, entrevistas/cuestionarios o dinámica de grupos (que es la menos valorada).

El profesorado femenino, de CEEEs, interino y menos veterano valora más que sus compañeros el realizar informes acerca de la evaluación de los programas. El profesorado de CEEs y PT puntúa por encima que sus compañeros en estos ítems y especialmente en utilizar dinámicas de grupo. Según los años de experiencia, en general la valoración global de los ítems del bloque va reduciéndose conforme aumenta la antigüedad; más en concreto, el profesorado novel valora más que sus compañeros utilizar técnicas de observación, mientras que el más veterano valora menos utilizar técnicas como dinámica de grupos.

Objetivo 5. Interpretar la valoración realizada por los profesionales de atención a la diversidad sobre los Momentos para la Evaluación, en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

Este objetivo facilita resultados sobre cuáles son los momentos más adecuados para llevar a cabo la evaluación desde la perspectiva del profesorado de atención a la diversidad. A partir de los datos recogidos en las tablas, hemos obtenido los siguientes resultados (Tabla IVa y IVb):

Del Aprendizaje: Comenzar evaluando conocimientos previos del alumno es lo mejor valorado, no alcanzándose diferencias significativas entre el resto de ítems. El profesorado femenino valora más que el masculino ese comienzo, así como realizar una evaluación formativa durante el proceso y sumativa al final y que las propuestas de mejora derivadas de la evaluación del alumnado queden reflejadas en documentos del Centro. El profesorado interino puntúa por encima del funcionario el realizar evaluación formativa y sumativa. El profesorado de CEIPs puntúa más la evaluación de conocimientos previos que el de CEEEs. Y el profesorado más veterano es el que más bajo valora la utilización de una evaluación formativa durante el proceso, quedando más igualados los otros dos grupos de antigüedad; mientras que en la utilización de la evolución sumativa final, el profesorado más veterano se iguala al más novel y ambos valoran por debajo que sus compañeros esa posibilidad.

De la Enseñanza: La idea de evaluar la actuación docente de forma continuada es significativamente más valorada que la de evaluarla finalizado el curso escolar. Obteniéndose puntuaciones mayores entre el profesorado femenino e interino.

De Programas: Se valora más realizarla atendiendo a resultados y una vez finalizado el mismo. En segundo lugar la evaluación mientras se está desarrollando el programa. Lo menos valorado es evaluar antes de aplicar los programas educativos. Puntúan más alto el profesorado femenino y el más novel, especialmente en los ítems más y menos valorados. El profesorado interino valora más que el funcionario el evaluar los programas antes de aplicarlos.

Objetivo 6. Explicar los resultados de la valoración realizada sobre los Responsables de la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

Cuando son los responsables de la evaluación el objeto de la valoración por parte de los propios profesionales hemos obtenido los siguientes resultados (medias y razones F significativas recogidas en la Tabla IVa y IVb):

Del Aprendizaje: Se valora más alto entender la evaluación como responsabilidad de todo el profesorado que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar el responsabilizar de esta evaluación a los especialistas en Educación Especial. Es menos valorado el plantear la evaluación como responsabilidad exclusiva de los tutores del alumno. Medias significativamente más altas entre el profesorado de CEEEs para este bloque de información.

De la Enseñanza: Se valora especialmente practicar la autoevaluación. En segundo lugar, responsabilizar al servicio de Inspección Educativa. El ítem significativamente menos valorado es

evaluarla por compañeros o colegas. Puntúan más bajo que sus compañeros el profesorado especializado en AL y el más veterano, este último especialmente en la idea de ser evaluado por compañeros. El profesorado funcionario valora menos que el interino el responsabilizar de la evaluación de la enseñanza al Servicio de Inspección.

De Programas: Participar en la evaluación del Proyecto Curricular de Etapa y evaluar los programas de forma conjunta entre tutores y profesorado de Atención a la Diversidad son los ítems más valorados. Muy por debajo quedan los que plantean que cada profesional, individualmente, es responsable de la evaluación de sus Programas Educativos y que la evaluación de los programas es responsabilidad del servicio de Inspección Educativa (ítem menos valorado).

El profesorado de AL puntúa los ítems significativamente por debajo que el de PT, especialmente responsabilizar de la evaluación al Servicio de Inspección y participar en la evaluación del Proyecto Curricular de Etapa. Tanto el profesorado más novel como el más veterano puntuaron más bajo que sus compañeros en responsabilizar al Servicio de Inspección. El profesorado de CEEEs valora más alto estos ítems que el de CEIPs, no el de responsabilizar al Servicio de Inspección.

Objetivo 7. Presentar los resultados de la valoración realizada sobre la Necesidad de Formación acerca de la Evaluación en función de los ámbitos evaluativos y los factores identificativos.

Por último, al analizar el reconocimiento de carencias sobre los diferentes ámbitos de la evaluación, hemos obtenido los siguientes resultados (Tabla IVa y IVb), que pasamos a describir:

Del Aprendizaje: El profesorado femenino, de CEIPs, interino y con menos años de experiencia reconoce una mayor necesidad de formación para la Evaluación del Aprendizaje que sus respectivos compañeros.

De la Enseñanza: Puntúan más alto el profesorado de CEIPs y el más novel. Más bajo el más veterano.

De Programas: El profesorado con menos experiencia reconoce una mayor necesidad de formación y el más veterano tiene las puntuaciones medias más bajas.

CONCLUSIONES. IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN

Nuestros resultados concuerdan, en líneas generales, con conclusiones de diversos autores en torno a la menor preocupación del profesorado que trabaja con ACNEEs por la evaluación que no sea del aprendizaje individual (Ayres y otros, 1990, Torres, 2004, Ysseldyke y Marston, 1992) y a la confianza en habilidades propias e instrumentos flexibles para esa evaluación más que pruebas estandarizadas (Gong y Marion, 2006, Stough y Palmer, 2003, Wiener, 2006). De forma resumida y esquemática, podemos apuntar algunas conclusiones:

- El profesorado siempre reconoce hacer menos de lo que entiende debería hacer.
- Le preocupa fundamentalmente la evaluación del aprendizaje y menos la evaluación de la enseñanza, aunque reconozca su importancia.
- Las técnicas que más utilizan para esa evaluación son el registro observacional y el conocimiento diario del alumno, y son más reacios a utilizar pruebas estandarizadas, de conocimiento o a incorporar nuevas técnicas.
- Son partidarios de criterios de evaluación claros y explícitos reflejados en documentos del Centro.
- Se evalúa para optimizar y controlar el aprendizaje del alumno y para tomar decisiones y mejorar prácticas docentes y programas educativos.
- En el aprendizaje del ACNEE se evalúa fundamentalmente la motivación y menos las estrategias de aprendizaje o el desarrollo curricular. Precisamente a estos últimos apartados se le dedica más atención en los CEIPs, donde se evalúan menos habilidades útiles para actividades de la vida diaria.
- La Evaluación se entiende como una tarea a realizar en equipo, que empieza por una evaluación inicial del conocimiento del alumno.
- La reflexión personal, la autoevaluación y la observación son las técnicas preferidas de Evaluación de la Enseñanza y de Programas, rechazándose la ingerencia de otros elementos (inspección educativa, compañeros, etc.).
- Siempre se valora bajo la evaluación por obligación o imposición.

- Los programas se tienden a evaluar por sus resultados o, en todo caso, mientras se desarrollan.
- El profesorado femenino parece más sensible a actividades orientadas a la Evaluación.
- La veteranía va flexibilizando la preocupación por la Evaluación y radicaliza el rechazo a prácticas que no les convencen.
- Hay diferencias en las prácticas evaluativas del profesorado de Atención a la Diversidad de los CEEEs y los CEIPs, más preocupados los primeros por la adquisición de habilidades útiles en actividades de la vida diaria, que por el desarrollo curricular, enfoques de aprendizaje u obtención de certificados.
- El profesorado especializado en AL parece implicarse menos que el de PT en tareas evaluativas que se alejen de sus objetivos específicos.
- Los profesionales demandan más formación en prácticas evaluativas son: el profesorado femenino, el de CEIPs y especialmente el que menos experiencia profesional tiene.

Junto a las conclusiones que apuntan hacia ciertas buenas prácticas evaluativas en el profesorado de Atención a la Diversidad, nuestros resultados nos aportan información muy útil y directamente aplicable para el diseño de materiales y estrategias de intervención que incidan específicamente en los puntos fuertes y débiles de las prácticas evaluativas de dicho profesorado, con la intención explícita de formar y potenciar en ellas y ellos mejoras significativas en el campo de la evaluación, siendo esta aval de calidad de su actividad docente.

AGRADECIMIENTOS

Investigación realizada con financiación a cargo del Proyecto SEJ2004-06084 del Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencia.

REFERENCIAS

- ABARCA, M.P. (1987). *La Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M., CASTRO, P., CAMPO-MON, M.A. Y ÁLVAREZ-MARTINO, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- ARNÁIZ, P.; MARTÍNEZ, R.; DE HARO, R. Y BERRUEZO, P.P. (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 207-241.
- AYERS, W., DAY, G.F. Y ROTATORI, A.F. (1990). Legal, judicial, and IEP parameters of testing. En A.F. ROTATORI, R.A. FOX, D. SEXTON Y J. MILLER (Eds.). *Comprehensive Assessment in Special Education: Approaches, Procedures, and Concepts* (pp. 124-144). Springfield, IL: Thomas.
- BARTELHEIM, F.J. Y EVANS, S. (1993). The presence of reflective-practice indicators in special education resource teachers' instructional decision making. *The Journal of Special Education*, 27, 338-347.
- BAY, M. Y BRYAN, T. (1991). Teachers' reports of their thinking about at-risk learners and others. *Exceptionality*, 2, 127-139.
- BILLINGSLEY, B.S. Y TOMCHIN, E.M. (1992). Four beginning learning disabilities teachers: what their experiences suggest for trainers and employers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 104-112.
- BISQUERRA, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariante. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Barcelona: PPU.
- BLANTON, W.E., BLANTON, L.P. Y CROSS, L.S. (1994). An exploratory study of how general and special education teachers think and make instructional decisions about special needs students. *Teacher Education and Special Education*, 17, 62-74.
- BORDAS, M.I Y CABRERA, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- BROWDER, D.M. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. Nueva York: Guilford Press.
- CABALLERO GARCÍA, P.A., GARCÍA SÁNCHEZ, F. Y MARTÍNEZ SEGURA, M.J. (2003). Problemática específica de la evaluación de programas de intervención en Atención Temprana. *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Sociedad*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Granada, 25 y 26 de Septiembre.
- CASANOVA, M.A. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pret-H.
- CONROY, M.A. Y PECK, J. (2003). The application of antecedents in the functional assessment process. Existing research, issues, and recommendations. *The Journal of Special Education*, 37, 15-25.
- DE LA ORDEN, A. (1981). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. En A. De la Orden (Ed.). *La Calidad de la Educación*. Madrid: CSIC.
- DE LA ORDEN, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 381-396.

- DENO, S.L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- DESTEFANO, L. Y METZER, D. (1991). High stakes testing and students with handicaps: analysis of issues and policies. En R.E. Stake (Ed.). *Advances in Program Evaluation* (Vol. 1A, pp. 281-302). Greenwich, CT: JAI Press.
- DUEÑAS, M.L. (2000). Evaluación de programas de atención a los niños con discapacidad. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 601-609.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1996). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 39-57.
- GARCÍA-RAMOS, J.M. Y CONGOSTO, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En T. GONZÁLEZ (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 127-157). Málaga: Aljibe.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, F.A. (2002). Investigación en Atención Temprana. *Revista de Neurología Clínica*, 34, 151-155.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, F.A. (2005). Líneas de investigación en Atención Temprana. En M.G. MILLÁN Y F. MULAS (Coords.) (2005). *Atención Temprana. Desarrollo infantil, trastornos e intervención* (pp. 819-840). Madrid: Promolibro.
- GARCÍA-SANZ, M.P. (2003). *La Evaluación de Programas en la Intervención Socioeducativa*. Murcia: Diego Marín.
- GONG, B. Y MARION, S. (2006). *Dealing with flexibility in assessments for students with significant cognitive disabilities*. Lexington: [Universidad de Kentucky](http://www.uky.edu).
- HALL, E.F. (1992). Assessment for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19, 20-23.
- HERNÁNDEZ, F.; MAQUILÓN, J.J. Y CUESTA, J.D. (2009). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales*. Murcia: DM-Los autores.
- HUNT, M. (1992). Meeting primary needs. *British Journal of Special Education*, 19, 28-31.
- KLEINERT, H., BROWDER, D., Y TOWLES-REEVES, E. (2005). *The assessment triangle and students with significant cognitive disabilities: Models of student cognition*. Lexington: Universidad de Kentucky.
- LATORRE, A.; DEL RINCON, D. Y ARNAL, J. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa* (1ª Reimpresión). Barcelona: Hurtado.
- LOGSE (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE de 4 de Octubre.
- MARION, S., QUENEMOEN, R., Y KEARNS, J. (2006). *Inclusive Assessment System Options: Degree of Standardization and Flexibility Worksheets*. NHEAI/NAAC Collaborative Projects.
- MATEO, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 7-34.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- PRETII-FRONTCZAK, K., KOWALSKI, K. Y BROWN, R.D. (2002). Preeschool teachers' use of assessment and curricula: a statewide examination. *Exceptional Children*, 69, 109-123.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (2002). La evaluación en el diseño curricular. En A. Medina y cols. *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum en las instituciones educativas*. (pp. 861-929). Madrid: Universitas.
- SCHINDELE, R.A. (1985). Reseach methodology in special education: a framework approach to special problems and solutions. En: S HEGARTY Y P. EVANS (Eds.). *Reseach and evaluation. Methods in Special Education* (pp. 3-24). Windsor: NFER-NELSON.
- SHRINER, J.G. (2000). Legal perspectives on school outcomes assessment for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 33, 232-239.
- SHRINER, J.G., SPANDE, G. Y THURLOW, M.L. (1994). *State special education outcomes 1993*. Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.
- STOUGH, L.M. Y PALMER, D.J. (2003). Special thinking in special settings: a qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education*, 36, 206-222.
- THOMPSON, S., JOHNSTONE, C., TUNRLOW, M. Y ALTMAN, J. (2005). *2005 State Special Education outcomes: steps forward in a decade of change*. Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- TORRES, J.A. (2004). *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- WIENER, D. (2006). *Alternate assessments measured against grade-level achievement standards: The Massachusetts "Competency Portfolio"* (Synthesis Report 59). Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- YSSELDYKE, J.E. Y MARSTON, D. (1992). The use of assessment information to plan instructional interventions: a review of the research. En T.B. Gutkin y C.R. Reynolds (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (pp. 661-682). Nueva York: Wiley.

ANEXOS (TABLA 3 y TABLA 4)

Tabla IIIa.- Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) calculadas a partir de todos los ítems del cuestionario.

			<i>Género</i>		<i>Tipo Especialidad</i>		<i>Años de Experiencia</i>		
			<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>PT</i>	<i>AL</i>	<i>0 – 3 años</i>	<i>4 – 12 años</i>	<i>13 ó más</i>
Variables intersujeto			2.90 (0.40)	3.08 (0.29)	3.06 (0.31)	2.96 (0.35)	3.12 (0.28)	3.06 (0.33)	2.95 (0.35)
Variables intrasujeto	Dimensión de Respuesta	Realización	2.73 (0.45)	2.91 (0.33)	2.88 (0.37)	2.79 (0.38)	2.92 (0.31)	2.88 (0.39)	2.79 (0.39)
		Importancia	3.07 (0.41)	3.25 (0.34)	3.25 (0.35)	3.13 (0.37)	3.32 (0.33)	3.24 (0.35)	3.11 (0.38)
	Ámbito Evaluativo	Aprendizaje	3.10 (0.36)	3.27 (0.29)	3.24 (0.27)	3.18 (0.32)	3.28 (0.26)	3.25 (0.28)	3.15 (0.32)
		Enseñanza	2.77 (0.54)	2.96 (0.43)	2.93 (0.40)	2.87 (0.42)	2.99 (0.37)	2.95 (0.40)	2.83 (0.45)
		Programas	2.83 (0.52)	3.01 (0.43)	3.02 (0.38)	2.83 (0.44)	3.08 (0.33)	2.99 (0.41)	2.87 (0.43)

Tabla IIIb.- Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) calculadas a partir de todos los ítems del cuestionario.

			<i>Tipo de Centro</i>		<i>Titularidad del Centro</i>		<i>Situación administrativa</i>		
			<i>Educ. Esp.</i>	<i>Ordinario</i>	<i>Público</i>	<i>Concertado</i>	<i>Interinos</i>	<i>Funcionarios</i>	GLOBAL
Variables intersujeto			3.11 (0.36)	3.02 (0.31)	3.04 (0.33)	3.01 (0.31)	3.11 (0.29)	3.00 (0.35)	
Variables intrasujeto	Dimensión de Respuesta	Realización	2.98 (0.38)	2.83 (0.37)	2.87 (0.37)	2.88 (0.33)	2.95 (0.35)	2.82 (0.39)	2.90 (0.37)
		Importancia	3.23 (0.38)	3.21 (0.36)	3.22 (0.36)	3.14 (0.36)	3.29 (0.32)	3.19 (0.38)	3.22 (0.37)
	Ámbito Evaluativo	Aprendizaje	3.27 (0.31)	3.22 (0.28)	3.24 (0.29)	3.19 (0.29)	3.29 (0.27)	3.20 (0.31)	3.23 (0.29)
		Enseñanza	2.95 (0.46)	2.90 (0.39)	2.92 (0.41)	2.87 (0.40)	3.01 (0.38)	2.88 (0.42)	2.92 (0.41)
		Programas	3.11 (0.40)	2.92 (0.40)	2.97 (0.41)	2.98 (0.36)	3.06 (0.38)	2.93 (0.42)	2.97 (0.41)

Tabla IVa.- Medias y nivel de significación estadística alcanzada por cada Receptor Evaluativo (Necesidad/Finalidad, Contenidos e Instrumentos) en función del Ambito Evaluativo (Aprendizaje, Enseñanza y Programas) y de los Factores Identificativos (variables de agrupamiento intersujeto): Género, Tipo de Centro Escolar, Tipo de especialista, Situación administrativa y Años de experiencia.

Necesidad/Finalidad Evaluación	Genero			Tipo de Centro			Tipo Especialidad			Situación administ.			Años de Experiencia			
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>CEEE</i>	<i>CEIP</i>	<i>F</i>	<i>PT</i>	<i>AL</i>	<i>F</i>	<i>Int</i>	<i>Fun</i>	<i>F</i>	<i>0-3</i>	<i>4-12</i>	<i>> 13</i>	<i>F</i>
<i>Evaluación del Aprendizaje</i>	3.17	3.24	n.s.	3.21	3.23	n.s.	3.22	3.19	n.s.	3.29	3.19	n.s.	3.34	3.23	3.13	.026
<i>Evaluación de la Enseñanza</i>	3.03	3.22	0.17	3.21	3.16	n.s.	3.21	3.05	.037	3.29	3.12	.029	3.26	3.18	3.09	n.s.
<i>Evaluación de Programas</i>	3.01	3.08	n.s.	3.17	3.03	n.s.	3.13	2.92	.009	3.21	2.98	.01	3.28	3.03	2.97	.007

Contenidos de la Evaluación	Genero			Tipo de Centro			Tipo Especialidad			Situación administ.			Años de Experiencia			
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>CEEE</i>	<i>CEIP</i>	<i>F</i>	<i>PT</i>	<i>AL</i>	<i>F</i>	<i>Int</i>	<i>Fun</i>	<i>F</i>	<i>0-3</i>	<i>4-12</i>	<i>> 13</i>	<i>F</i>
<i>Evaluación del Aprendizaje</i>	3.24	3.54	<.001	3.59	3.43	.01	3.49	3.39	n.s.	3.50	3.44	n.s.	3.51	3.47	3.42	n.s.
<i>Evaluación de la Enseñanza</i>	2.98	3.21	.012	3.24	3.12	n.s.	3.17	3.12	n.s.	3.24	3.12	n.s.	3.22	3.17	3.09	n.s.
<i>Evaluación de Programas</i>	3.15	3.32	.04	3.45	3.21	.001	3.34	3.15	.011	3.37	3.22	.054	3.43	3.30	3.13	.005

Instrumentos de la Evaluación	Genero			Tipo de Centro			Tipo Especialidad			Situación administ.			Años de Experiencia			
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>CEEE</i>	<i>CEIP</i>	<i>F</i>	<i>PT</i>	<i>AL</i>	<i>F</i>	<i>Int</i>	<i>Fun</i>	<i>F</i>	<i>0-3</i>	<i>4-12</i>	<i>> 13</i>	<i>F</i>
<i>Evaluación del Aprendizaje</i>	2.96	3.07	.056	3.06	3.04	n.s.	3.07	2.96	n.s.	3.06	3.04	n.s.	3.06	3.08	2.98	n.s.
<i>Evaluación de la Enseñanza</i>	2.51	2.64	n.s.	2.73	2.57	.051	2.62	2.58	n.s.	2.71	2.57	n.s.	2.68	2.59	2.60	n.s.
<i>Evaluación de Programas</i>	2.56	2.69	n.s.	2.85	2.59	.002	2.71	2.54	.037	2.81	2.59	.013	2.83	2.64	2.57	.047

Tabla IVb.- Medias y nivel de significación estadística alcanzada por cada Receptor Evaluativo (Momentos, Responsables y Formación) en función del Ambito Evaluativo (Aprendizaje, Enseñanza y Programas) y de los Factores Identificativos (variables de agrupamiento intersujeto): Género, Tipo de Centro Escolar, Tipo de especialista, Situación administrativa y Años de experiencia.

Momentos de la Evaluación	Genero			Tipo de Centro			Tipo Especialidad			Situación administ.			Años de Experiencia			
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>CEEE</i>	<i>CEIP</i>	<i>F</i>	<i>PT</i>	<i>AL</i>	<i>F</i>	<i>Int</i>	<i>Fun</i>	<i>F</i>	<i>0-3</i>	<i>4-12</i>	<i>> 13</i>	<i>F</i>
<i>Evaluación del Aprendizaje</i>	3.33	3.58	<.00 1	3.55	3.51	n.s.	3.53	3.47	n.s.	3.61	3.48	.023	3.56	3.54	3.45	n.s.
<i>Evaluación de la Enseñanza</i>	2.88	3.22	.002	3.14	3.15	n.s.	3.15	3.11	n.s.	3.32	3.07	.019	3.14	3.20	3.06	n.s.
<i>Evaluación de Programas</i>	2.84	3.10	.01	3.06	3.04	n.s.	3.05	2.92	n.s.	3.15	2.97	.063	3.27	3.00	2.93	.014

Responsables de la Evaluación	Genero			Tipo de Centro			Tipo Especialidad			Situación administ.			Años de Experiencia			
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>CEEE</i>	<i>CEIP</i>	<i>F</i>	<i>PT</i>	<i>AL</i>	<i>F</i>	<i>Int</i>	<i>Fun</i>	<i>F</i>	<i>0-3</i>	<i>4-12</i>	<i>> 13</i>	<i>F</i>
<i>Evaluación del Aprendizaje</i>	2.38	2.42	n.s.	2.66	2.33	<.00 1	2.41	2.39	n.s.	2.40	2.40	n.s.	2.43	2.41	2.38	n.s.
<i>Evaluación de la Enseñanza</i>	2.27	2.29	n.s.	2.30	2.27	n.s.	2.35	2.18	.04	2.39	2.27	n.s.	2.30	2.40	2.11	.003
<i>Evaluación de Programas</i>	2.50	2.55	n.s.	2.64	2.50	n.s.	2.63	2.31	<.00 1	2.51	2.55	n.s.	2.44	2.61	2.51	n.s.

Formación para la Evaluación	Genero			Tipo de Centro			Tipo Especialidad			Situación administ.			Años de Experiencia			
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>CEEE</i>	<i>CEIP</i>	<i>F</i>	<i>PT</i>	<i>AL</i>	<i>F</i>	<i>Int</i>	<i>Fun</i>	<i>F</i>	<i>0-3</i>	<i>4-12</i>	<i>13 -</i>	<i>F</i>
<i>Evaluación del Aprendizaje</i>	3.19	3.44	.046	3.14	3.47	.001	3.36	3.38	n.s.	3.54	3.33	.072	3.58	3.48	3.16	.003
<i>Evaluación de la Enseñanza</i>	3.21	3.37	n.s.	3.02	3.45	<.00 1	3.32	3.36	n.s.	3.42	3.33	n.s.	3.64	3.35	3.13	.001
<i>Evaluación de Programas</i>	3.24	3.35	n.s.	3.14	3.39	n.s.	3.29	3.36	n.s.	3.35	3.33	n.s.	3.54	3.33	3.18	.029