



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL



**ANÁLISIS DE LA SUPERVISIÓN DE LA ACCIÓN
TUTORÍA Y LA ORIENTACIÓN EN LAS
ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS POR LA
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN**

PRESENTADA POR:

Manuel Ángel Romero García

DIRIGIDA POR:

Eufrasio Pérez Navío

María del Carmen Martínez Serrano

JAÉN, Julio 2018

ISBN

HACE CONSTAR

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar en estas líneas mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han contribuido a la realización de esta tesis, empezando por aquellos miembros del Servicio de Inspección Educativa de Andalucía, inspectores e inspectoras, que de forma desinteresada cumplieron los cuestionarios, a los Jefes y Jefa de los diferentes Servicios Provinciales de Inspección que dieron difusión a los mismos y los remitieron, a todos aquellos compañeros que en las diferentes provincias se preocuparon de motivar la realización de estos entre los miembros de los diferentes servicios y a los que formaron parte del grupo de expertos que realizaron aportaciones para su validación. Quiero destacar especialmente el apoyo recibido de D. Matías Robles Maldonado, D. Blas Campos Barrionuevo, D. José Aguilar Martínez, D. Pedro Luna Ariza, Dña. Cristina Ramos, D. Francisco Carbonero y D. José Francisco Pérez Aguilar, D. Manuel Revuelta, Concepción García y Miguel Maldonado, entre otros.

También quiero destacar la labor de los directores del estudio D. Eufasio Pérez Navio y Dña. María del Carmen Martínez Serrano sin cuya dedicación, paciencia y esfuerzo no hubiera visto la luz este trabajo.

Por último, no quiero olvidar a los miembros de mi familia que me han apoyado en esta tarea.

INDICE

INTRODUCCIÓN	13
ESTRUCTURA DE LA TESIS	14
CAPÍTULO 1	
PLATEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	19
1. INTRODUCCIÓN	21
2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.	25
3. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA.	25
3. OBJETIVOS.....	26
3.1. Objetivo General.....	27
3.2. Objetivos Específicos.....	27
4. METODOLOGÍA	28
PARTE I	
MARCO TEÓRICO	34
CAPÍTULO 2	
SUPERVISIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PLAN DE INSPECCIÓN DE ANDALUCÍA	33
1. INTRODUCCIÓN	35
2. MARCO NORMATIVO	35
3. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.	37
3.1. Tipos de competencias a integrar en la acción inspectora.	38
3.1.1. Competencias sociales	38
3.1.2. Competencias instrumentales	39
3.1.3. Competencia en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).....	40
3.1.4. Competencia para el Aprendizaje y el trabajo colaborativo y distribuido.	41
4. EL MODELO DE INTERVENCIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA.	42
4.1. El trabajo en red en la Inspección Educativa de Andalucía.	42
4.2. El Plan de la Inspección Educativa de Andalucía.....	43
4.2.1. Actuación A1.....	44
4.2.2. Actuación A2.....	46
4.2.3. Actuación A.3.....	48
4.2.4. Actuación A.4.....	50
5. FORMACIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA.....	51
6. CONCLUSIONES	53
CAPÍTULO 3	
LA ACCIÓN TUTORIAL	58

1. MARCO CONCEPTUAL	57
2. PRINCIPIOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL.....	59
3. TUTOR Y PROCESO DE TUTORIZACIÓN	60
4. LA ACCIÓN TUTORIAL Y EL CLIMA DE CONVIVENCIA.	62
5. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA.....	63
5.1. Educación Primaria.....	63
5.2. Educación Secundaria Obligatoria.....	66
6. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.....	66

CAPÍTULO 4

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL 71

1. MARCO CONCEPTUAL	73
2. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN	74
3. LOS AGENTES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL.	75
3.1. Los agentes de la orientación en ámbito del centro.	76
3.1.1. Los departamentos de orientación.	77
3.1.2. Los Equipos de Apoyo Externo para la Orientación Educativa.....	80

CAPÍTULO 5

PLATAFORMAS EDUCATIVAS..... 83

1.- LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN	85
1.1. ¿Qué es una plataforma educativa?	87
1.2. Problemas de categorización.....	88
1.3. Estructura y funcionamiento general de una plataforma educativa	88
1.4. Funciones que desempeñan las plataformas educativas.	89
1.5. Tipos de plataformas educativas.....	90
1.5.1. Plataformas de las consejerías de educación	90
1.5.2. Iniciativas privadas.....	91
1.6. Contenidos de las plataformas educativas: gestión académica y administrativa, contenidos digitales y comunicación .	92
1.7. Perfiles de los usuarios	92
1.7.1. El alumnado	93
1.7.2. El profesorado.....	93
1.7.3. Padres y madres.....	95
1.7.4. La Inspección Educativa.	95
2. BENEFICIOS ASOCIADOS AL USO DE LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS.....	96
2. 1. Desarrollo de un nuevo modelo pedagógico	96
2.2. Optimización de procesos de gestión académica y administrativa	99
2.3. Alfabetización tecnológica.....	99

CAPÍTULO 6

PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCIA..... 101

1. INTRODUCCIÓN.....	103
2. MOODLE.....	103
3. COLABORA.....	104
3.1. Redes andaluzas de formación profesional.....	105
3.2. Proyectos de formación en centros de Andalucía.....	105
3.3. Grupos de trabajo de Andalucía.....	107
4. SÉNECA.....	108
5. PASEN.....	111
6. HELVIA.....	113
7. MEDIVA.....	115
8. INSPECTIO.....	115
8.1. Elementos que integran la Plataforma Inspectio.....	116
8.2. Aplicaciones de la Plataforma Inspectio.....	117

CAPÍTULO 7

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LA INSPECCIÓN

EDUCATIVA.....	119
1. INTRODUCCIÓN.....	121
2. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS.....	122

PARTE II

LA INVESTIGACIÓN..... 129

CAPÍTULO 8.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	134
1. INTRODUCCIÓN.....	133
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	133
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	133
3.1. El problema de la investigación.....	134
3.2. Objetivos.....	135
3.2.1. Objetivo General.....	135
3.2.2. Objetivos Específicos.....	135
3.3. Procedimiento.....	136
3.3.1. El instrumento de recogida de información: el cuestionario.....	139
3.3.1.1. Elección del instrumento.....	140
3.3.1.2. Preparación del cuestionario.....	140
3.3.1.3. Formulación de preguntas.....	141
3.3.1.4. Formulación de respuestas.....	143
3.3.1.5. Descripción del instrumento.....	143
3.3.1.6. Procedimiento de aplicación.....	145
4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	146
4.1. Características de la Muestra.....	149
5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS.....	155

CAPÍTULO 9.

RESULTADOS.....	159
1. INTRODUCCIÓN.....	161
2. ESTUDIO DE FIABILIDAD Y VALIDEZ.....	161
2.1. Análisis estadístico para la fiabilidad.....	161
2.2. Análisis estadístico para la validez.	164
2.2.1. Validez.....	164
3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	174
3.1. Resultados y discusión de la media, mediana y desviación típica.....	174
3.2. Resultados y discusión de los porcentajes.....	179
4. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS.	193

CAPÍTULO 10

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	195
1. INTRODUCCIÓN.....	197
2. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE VARIABLES QUE CONFORMAN LA ESCALA	197
2.1. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión I.....	197
2.2. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión II.....	201
2.3. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión III.....	203
2.4. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión IV.	206
2.5. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión V.	208
2.6. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión VI	210
2.7. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión VII.	211
3. INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS	213

CAPÍTULO 11.

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.	219
1. INTRODUCCIÓN.	221
2. CONCLUSIONES POR OBJETIVOS.....	221
3. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	226
4. LIMITACIONES.	227

REFERENCIAS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	231
REFERENCIAS NORMATIVAS	242

ANEXOS

ANEXO I.....	247
ANEXO II.....	251

INDICE DE CUADROS

Cuadro Nº 1. Estructuración de los bloques del cuestionario.....	144
--	-----

INDICE DE FIGURAS

Figura Nº 1. Estructura de la tesis.....	15
Figura Nº 2. Abandono educativo temprano (2014)	20
Figura Nº 3: Niveles de competencia	22
Figura Nº 4. Estructura de la Plataforma Seneca.	109
Figura nº 5. Esquema de la investigación.	139
Figura nº 6: Gráfico de sedimentación	168

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 1: Evolución del abandono escolar.	21
Grafico nº 2. Distribución de la población por provincias.....	148
Gráfico Nº 3. Distribución por sexos de los componentes de la muestra.....	149
Gráfico Nº 4. Distribución de los miembros de la muestra por edades.	159
Gráfico Nº 5. Formación previa de los miembros de la muestra.....	150
Gráfico Nº 6. Antigüedad en el Cuerpo.	151
Gráfico Nº 7. Responsabilidad de coordinación de las Áreas Estructurales o Actuaciones del Plan de Inspección.....	152
Gráfico Nº 8. Miembro del Equipo de Coordinación Provincial.	153
Gráfico Nº 9. Situación Administrativa.	153
Gráfico nº 10. Tratamiento de la convivencia.	182
Gráfico nº 11. Atención Individualizada y/o adaptada al alumnado.	183
Gráfico nº 12. Absentismo.	183
Gráfico nº 13. Participación del alumnado y familias en procesos educativos y en la vida escolar.	184
Gráfico nº 14. Reducción del abandono escolar.	184
Gráfico nº 15. Entrevistas y reuniones con equipos directivos y responsables de órganos de coordinación didáctica.....	185
Grafico nº 16. Entrevistas con los responsables de la orientación educativa en los centros.....	186
Grafico nº 17. Visitas a las aulas y entrevistas con el profesorado.....	186
Gráfico nº 18. Supervisión del Programa de Tránsito entre etapas educativas.	187
Gráfico nº 19. Tratamiento de la Incidentalidad.....	188
Gráfico nº 20. Uso de Séneca.....	188
Gráfico nº 21. Uso del Teléfono.	189
Gráfico nº 22. Uso del Email.	189
Gráfico nº 23. Uso de la videoconferencia.	190
Gráfico nº 24. Uso de la plataforma Inspectio.	191
Gráfico nº 25. Supervisión y asesoramiento al profesorado para la integración de las TIC en la función tutorial.	191
Gráfico nº 26. Supervisión y asesoramiento a los orientadores-as para la integración de las TIC en la función tutorial y la orientación educativa y profesional.	192
Gráfico nº 27. Supervisión y asesoramiento a los miembros de los EOE para la integración de las TIC en la función tutorial y la orientación educativa y profesional.	192
Gráfico nº 28. Interpretación media y DT de la Dimensión I.	200

Gráfico nº 29. Interpretación media y DT de la Dimensión II.	203
Gráfico nº 30. Interpretación media y DT de la Dimensión III.	205
Gráfico nº 31. Interpretación media y DT de la Dimensión IV.	207
Gráfico nº 32. Interpretación media y DT de la Dimensión V.	209
Gráfico nº 33. Interpretación media y DT de la Dimensión VI.	211
Gráfico nº 34. Interpretación media y DT de la Dimensión VII.	213

INDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Evolución presupuestos de gastos en educación por comunidades autónomas periodo 2012-2016 (en millones de euros) (Fuente FETE-UGT)	22
Tabla nº 2. Población del estudio.	147
Tabla nº 3. Características de la muestra.	154
Tabla nº 4. Alfa de Cronbach	162
Tabla nº 5. Estadísticos total-elementos si se elimina el elemento con alfa (α) de Cronbach por ítem.	164
Tabla nº 6. Dos mitades.	164
Tabla Nº 7. Prueba de Barlett y la medida de adecuación muestral.	167
Tabla Nº 8. Análisis de componentes principales y rotación Varimax.	168
Tabla nº 9. Comunalidades. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.	169
Tabla Nº 10. Dimensión I.	169
Tabla nº 11: Dimensión II.	170
Tabla Nº 12. Dimensión III.	171
Tabla Nº 13. Dimensión IV.	171
Tabla nº 14. Dimensión V.	171
Tabla nº 15. Dimensión VI.	173
Tabla Nº 16. Dimensión VII.	173
Tabla nº 17. Media, Mediana y Desviación Típica.	176
Tabla nº 18. Porcentajes.	181
Tabla nº 19: Tabla de Contingencias de la Dimensión VI.	193
Tabla nº 20. Interpretación del análisis de contingencias: Edad.	214
Tabla nº 21. Interpretación del análisis de contingencias: Formación.	216

INTRODUCCIÓN.

La revolución tecnológica y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han establecido un sistema de funcionamiento social y productivo que, sin duda, demanda cambios educativos.

Los sistemas educativos no son ajenos a estas transformaciones. Los escenarios educativos han cambiado mediante la implementación de políticas de dotación de recursos, estrategias docentes para su aprovechamiento y la creación de nuevos entornos de aprendizaje. A su vez, la comunidad escolar está afrontando, con mayor o menor intensidad, un proceso de innovación que incluye de manera muy destacada estas tecnologías. No obstante, para el éxito de este reto es necesario una implicación activa de todos los agentes involucrados, tanto el profesorado como los responsables de organización y gestión de los centros, pasando por los servicios de apoyo externo y la Inspección Educativa. Todo ello sin olvidar dar una especial presencia a las relaciones con las familias y al alumnado que de manera natural conviven con el mundo digital.

En una referencia expresa al caso que nos ocupa de la Inspección Educativa, Mora (2008) considera que, como cuerpo docente cuyo objetivo principal es potenciar y supervisar los procesos educativos con vista a favorecer la mejora de la calidad educativa, la Inspección no puede quedar aislada de estos procesos, no solo en sus atribuciones de supervisión, asesoramiento y control de los programas y servicios educativos, sino también en su dimensión interna.

Existen pocos trabajos de investigación que ahonden en el estudio de determinados aspectos de la labor de la Inspección Educativa. Por ello, he considerado relevante centrar la investigación en el análisis del uso de los medios que se describen en el Plan de Inspección de Andalucía, así como la valoración que los miembros del servicio de inspección hacen de la idoneidad de su actuación para propiciar el uso de la TIC por parte de los agentes educativos que son objeto de su supervisión (profesorado y agentes externos a los centros). El diseño de la investigación que se pretende tiene una finalidad descriptiva, que aspira a definir la valoración que hacen los miembros del Servicio de Inspección del uso que hacen de los medios tecnológicos, así como recoger aportaciones que nos permitan conocer en

qué forma potencian el uso de recursos TIC en el desarrollo de estas tareas por todos los agentes implicados.

ESTRUCTURA DE LA TESIS.

Los temas tratados en la investigación fundamentan y aportan información sobre la puesta en práctica del Plan de Actuación de la Inspección Educativa en Andalucía, a la vez que arrojan información confiable y relevante sobre como su puesta en práctica está contribuyendo a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional; considerando la forma en la que se están incluyendo y motivando el uso de recursos TIC en las actuaciones que desarrolla.

El primer capítulo realiza una introducción a la situación del hecho educativo en la sociedad española, pasando seguidamente a exponer el problema planteado para el desarrollo de la investigación, los objetivos perseguidos en su realización, el diseño de la propia investigación y la metodología.

En el segundo capítulo, se plantea la definición del marco normativo y competencial en el que se desarrolla la labor de la Inspección Educativa. Seguidamente se define el modelo de intervención de la Inspección Educativa andaluza, se revisan las acciones y la integración de recursos que se plantean en las diferentes actuaciones, para terminar examinando el Plan de Formación de la Inspección Educativa en Andalucía.

El capítulo tercero, trata los aspectos relacionados con la acción tutorial definiendo el marco normativo y conceptual en el que se desarrolla.

En el capítulo cuarto, se muestra la definición e implicaciones del desarrollo de la orientación educativa, así como el marco competencial de los agentes implicado.

Por su parte, en el capítulo quinto, se define el marco conceptual de las plataformas educativas, la tipología en función de diferentes factores y funciones que pueden desempeñar en el marco educativo, para terminar definiendo los perfiles de sus usuarios.

En el sexto capítulo, se estudian las plataformas educativas en el ámbito educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En el séptimo capítulo, se exponen investigaciones y experiencias centradas en la inspección educativa y relacionadas con el tema esta tesis.

Por su parte, en el capítulo octavo, se explica la metodología en la que se ha basado el presente estudio. Se describe la construcción del cuestionario, así como la población y muestra que ha participado en el estudio.

En el capítulo nueve se presentan los resultados obtenidos; así como el análisis descriptivo, de varianza y de contingencias.

El décimo capítulo se titula “Interpretación de resultados”, en él se procede a llevar a cabo la interpretación de los datos descritos en el capítulo anterior.

En el capítulo décimo primero, se exponen las conclusiones por objetivos, de las que se deducen implicaciones y líneas de investigación futuras, así como las limitaciones del estudio.

En el apartado de anexos, se muestran todos los documentos que han apoyado la investigación, como son el cuestionario y la carta remitida a los Jefes del Servicio de Inspección de cada provincia andaluza.

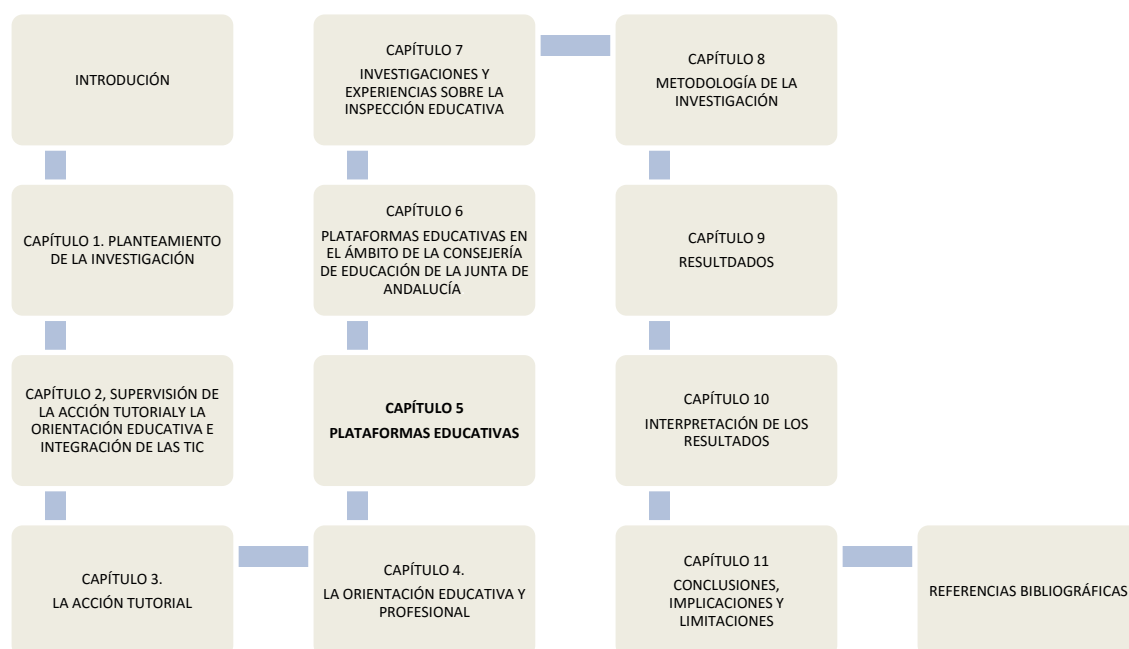


Figura 1. Estructura de la tesis. Fuente: Propia.

Para concluir, se indica que para facilitar tanto la redacción como la lectura de esta tesis, utilizaremos conceptos inclusivos genéricos, cada vez que se empleen los términos, profesores, participantes, miembros, etc., se entiende que nos referimos

indistintamente a los dos géneros, superando de esta manera cualquier sexismo en el lenguaje.

CAPÍTULO 1
PLANTEAMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN.

La educación es determinante en la vida de los individuos, no sólo como espacio de formación social y académica, sino también para su futuro profesional. Delors (1996:9) sostiene que “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Y es que la educación, especialmente en sus etapas de enseñanza obligatoria, es a su vez un filtro para el futuro de millones de chicos.

Imbernón (2012) recuerda que “la educación impacta de lleno en dos ámbitos de vital importancia: uno es la convivencia y la tolerancia; el otro, la economía productiva, sobre la que tiene una influencia evidente”, y de ahí que la educación sea un valor de extrema magnitud, pues es un bien preciado que todos tratan de promocionar ya que es susceptible de otorgar progreso y bienestar social.

A pesar de que las comparaciones con otros sistemas educativos “de reconocida calidad” resultan en ocasiones desalentadoras, nuestro propio sistema educativo actual, con sus luces y sus sombras, va recogiendo poco a poco los resultados de las variables políticas educativas que hemos tenido durante los últimos cuatro lustros. No obstante, los datos derivados por informes de evaluación de alumnado, como los realizados por PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) -aplicadas a estudiantes de 15 años- y las pruebas PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) -a alumnado de 9 años-, o las propias pruebas de diagnóstico de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO, que se han venido realizando, hasta hace unos años, al amparo la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-, revelan matices que sugieren la necesidad de mejoras sustantivas en algunos aspectos, áreas y competencias básicas de las enseñanzas obligatorias.

Como veremos, ha sido numerosa la sucesión de leyes orgánicas educativas españolas sin que se haya conseguido un pacto social por la educación. Este hecho no contribuye a consolidar la estabilidad de nuestro sistema educativo, pese a las inversiones económicas y los pobres resultados competenciales de nuestro alumnado. Gómez Dacal (2012) defiende que es necesario y oportuno acometer, de una vez por todas, una reforma ambiciosa, estable, que responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Aun así, a pesar de que nuestros niveles de equidad hayan sido un referente internacional, y de que el profesorado que imparte educación obligatoria esté cada vez mejor formado -ahora con el título de Grado que sustituye a la diplomatura de

Magisterio y con el nuevo Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, que ha sustituido al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), respectivamente-, que se inviertan considerables cantidades de dinero en la educación y que nuestros alumnos, que interacciona a diario con variados recursos TIC, seguimos teniendo como primer objetivo del sistema reducir el abandono escolar prematuro. Según los datos recogidos en el Informe Eurostat (2016), España, a pesar de tener una ratio de 12,4 alumnos por profesor – una cifra intermedia en comparación con otros países de nuestro ámbito-, es el país europeo con más tasa de abandono escolar de los países analizados por Eurostat.

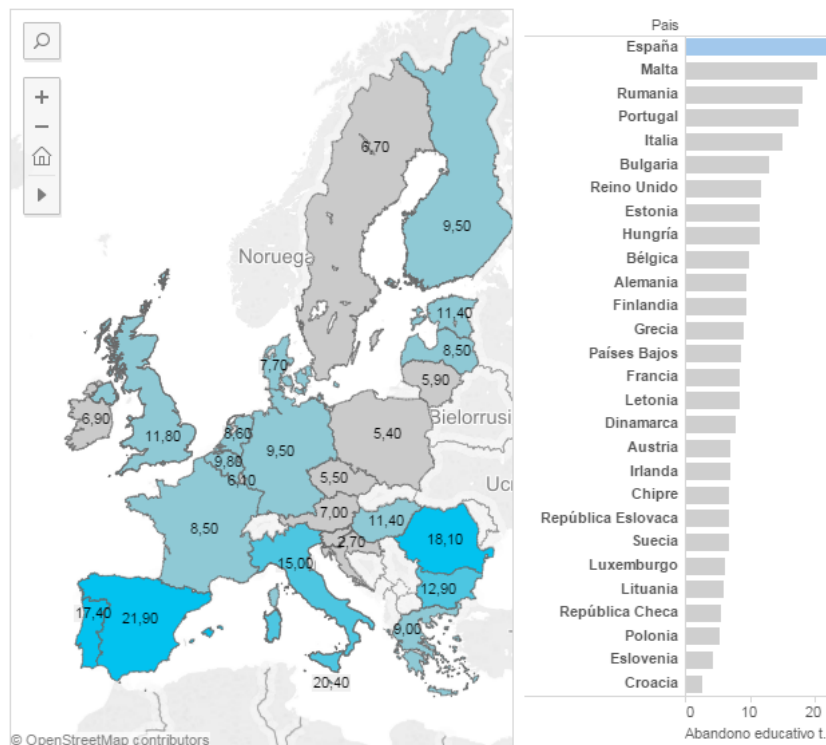


Figura Nº 2. Abandono educativo temprano (2014).

No obstante, la evolución de los datos durante los últimos cursos muestra datos esperanzadores, tal como se puede observar en el siguiente gráfico. Los porcentajes han ido disminuyendo de manera constante en los últimos años, aunque no de la misma manera si estos datos se observan por sexos. Los números totales— que engloban a hombres y mujeres—han descendido en seis puntos porcentuales. En el caso de los hombres, el descenso en el abandono educativo temprano ha sido de casi siete puntos (6,7): pasando del 31 por ciento en 2011 al 24,3 por ciento en el tercer trimestre de 2015. Si se miran los datos de las mujeres se observa una corrección ligeramente menor, que en el de los hombres, en parte debido a que partían de mejores posiciones. No obstante, también ha sido importante la mejora

puesto que ha pasado de un 21,5 por ciento al 16, presentado una disminución de 5,5%.

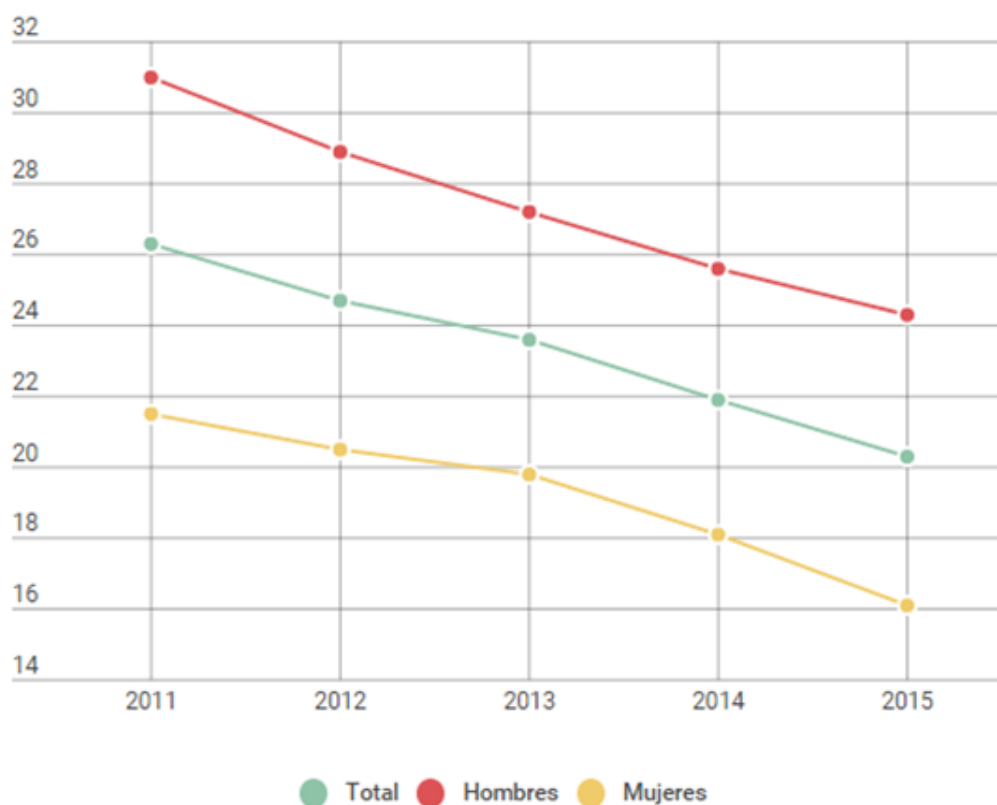


Gráfico Nº 1: Evolución del abandono escolar.

Con todo, este porcentaje no es igual en todas las comunidades autónomas. La diferencia entre regiones españolas llega a ser de más del doble. Las Islas Baleares lideran la tasa de abandono escolar prematuro con un 27,7 por ciento, es decir, más de cuatro de cada 10 jóvenes no continúa sus estudios. Le siguen Ceuta y Melilla con el 25,2 por ciento y Andalucía, donde la tasa es del 25,1 por ciento.

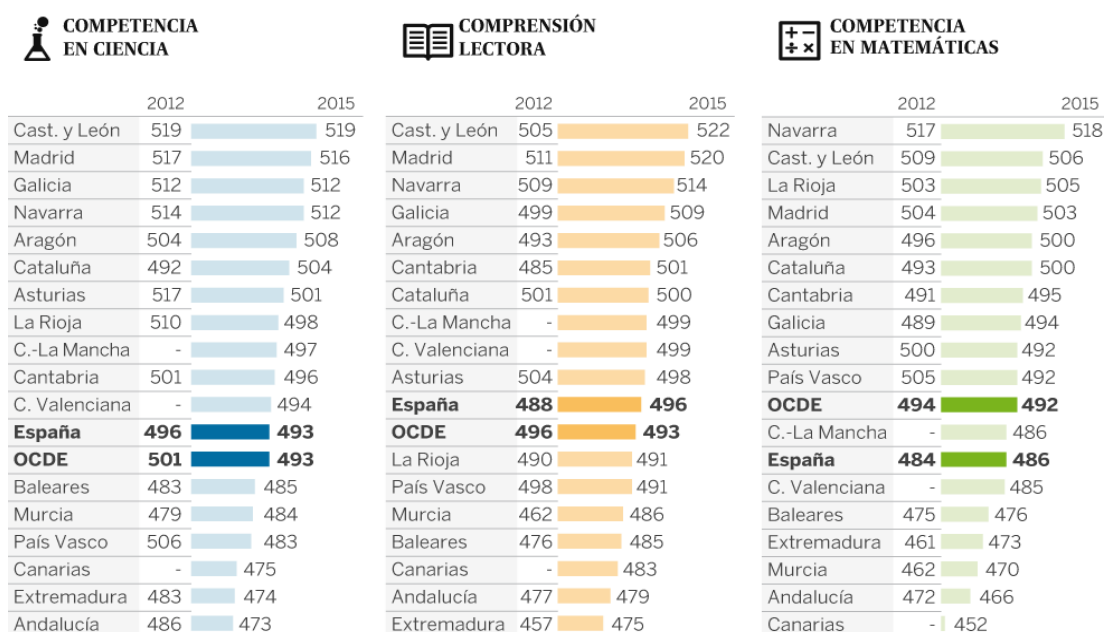
A pesar del penoso lugar que ocupamos en Europa en abandono escolar, la inversión en educación no es poca y los resultados en materia de competencias básicas del alumnado tampoco salen bien parados, según los datos aportados por informes de evaluación internacional de alumnos en edad de escolarización obligatoria, tales como los citados TIMSS, PIRLS y PISA.

Sin embargo, si tenemos en cuenta el estudio de FETE-UGT (2016) y, basándonos en sus datos, analizamos el porcentaje de gasto educativo por comunidades autónomas españolas -datos disponibles en la siguiente tabla- podemos apreciar no sólo las notables diferencias de inversión realizada por las distintas comunidades autónomas españolas, sino también que Andalucía queda aún a mucha distancia de otras comunidades, que prácticamente doblan la inversión en educación.

CC AA	2012	2013	2014	2015	Variación 15-14 %	2016	Variación 16-15 %	Diferencia 16 15 millones de euros	Diferencia 16-12 millones de euros	Variación 16-12 %
ANDALUCÍA	7191,88	6573,35	6423,88	6588,44	2,56	6809,27	3,35	164,56	-382,61	-5,32
ARAGÓN	1022,22	912,11	912,18	912,3	0,01	970,63	6,39	0,12	-51,59	-5,05
ASTURIAS	799,07	717,52	718,97	722,33	0,47	722,33	0,00	3,36	-76,74	-9,60
BALEARES	767,4	743,57	761,56	800,71	5,14	817,21	2,06	39,15	49,81	6,49
CANARIAS	1607,18	1471,29	1508,39	1508,93	0,04	1515,93	0,46	0,54	-91,25	-5,68
CANTABRIA	513,83	477,66	485,88	491,89	1,24	527,42	7,22	6,01	13,59	2,64
CASTILLA-LA MANCHA	1562,64	1448,6	1419,29	1443,47	1,70	1443,47	0,00	24,18	-119,17	-7,63
CASTILLA Y LEÓN	1909,06	1765,24	1771,41	1809,32	2,14	1875,96	3,68	37,91	-33,10	-1,73
CATALUÑA	4610,99	4610,99	4157,47	4442,58	6,86	4442,58	0,00	285,11	-168,41	-3,65
CEUTA	19,13	17,49	12,68	25,23	98,97	22,85	-9,43	12,55	3,72	19,45
COMUNIDAD VALENCIANA	4537,67	4099,73	4010,3	4098,29	2,19	4295,56	4,81	87,99	-242,11	-5,34
EUSKADI	2648,26	2353,62	2765,25	2798,85	1,22	2848,69	1,78	33,6	200,43	7,57
EXTREMADURA	982,61	956,21	991,6	1019,83	2,85	1005,49	-1,41	28,23	22,88	2,33
GALICIA	2210,2	2066,83	2046,71	2048,21	0,07	2148,15	4,88	1,5	-62,05	-2,81
MADRID	4733,79	4141,54	4142,56	4256,58	2,75	4326,26	1,64	114,02	-407,53	-8,61
MELILLA	7,52	7,48	8,17	10,01	22,52			1,84	-7,52	
MURCIA	1330,34	1210,97	1186,14	1253,3	5,66	1297,08	3,49	67,16	-33,26	-2,50
NAVARRA	601,5	563,53	567,13	575,69	1,51	600,79	4,36	8,56	-0,71	-0,12
RIOJA (LA)	233,52	229,83	230,71	233,36	1,15	256,50	9,92	2,65	22,98	9,84
TOTAL	37288,81	34367,56	34120,28	35039,32	2,69	35926,17	2,53	919,04	-1362,64	-3,65

Tabla nº 1: Evolución presupuestos de gastos en educación por comunidades autónomas periodo 2012-2016 (en millones de euros) (Fuente FETE-UGT)

Este tipo de inversión se traduce, como refleja la siguiente figura, en miles de euros por alumno. Obsérvese la diferencia sustantiva existente entre comunidades autónomas:



En 2012 no participaron Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y Canarias. En el estudio de 2015, Ceuta y Melilla. Fuente: OCDE. EL PAÍS

Figura Nº 3: Niveles de competencia.

El propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), admite que el gasto de España está por debajo de la media de la UE en gasto público en educación como porcentaje del PIB.

Y ante la evidente y necesaria mejora que se requiere (no sólo en la revisión de la necesaria inversión económica y su uso eficiente, en la organización y gestión de los centros, en los procesos y resultados del alumnado, del profesorado y sus conocimientos y métodos didácticos), sigue sin resolverse el preocupante desinterés de muchos jóvenes por la educación, que les arroja a engordar los dolorosos índices de abandono escolar prematuro, con la consiguiente problemática social y laboral que ello les genera, al verse sin la formación deseada.

Asimismo, el segundo de los tres principios fundamentales de la LOE (Preámbulo: 17), subraya la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa vengán a colaborar para proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos, y advierte que “la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”.

Nuestra sociedad, responsable de la educación de sus hijos, confía a la enseñanza básica demasiadas competencias que ésta no siempre sabe o puede satisfacer. Según se ha apuntado, la propia LOE remite a todos los componentes de la sociedad esa responsabilidad. Pero, también advierte (LOE, Preámbulo: 30) que “la actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea”.

Justamente, analizando la citada situación educativa y social, nos ha interesado desde hace algunos años el rol de quien tradicionalmente ha sido y debería ser defensora y garante del derecho a la educación: la Inspección educativa y sus inspectores. La mayoría de ellos con experiencia en dirección de centros, y excelentes conocedores de la realidad educativa de escuelas, colegios, institutos y demás centros en los que se desarrolla la acción educativa. Y es que esta doble condición les otorga una responsabilidad muy destacada en el buen funcionamiento de nuestra educación.

Así, pues, el objeto de este estudio surge a partir de un profundo interés por la praxis y funciones de la Inspección educativa y por encontrar pertinentes respuestas a los interrogantes y problemas que presentamos más adelante.

No obstante, además de los problemas evidenciados hasta ahora en nuestro sistema educativo, en otros sistemas educativos (Cabrera , 2008) se observan otros que son comunes en muchos aspectos al nuestro, entre ellos destacan: el problema de los escasos índices de desempeño escolar, la deserción, la disminución de la población a medida que se asciende en la pirámide educativa, las evaluaciones internas, así como las evaluaciones externas –como el PISA de la OCDE- y los compromisos económicos y políticos de los diferentes gobiernos ante organismos internacionales de crédito, han obligado a los responsables en política educativa a buscar, generar e instrumentar medidas de mayor impacto. Una de estas medidas es la adopción de programas acción tutorial y orientación educativa en cada centro educativo.

Existen pocos trabajos de investigación que ahonden en el estudio de determinados aspectos de la labor de la Inspección Educativa. Por ello, he considerado relevante centrar la investigación en el análisis de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional en las enseñanzas obligatorias por parte de la Inspección de Educación en Andalucía. El diseño de la investigación que se pretende tiene una finalidad descriptiva, que aspira a definir la valoración que

hacen los miembros del Servicio de Inspección de las actuaciones que realizan para mejorar la calidad de la acción tutorial y la orientación, así como recoger aportaciones que nos permitan conocer en qué forma usan los recursos tecnológicos que pone a su disposición la Consejería de Educación y potencian el uso de recursos TIC en el desarrollo de estas tareas por todos los agentes implicados (profesorado y miembros de los Equipos de Orientación Educativa).

2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

El problema que se pretende analizar con la realización de esta tesis se puede especificar a través de la siguiente pregunta: ¿En qué medida las actuaciones desarrolladas por los miembros del Servicio de Inspección a través de la puesta en práctica del Plan de Inspección contribuyen a la mejora de la acción tutorial y orientación educativa, así como a la inclusión de recursos TIC en este ámbito?

3. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA.

Las TIC están presentes en todas las actividades de nuestra sociedad llegando a ejercer un protagonismo cada vez más acusado en muchos ámbitos.

La docencia, en general, y la educación obligatoria, en particular, son algunos de los campos donde se percibe una creciente presencia de estos recursos. Durante los últimos treinta años se vienen llevando a cabo experiencias cada vez más amplias cuyos resultados arrojan, a todas luces, la necesidad de implementar y mejorar la aplicación de estos medios en el ámbito educativo.

En el actual contexto educativo, inmerso en un proceso de globalización y tecnologización, debe de ser un referente de primer orden valorar el uso que se está haciendo de los medios con los que cuentan los centros y la preparación de los agentes implicados en el proceso educativo para mejorar su formación, información, colaboración y nivel de coordinación. Las diferentes plataformas educativas son un recurso de primer orden para el desarrollo de estas actuaciones.

Esta investigación es especialmente pertinente porque, como se ha comentado anteriormente, los cambios que se están viviendo en los centros de educación obligatoria y en la Inspección Educativa con respecto a las TIC son muy recientes y rápidos. Además, no hay estudios significativos y suficientes que analicen en profundidad los resultados y efectos que se están consiguiendo, especialmente en lo

que respecta a la adecuación de la supervisión que se realiza desde la Inspección Educativa sobre el tema que nos ocupa.

Todo ello hace necesario valorar si la integración de los recursos TIC y, más concretamente, ciertas plataformas y aplicaciones está ayudando a mejorar la inmediatez y calidad de comunicación entre todos los agentes implicados, dado que la sistematización de su uso no está todavía generalizada en todos los centros y servicios, a pesar de que la Consejería de Educación está creando las infraestructuras necesarias. Interesa por ello conocer de primera mano, si las actuaciones de la Inspección Educativa están favoreciendo su implementación. En este sentido Pantoja (2009) afirma que las TIC están favoreciendo cambios, todos ellos relacionados con la vida privada y social de las personas de forma individual y colectiva, y que precisan de iniciativas que permitan una transición desde lo analógico a lo digital en la que los ciudadanos mantengan el dominio de las nuevas situaciones planteadas llevadas a cabo primordialmente desde el sistema educativo

También Marqués (2009) afirma que ahora más que nunca, el acceso inteligente a la información y a la tecnología dará igualdad de oportunidades a todas las personas. Pero no puede pasarnos desapercibido que estos cambios se enmarcan dentro de un proceso lento y complejo, en el cual influyen numerosos factores, cuya interacción es necesaria estudiar tal como se pretende con esta investigación. Con ella se espera demostrar que la actuación de los miembros del Servicio de Inspección Educativa, a través de la puesta en práctica del Plan de Inspección, está incidiendo en la mejora de la calidad de la acción tutorial y la orientación, así como en la aplicación adecuada de los recursos TIC disponibles.

La importancia de la investigación reside en la posibilidad de aportar datos objetivos que contribuyan a la mejora de la acción tutorial y la orientación, permitiendo definir aspectos mejorables en su actuación e identificar y difundir buenas prácticas.

Igualmente, los resultados de esta investigación serán datos valiosos e influyentes para el desarrollo de los futuros planes de inspección, así como aportaciones que permitan mejorar la inclusión de las TIC en la acción tutorial y en la orientación educativa, ya que se van a generar datos sobre criterios a tener en cuenta en la implementación de estos recursos.

4. OBJETIVOS.

Existen pocos trabajos de investigación que ahonden en el estudio de determinados aspectos de la labor de la Inspección Educativa. Por ello, he

considerado relevante centrar la investigación en el análisis de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional en las enseñanzas obligatorias por parte de la Inspección de Educación en Andalucía.

4.1. Objetivo General.

El objetivo general del estudio es: Valorar en qué medida la puesta en práctica del Plan de Actuación de la Inspección Educativa en Andalucía está contribuyendo a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional, incluyendo y motivando el uso de recursos TIC en las actuaciones.

Para ello se hace necesario analizar las actuaciones que desarrollan los miembros del Servicio de Inspección en Andalucía en el ámbito de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional en el desarrollo de sus funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento a los diferentes agentes implicados en la educación obligatoria. Así como la valoración de los recursos TIC y plataformas educativas que se ponen a su disposición para la gestión, comunicación y coordinación.

En este sentido pretendemos analizar si las actuaciones que desarrollan los miembros del Servicio de Inspección al poner en práctica Plan de Inspección, así como otras que desarrollan con carácter incidental, propician la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional, contribuyendo a la mejora de los resultados escolares y la calidad de la educación. A su vez, se valorará la adecuación de los recursos TIC que la Consejería de Educación pone al servicio de la Inspección Educativa para el desarrollo de sus atribuciones.

4.2. Objetivos Específicos.

Los objetivos específicos que dan direccionalidad al estudio son los siguientes:

1. Establecer el marco normativo y conceptual que fundamenta las actuaciones que recoge el Plan Anual de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 2016/17, en relación con las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento a los distintos miembros y servicios de la comunidad educativa sobre la acción tutorial y la orientación educativa.
2. Establecer el marco normativo y conceptual que fundamenta las actuaciones que recoge el Plan Anual de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 2016/17, en relación con

las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento a los distintos miembros y servicios de la comunidad educativa sobre la acción tutorial y la orientación educativa.

3. Analizar la integración de los recursos TIC y su adecuación para las diferentes actuaciones.
4. Crear una escala válida y fiable que permita recoger la opinión de los miembros del Servicio de Inspección sobre la adecuación de las actuaciones previstas en el Plan de Inspección para la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa en las enseñanzas obligatorias.
5. Determinar posibles diferencias asociadas a la edad y a la formación previa al ingreso en el Servicio de Inspección en relación con las principales finalidades del Plan de Inspección.

5. METODOLOGÍA

La metodología empleada es fundamentalmente cuantitativa, desde una perspectiva empírica analítica. Se parte de la teoría para luego explicar el fenómeno (Yuni y Urbano, 2003) La fundamentación teórica servirá para seleccionar y estudiar variables, además de ayudar a realizar un mejor análisis e interpretación de los datos obtenidos. Se pretende llegar a una generalización y se basa en criterios de calidad relacionados con la validez, la fiabilidad y objetividad de las variables a analizar

De lo dicho, se deduce que se ha utilizado un método descriptivo, es decir, se comienza efectuando una investigación descriptiva del estado del tema. La revisión de investigaciones y trabajos realizados en relación con el tema ayuda a conocer la situación previa de éste antes de proceder a iniciar la investigación propiamente dicha. La intención es describir situaciones o hechos y contrastar o evaluar diferentes aspectos relacionados con el fenómeno objeto de la investigación.

La consecución de los datos necesarios para la realización de esta investigación se va a llevar a cabo empleando un cuestionario a un grupo de Inspectores de Educación de la Consejería de Educación de Andalucía. De acuerdo con Pérez Ferra (2009), el método de encuesta es el más usado en los estudios en educación.

Una vez cumplimentados todos los cuestionarios se procederá a su análisis mediante el programa SPSS para Windows. De estos datos se llegará a los resultados

en función de los objetivos específicos definidos, mediante los cuales se confirma el objetivo general.

PARTE I
MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO 2
SUPERVISIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA
ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTEGRACIÓN DE
LAS TIC EN EL PLAN DE INSPECCIÓN DE
ANDALUCÍA.

1. INTRODUCCIÓN.

La revolución tecnológica y la rápida evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han establecido un sistema de funcionamiento social y productivo que, sin duda, demanda cambios educativos. Lo que se ha dado en llamar la Sociedad de la Información y el Conocimiento necesita de una ciudadanía mejor preparada para acceder a la información, para comunicarse e integrar las innovaciones tecnológicas en su sistema de vida y en el tejido productivo, dotada de instrumentos para la transformación de la información en conocimiento y por tanto, competente para abordar los nuevos contextos desde la competitividad y la eficacia (Romero García, 2017).

Los sistemas educativos no son ajenos a estas transformaciones. Los escenarios educativos han cambiado mediante la implementación de políticas de dotación de recursos, estrategias docentes para su aprovechamiento y la creación de nuevos entornos de aprendizaje. No obstante, para el éxito de este reto es necesario una implicación activa de todos los agentes involucrados, tanto el profesorado como los responsables de organización y gestión de los centros, pasando por los servicios de apoyo externo y la Inspección Educativa. Todo ello sin olvidar dar una especial presencia a las relaciones con las familias y al alumnado que de manera natural conviven con el mundo digital.

2. MARCO NORMATIVO.

Antes de abordar de una forma directa el marco teórico conceptual y el desarrollo que del tema se viene haciendo en el Plan de Actuación de la Inspección de Andalucía, considero necesario establecer el marco normativo que sostiene los contenidos que vamos a desarrollar.

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en desarrollo de la artículo 27.8 de la Constitución Española, dedica el Título VII a la Inspección del Sistema Educativo. El artículo 154, relativo a la organización de la inspección de educación establece que serán las Administraciones educativas las que establecerán su estructura y funcionamiento.

- Por su parte, el Título V, Sección Tercera de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), fija las líneas básicas de la organización de la Inspección de Educación en Andalucía y establece en su artículo 150, relativo a la formación y evaluación, que “la Administración educativa incluirá en sus planes de formación actividades que contribuyan al perfeccionamiento y la actualización profesional de los inspectores e inspectoras”.
- El Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por la que se regula la Organización y Funcionamiento de la Inspección Educativa en Andalucía.
- Decreto 285/2010, de 11 de mayo, por el que se regula el Sistema de Información Séneca y se establece su utilización para la gestión del sistema educativo andaluz.
- La Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la Organización y Funcionamiento de la Inspección Educativa en Andalucía.
- La Orden de 26 de julio de 2016, por la que se establece el Plan General de actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2016-2019, establece en su preámbulo la necesidad de tener en cuenta la Consideración especial merece la aportación y rentabilización de las tecnologías de la información, del aprendizaje y la comunicación, puesto que representan, para los distintos sectores de la comunidad educativa, una redefinición de roles, así como una evolución en los modos de interactuar y compartir conocimiento. Ésta en su Artículo 12. 3 regula los Aspectos organizativos y de funcionamiento para el desarrollo del Plan General de Actuación. Para ello establece entre sus criterios de actuación la necesidad de una “optimización de los procesos de comunicación, colaboración y acceso a la información, a través de la plataforma Inspectio y de otras aplicaciones informáticas institucionales, con objeto de canalizar la difusión del conocimiento y buenas prácticas, así como posibilitar la realización de trabajos colaborativos en red. Asimismo, se atenderá igualmente a la automatización de procesos que posibilite la tecnología, en consonancia con la Ley 9/2007, de 22 de octubre,…”
- Resolución de 29 de agosto de 2016, de la Vice consejería, por la que se aprueban las instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para

el curso escolar 2016-2017, siguiendo la misma línea que la normativa anteriormente relacionada, estable en su preámbulo que “en una sociedad democrática es fundamental que los servicios públicos enmarquen sus actuaciones dentro de los principios de transparencia y participación que se facilitan con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje y la participación”

3. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.

La noción de competencia, referida inicialmente al ámbito laboral, ha trascendido al ámbito educativo como se constata según lo recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, de 3 de mayo de 2006, en adelante LOE. Partiendo de este planteamiento el trabajo sistemático e integrado de las diferentes competencias que introduce la LOE y se afianza, con modificaciones, en la LOMCE. Por ello se hace necesario plantear en todos los servicios educativos el reto de asumir cambios metodológicos, de contenidos y de valores en la práctica docente. El Servicio de Inspección Educativa no puede ser ajeno a este enfoque, por lo que los inspectores-as deben asumir un papel activo en la introducción y sistematización de las competencias profesionales para contribuir a garantizar el correcto y eficaz desempeño de las funciones asignadas normativamente.

Antes de adentrarnos en el tema que nos ocupa en este apartado, es importante aclarar el concepto de competencia profesional. A este respecto, Navío (2005), la define como una combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para realizar una tarea específica. Las competencias serían el resultado de las experiencias de aprendizaje integradoras en las que las actitudes, habilidades y conocimientos interactúan para formar conjuntos de aprendizajes que están en relación a una tarea para la cual se han ensamblado (U.S. Department Education, 2001).

Algunos autores consideran que en el marco laboral hay implicadas otras competencias a las que denominan competencias genéricas o transversales. Entre ellos, Angeli (1994) exponía que son genéricas y comunes a muchas profesiones, transferibles a diferentes contextos. Corominas (2001) las considera necesarias para

todas las profesiones. Se trata de competencias que llevan implícitas tanto aspectos cognitivos, afectivos como de comportamiento.

En esta línea, Marrodan (2016) determina que las principales competencias profesionales que debería tener todo inspector de educación son:

1. Supervisión educativa y evaluación del sistema educativo.
2. Actualización legislativa e interpretación normativa.
3. Organización y gestión de los centros.
4. Formación en el ámbito de los procedimientos administrativos
5. Actualización de la formación pedagógica y didáctica.
6. Asesoramiento, formación e innovación educativa.
7. Competencia digital y dominio de las nuevas tecnologías.
8. Gestión de recursos humanos y mediación en el ámbito educativo.
9. Habilidades sociales y relacionales/ Gestión de grupos y liderazgo.

Dado que sería ilusorio esperar que cada miembro del Servicio de Inspección sea capaz de desarrollarlas de forma individual y autodidacta, debe ser la propia institución educativa la que planifique y organice dentro de su ámbito competencial, a través de planes de formación el desarrollo continuado y progresivo de estas competencias.

3.1. Tipos de competencias a integrar en la acción inspectora.

En este sub-apartado vamos a revisar las competencias profesionales que consideramos necesarias para un adecuado desarrollo de las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección andaluz y por ende de las funciones y atribuciones que la normativa confiere a la Inspección.

3.1.1. Competencias sociales.

En este grupo estaría aquellas que nos permiten saber cómo colaborar o trabajar con otros profesionales o compañeros de forma comunicativa, constructiva y mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal. De acuerdo con León (2004), ello implica:

- Tener elementos para poder tomar una posición ética en el ejercicio de la profesión.
- Tener habilidad para trabajar en equipo de forma constructiva.
- Mostrar aptitudes para aportar ideas y soluciones nuevas a los retos que la tarea profesional requiera.
- Tener habilidad para buscar soluciones integradoras para las partes y conseguir un intercambio satisfactorio.
- Abordar con iniciativa las diferentes situaciones que se presentan para mejorar la realidad y aceptar nuevas propuestas que surjan en este sentido.
- Implicarse en diferentes proyectos y/o actuaciones.

3.1.2. Competencias instrumentales.

Entre estas competencias estarían incluidas aquellas que permiten el dominio de los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica inspectora.

A este respecto, Perrenoud (2004) considera que entre ellas estarían:

- Dominar las estrategias de recogida, de análisis y síntesis de la información.
- Expresar las ideas con claridad, teniendo en cuenta la audiencia a la que se dirige.
- Dominar las tecnologías de la información aplicadas al ámbito profesional.
- Supervisar el trabajo realizado de forma sistemática.
- Mostrarse creativo e innovador en la solución de problemas y en el desarrollo de la tarea profesional.
- Evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados para predecir su evolución.
- Tener capacidad para trabajar en red con profesionales de distintos ámbitos.
- Tener capacidad para actuar con exactitud y precisión.

3.1.3. Competencia en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La competencia digital debe ser entendida como la capacidad de integrar las TIC para el desarrollo de las atribuciones y competencias recogidas en la normativa anteriormente relacionada y, más concretamente, en el desarrollo del Plan de Inspección que nos ocupa. En este orden de cosas, debemos entender las TIC como un conjunto de tecnologías aplicadas para proveer a los profesionales de la inspección educativa de información y comunicación a través de medios tecnológicos de última generación (Marques, 2009). Cuando se habla del uso o manejo de las TIC en educación se refiere al aprovechamiento de estas tecnologías para la mejora de la calidad educativa, así, el uso de internet, conexiones en red, videoconferencias, cámaras, ordenadores para procesamiento de datos, ... y un largo etcétera, así como la infinidad de programas, aplicaciones que se pueden utilizar para cualquier tarea de la vida cotidiana, si son bien utilizadas y de forma adecuada hacen más rentable el trabajo, la comunicación, el tiempo..., por lo que han supuesto un salto enorme en la evolución del desarrollo humano.

A este respecto, autores como Capllonch y Castejón, (2007) piensan que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) favorecen el trabajo colaborativo en el ámbito educativo mejorando su calidad si se aplican contextualizadamente.

La competencia tecnológica sigue siendo, al menos en parte, un aspecto mejorable dentro de la formación de la Inspección Educativa. Por ello, considerando que el cuerpo de Inspección Educativa se nutre de docentes en activo, es necesario tener en cuenta la opinión de diferentes autores que coinciden en la importancia de la formación en TIC. A este respecto, Trujillo (2012) señala la importancia de la inclusión de las TIC en la formación inicial de los docentes. Está prácticamente ausente de su currículo, observándose un uso bastante restringido de ellas.

Para Cebrián (2010) y Coiduras et al (2012) el portfolio electrónico en un espacio Web 2.0 es necesario para crear espacios virtuales para una interacción en los procesos de tutorización y colaboración. No obstante, suelen ser herramientas poco rentabilizadas en todos los ámbitos educativos. En la Inspección andaluza se vienen dando estos procesos en el periodo de prácticas de los nuevos inspectores y se ha introducido tímidamente en la supervisión de los inspectores provisionales. No obstante, parece necesario incentivar en mayor medida la comunicación a través de

las redes y los espacios virtuales para compartir materiales y trabajar de forma colaborativa.

3.1.4. Competencia para el Aprendizaje y el trabajo colaborativo y distribuido.

Por lo que respecta a las características de esta modalidad de aprendizaje y/o trabajo, es necesario tener en cuenta la aportación de Johnson y Johnson (1978) quienes consideran que:

1. El aprendizaje en grupos cooperativos se basa en una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros que los conforman, de manera que el alcance final de las metas los concierna a todos.
2. Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo en el logro de la meta final.
3. La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en cuanto a habilidad y características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos, éstos son más homogéneos.
4. En el aprendizaje cooperativo todos los miembros tienen su parte de responsabilidad en la ejecución de las acciones dentro del grupo.
5. En el aprendizaje de grupos cooperativos la responsabilidad de cada estudiante es compartida.
6. El aprendizaje de grupos cooperativos se centra en conseguir buenas relaciones entre los miembros.
7. En el aprendizaje cooperativo los estudiantes necesitan tener destrezas para trabajar de forma colaborativa. Las habilidades para comunicar son aprendidas directamente. En el aprendizaje tradicional de grupos estas destrezas son asumidas.
8. Los profesores observan e intervienen en el trabajo en grupos cooperativos, mientras que, por el contrario, en los trabajos tradicionales los profesores ignoran el funcionamiento de los grupos.
9. En el aprendizaje cooperativo el profesor marca las pautas de cómo se debe trabajar con eficacia.

Para la potenciación del trabajo colaborativo y la implementación de recursos TIC, en el ámbito que nos ocupa, se pueden implementar diferentes tipos de

herramientas para la discusión en tiempo real a través de las sesiones de videoconferencia, audio-conferencia o chat, la utilización de editores compartidos para la realización de tareas conjuntas o el uso de sitios web editables. En el ámbito de la Inspección andaluza es de destacar las posibilidades que a este respecto ofrece las plataformas Inspectio y Séneca, así como el uso de otros recursos, como la videoconferencia, o sistemas de código abierto como Linux, que veremos más adelante.

La principal deducción, que podemos sacar de este repaso de las competencias que debe desarrollar la Inspección Educativa para la adecuada práctica de sus atribuciones, es que es imprescindible incentivar la formación específica necesaria para propiciar la mejora en las actuaciones de la inspección educativa y hacer un uso adecuado de los canales de comunicación disponibles (Sabanci et all, 2016). Pasamos seguidamente a realizar un somero análisis del Plan de Inspección de Andalucía en el que se evidencia la puesta en práctica de estas competencias y la integración de recursos que potencian el trabajo colaborativo y el acceso a la información.

4. EL MODELO DE INTERVENCIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA.

En este epígrafe vamos a describir, en primer lugar, las características específicas y diferenciadoras del modelo de intervención de la Inspección Educativa andaluza y seguidamente analizaremos algunos aspectos de las principales actuaciones del Plan de Inspección para el curso 2016/2017.

4.1. El trabajo en red en la Inspección Educativa de Andalucía.

El modelo de intervención de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se desarrolla a través de unas características, unos elementos metodológicos y aspectos organizativos contenidos en lo que Luna (2014) definía como sus “señas de identidad”. Este modelo se desarrolla con el objetivo de cohesionar y homologar todas las actuaciones del Plan General de Actuación, generando dinámicas de cambio en sus aspectos organizativos y en las pautas de actuación de la Inspección.

Una de las sinergias que posibilitan estas dinámicas de comunicación, colaboración e innovación o cambio es lo que en la literatura al respecto se viene denominando trabajo en red. Para ello en el Servicio de inspección de Andalucía se fomenta la integración de diversos recursos tecnológicos, siendo el más reciente y novedoso la creación de la plataforma Inspectio.

Los principios de trabajo y funcionamiento que sostienen el sistema de trabajo en red son:

- Horizontalidad
- Accesibilidad
- Funcionalidad
- Trabajo en equipo
- Descentralización
- Autonomía profesional
- Participación
- Multidireccionalidad.

Por ello, los Servicios de Inspección se están convirtiendo, cada vez más, en entornos colaborativos, donde el trabajo en equipo, preside buena parte de las actuaciones. Para comprobar las evidencias de lo manifestado hasta ahora haremos un somero análisis del Plan de Inspección.

Tal y como expone Alcalá (2016), en este entorno el inspector debe liderar un trabajo colaborativo con otros agentes externos, que proporcione a los centros el apoyo necesario para la búsqueda de proyectos educativos innovadores que supongan la transformación curricular y metodológica en las aulas.

4.2. El Plan de la Inspección Educativa de Andalucía.

El Plan General de Actuación para el periodo 2016-2019, ha fijado como finalidad contribuir al éxito educativo del alumnado, su permanencia en el sistema y garantizar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de la comunidad educativa.

En el presente apartado vamos a realizar un breve desglose de las principales actuaciones que recoge el Plan para el curso escolar 2016-17 y que explícita o implícitamente desarrollan funciones de supervisión, evaluación, control o asesoramiento sobre los agentes responsables de la acción tutorial y la orientación educativa; así mismo, también , vamos a señalar los recursos tecnológicos que se incluyen, los procedimientos que se aplicaran y otros aspectos que definen los cauces comunicación y organización del trabajo.

4.2.1. Actuación A1.

A.1. Intervención centrada en la atención personalizada del alumnado en riesgo de no obtener la titulación básica, a través de medidas preventivas y recuperadoras que eviten la ruptura de los procesos de aprendizaje o la reincorporación al sistema, mediante la supervisión de factores clave adecuados a dicha intervención.

Los recursos básicos que se implementan para el desarrollo de la actuación son:

- a) La aplicación de la plataforma de gestión Séneca para el análisis de los siguientes datos en relación con los agentes implicados en el proceso educativo:
 - Alumnado: Gestión de la Orientación, Evaluación y Seguimiento del Absentismo.
 - Centro: horarios, tasas y autoevaluación de centros.
- b) Consulta de fuentes normativas, a través de la página Web de la Inspección Educativa de Andalucía:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa>
- c) Guía para la profundización en el uso habitual de Inspectio, uso de videoconferencias, aplicaciones móviles y registro de buenas prácticas.

Entre las acciones y procedimientos a desarrollar por los implicados en la actuación se establecen:

- a) Reuniones de coordinación y homologación con la Inspección General. Se plantea la posibilidad de realizar reuniones y videoconferencias, si procede, para aclarar dudas de la actuación, plantear propuestas y homologar

criterios y documentación de la actuación; así como reuniones para el seguimiento de la actuación con los diferentes Servicios Provinciales.

- b) Sesiones formativas a nivel general.
- c) Sesiones formativas de carácter presencial sobre las nuevas leyes 39 y 40 / 2015, Leyes de transparencia y protección de datos, así como videoconferencias con las personas que se determinen y otras para la elaboración de documentos que faciliten el desarrollo de la actuación.

Un aspecto relevante dentro de la actuación es el análisis y valoración de la información obtenida del estudio del Plan de Mejora y de la Memoria de Autoevaluación de los centros.

Las fuentes que se ponen a disposición de los inspectores-as de educación y las acciones que se sugieren desde el Plan para propiciar la calidad del análisis de estos documentos son:

- Conclusiones de los Dictámenes de la Inspección Educativa de Andalucía (disponibles en Inspectio).
- Procesos de autoevaluación y plan de mejora del centro.
- Informes extraídos del Sistema de Información Séneca.
- Informes de los Consejos de Zona y sus comisiones.
- Otros documentos de los que dispongan los Servicios.

Al tener esta actuación entre sus prioridades la supervisión del desarrollo de medidas preventivas y recuperadoras que eviten la ruptura de los procesos de aprendizaje o la reincorporación al sistema, la valoración de la organización de las medidas de seguimiento y control del absentismo y/o el abandono escolar implantadas por el centro, entre los aspectos más relevantes de la misma están:

- Control y seguimiento del absentismo escolar: porcentajes y su evolución, así como acciones del centro para la reducción del mismo.
- Control y seguimiento del abandono escolar prematuro en educación obligatoria y del abandono escolar en educación postobligatoria y otro tipo de enseñanzas, destacando el estudio de los porcentajes, evolución

y causas; así como las acciones del centro para la reducción del abandono escolar.

- Prevención y reducción del absentismo escolar relacionado con problemas de convivencia escolar.
- Establecimiento de compromisos de convivencia con las familias.
- Los elementos que son objeto de supervisión son:
- Registro en el aula de las ausencias del alumnado por parte del profesorado, a través el Sistema de Información Séneca y petición de justificación y/o cita a las familias si se trata de un posible abandono.
- Coordinación con recursos externos, AMPA y participación en la Comisión Municipal de Absentismo Escolar, para tratar los casos de absentismo del alumnado o los de abandono escolar prematuro.
- Adopción de medidas para la inclusión escolar del alumnado absentista.
- Compromisos firmados, contenido y seguimiento, así como el grado de satisfacción del alumnado, profesorado, y familias con su aplicación.

4.2.2. Actuación A2.

A.2. Supervisión y asesoramiento de la organización y funcionamiento de los centros para contribuir al éxito educativo y a la prevención del abandono escolar.

La actuación se planifica y desarrolla en las distintas etapas, enseñanzas y modalidades, atendiendo a:

- Supervisión y asesoramiento de inicio de curso
- Análisis de resultados del alumnado e indicadores de centros.
- Supervisión y asesoramiento a equipos directivos
- Supervisión de los elementos fundamentales de la organización, el funcionamiento y la evaluación de los centros sostenidos con fondos públicos y privados
- Memoria de autoevaluación y diseño del plan de mejora para el presente curso.

- Supervisión censal de los centros de enseñanzas deportivas, centrada en la organización, matriculación y pruebas de acceso

Los recursos básicos que se implementan para el desarrollo de la actuación son, fundamentalmente, a través de la aplicación Séneca para realizar el análisis de datos e información básica de los centros.

Por lo que respecta a los centros concertados se analizan los datos de la jornada escolar y el horario, teniendo en cuenta la información recogida en las visitas a centros y reuniones con equipos directivos, así como los datos disponibles en Séneca, en el apartado “Centro”.

Para los centros públicos se analizan los siguientes aspectos:

- Jornada: información facilitada por la dirección de los centros y obtenida en las visitas giradas.
- Horarios: información incluida en Séneca, apartado “Centro/Horarios”.
- Situación de la dirección del centro: información disponible en Séneca y facilitada por la dirección de los centros.
- Supervisión de la Memoria de Autoevaluación y Plan de Mejora, a través del Módulo de Séneca sobre el Proceso de Autoevaluación y Mejora e información obtenida en las visitas a centros.
- Buenas prácticas detectadas

Dada la complejidad de esta actuación y la variedad de enseñanzas sobre las que incide existe una amplitud de fuentes normativas, relacionadas con la misma, las cuales se incluyen en la guía de la actuación, que se pone a disposición de los miembros del servicio. En cualquier caso, la normativa puede consultarse en la página Web de la Inspección Educativa de Andalucía:

- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa>

Otros enlaces de interés son:

- <http://www.juntadeandalucia.es/boja/index.html>
- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>

A su vez, las fuentes documentales que se ponen a disposición del Servicio de Inspección son:

- Guía del módulo de titulaciones (Acreditación docente) de Séneca.
- Otros documentos que se facilitan a lo largo del curso a través de la plataforma Inspectio.

Esta actuación incluye también el análisis de los resultados de las diferentes evaluaciones. Éste se realiza utilizando como herramienta principal la aplicación Séneca.

Otras acciones relevantes previstas dentro de esta actuación son la Supervisión de la gestión económica y la supervisión censal de los centros de Enseñanzas Deportivas. La primera se realiza en una muestra de centros públicos, para ello se propone la recogida de información a través del módulo de gestión económica de Séneca, así como la supervisión de la documentación existente en los centros, supervisada en las visitas que se giren para tal fin a los centros. La segunda se realiza analizando los datos de matriculación disponibles en Séneca y la información obtenida en las visitas que se realizan a los centros, si procede, así como la gestión de las resoluciones por las que se convocan las diferentes pruebas específicas a lo largo del curso, las cuales se gestionan a través de la aplicación Séneca.

4.2.3. Actuación A.3.

A.3. Intervención en procesos de evaluación y autoevaluación: selección y evaluación de la función directiva; evaluación del funcionariado docente en prácticas; evaluación de servicios y Programas; participación en evaluaciones externas del sistema educativo; evaluación del alumnado y garantías procedimentales.

Esta actuación prevé su desarrollo en dos fases:

- a) Fase I. Planificación de la actuación, análisis de datos y documentación, así como comunicación de la intervención al centro.

En esta primera fase se prevé la integración, como mínimo, de los siguientes recursos:

- Plataformas Inspectio y Séneca.

- Videoconferencia.

Estos permitirán la puesta en práctica de las siguientes acciones de recogida y análisis de información y comunicación entre los implicados en relación con cada una de las tareas de supervisión y evaluación a desarrollar:

1. Selección y evaluación de la función directiva.

- Módulo de Séneca sobre personal: evaluación de la función directiva.

2. Evaluación del funcionariado en prácticas.

- Módulo de Séneca sobre personal: evaluación del profesorado en prácticas.

3. Evaluación del alumnado y garantías procedimentales.

- Datos de evaluación del alumnado incluidos en Séneca.

4. Evaluación de Servicios y Programas.

- Datos sobre Servicios, Planes y Programas incluidos en Séneca.

5. Participación en evaluaciones externas.

- En función de lo que se determine en las convocatorias de las pruebas.

6. Supervisión y asesoramiento de procesos de autoevaluación y mejora.

- Módulo de Séneca sobre el Proceso de Autoevaluación y Mejora de los Centros.

Las acciones y pautas de comunicación entre los implicados serán:

- Reuniones de coordinación y homologación con la Inspección General.
- Reuniones y videoconferencias, si procede, para aclarar dudas de la actuación, plantear propuestas y homologar la documentación de la actuación.
- Sesiones formativas a nivel general.
- Sesiones formativas de carácter presencial con las personas que se determinen.

- Videoconferencias con las personas que se determinen.
- Elaboración de documentos que faciliten el desarrollo de la actuación.

b) Fase II. Visitas al centro, aulas o servicios

La integración de recursos es similar a la fase I, desglosamos su integración en relación con las principales acciones y procedimientos previstos en esta actuación:

1. Selección y evaluación de la función directiva.

- Utilización del módulo de Séneca en la parte correspondiente a la selección de directores.
- Para la valoración procesual de la función directiva se prevé la grabación de evidencias, a lo largo del curso, en el módulo correspondiente de Séneca.
- Grabación en Séneca del informe final de evaluación del desempeño de la dirección al finalizar mandato

2. Evaluación del funcionariado en prácticas

- Propuesta y nombramientos de vocales y presidencias de Comisiones de Evaluación utilizando el módulo correspondiente de Séneca.
- Evaluación de la fase de prácticas y grabación de documentación en Séneca.

1. Supervisión y asesoramiento de procesos de autoevaluación y mejora.

- Comprobación en Séneca de la grabación de las Memorias de Autoevaluación de los Centros, instando a los centros que falten a que realicen la tarea.
- Asesoramiento a los centros sobre el desarrollo del proceso de Autoevaluación y Mejora.

4.2.4. Actuación A.4.

A.4. Supervisión y asesoramiento de la garantía del ejercicio de los derechos y deberes de la comunidad educativa, de la participación, la igualdad y la convivencia.

La previsión de recursos es similar a la de otras actuaciones:

- Plataformas Inspectio y Séneca.
- Videoconferencia (para la formación de los responsables provinciales y su coordinación con la Inspección General)

Las fuentes documentales que se proponen en la guía de la actuación deben haber sido grabadas o subidas por los responsables de los centros a la plataforma Séneca.

- Alumnado: grabación de conductas contrarias o gravemente perjudiciales e informes trimestrales de seguimiento de la convivencia
- Datos sobre composición y funcionamiento de los Consejos Escolares
- Plan de Centro: Plan de Convivencia y POAT.

Las acciones y procedimientos a desarrollar en el seno de los servicios recogen las siguientes pautas de actuación:

- a) Planificación de la actuación por los Equipos de Zona.
 - Análisis de la documentación que integra la actuación.
 - Análisis de datos obtenidos de la plataforma Séneca sobre la gestión de la convivencia.
 - Análisis del Plan de Mejora de los centros.
- b) Supervisión y asesoramiento del proceso de elección a Consejos Escolares.
 - Información en reuniones con Directores y en visitas a centros
 - Respuestas a las preguntas que se planteen
 - Supervisión de grabaciones realizadas en Séneca al respecto.

5. FORMACIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA.

La supervisión orientada a la consecución de la mejora supone priorizar el desarrollo de la función de asesoramiento y apoyo a los centros y al profesorado para conseguir crear unas condiciones organizativas, sociales y culturales que faciliten el desarrollo de propuestas de innovación y cambio.

En este entorno, el inspector-a de Educación debe ser lo que Pont y Teixidor (1997) definían como un agente de cambio, es decir, un profesional con conocimientos y competencias que el permitan influir en los miembros de la comunidad educativa de forma que faciliten la implementación de los cambios planificados necesarios. No obstante, se reconoce un papel modesto de la Inspección educativa en las innovaciones, ya que no tiene competencia directa en el desarrollo de las mismas.

Uno de los elementos fundamentales que deben propiciar la relevancia de la Inspección en los aspectos descritos anteriormente es el desarrollo de un plan de formación específico. A este respecto la Inspección Educativa en Andalucía cuenta con un plan de formación que viene regulado por la Resolución de 22 de diciembre de 2016, de la Viceconsejería, por la que se aprueba el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional de la Inspección Educativa de Andalucía para el periodo 2016-2019. La cual establece las líneas de formación y acciones para su desarrollo, teniendo para ello siempre en cuenta lo establecido en la Orden de 13 de julio de 2007. De ahí que la citada resolución establezca que “los contenidos del Plan de perfeccionamiento y actualización para el ejercicio profesional de la Inspección Educativa se organizan en torno a módulos generales y específicos, abarcando desde los valores y las competencias inherentes a la función inspectora, los procedimientos administrativos”

De acuerdo con la Orden de 13 de julio de 2007, los contenidos del Plan de perfeccionamiento y actualización para el ejercicio profesional de la Inspección Educativa se organizan en torno a “módulos generales y específicos, abarcando desde los valores y las competencias inherentes a la función inspectora, los procedimientos administrativos, las tecnologías de la información y de la comunicación, los avances científicos en torno a la supervisión y evaluación del sistema educativo, hasta los conocimientos relativos a las diferentes áreas, materias, programas, enseñanzas y niveles en que se ordena el sistema educativo, los correspondientes procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización y gestión de centros, los modelos de evaluación y mejora de la calidad, la interculturalidad y la convivencia en el ámbito

escolar (...)"'. Es decir, contenidos todos ellos que se relacionan, con claridad, con los tres ejes competenciales de la Inspección Educativa: la supervisión, la evaluación y el asesoramiento.

Las actividades de formación de la Inspección Educativa podrán desarrollarse en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, de acuerdo con el art. 13 del Decreto 93/2013, de 27 de agosto. Las actividades que se oferten en las modalidades semipresencial y a distancia se llevarán a cabo mediante el uso de las TIC y se realizarán a través del portal Inspectio, que está vinculado con el Aula Virtual de Formación del Profesorado. Esta herramienta permite la comunicación entre los participantes y con los inspectores o inspectoras que coordinen la actividad, el trabajo colaborativo, el envío y evaluación de tareas y actividades, la incorporación de herramientas para la autocorrección de actividades interactivas, el seguimiento de la actividad de las personas participantes y la utilización de mecanismos de evaluación.

6. CONCLUSIONES.

Tal y como hemos visto a lo largo del presente capítulo, la formación tiene un papel clave para los inspectores por el hecho de que las competencias tecnológicas no conducen espontáneamente al desarrollo de la capacidad en el tratamiento de la información, ni proporciona criterios para seleccionar las fuentes o realizar búsquedas significativas. Ello sólo se consigue a través de planteamientos de trabajo sistemáticos y fundamentados en el desarrollo de competencias profesionales acordes a sus ámbitos competenciales y atribuciones. Todo ello apoyado por una red de recursos técnicos, documentales y humanos que les faciliten la realización de su trabajo.

De la experiencia acumulada en el estudio y puesta en práctica de los recientes planes de inspección, así como de la literatura científica, podemos considerar en líneas generales que la Inspección Educativa debe profundizar en su capacidad de colaboración y trabajo en red, dado que (Romero García, 2017):

- Una sociedad en cambio exige de organizaciones que aprendan, que se adapten a la innovación y eso afecta a los centros educativos y también a la Inspección.

- Es fundamental que todos los directivos, los administradores de la educación y los Inspectores prediquen con el ejemplo también respecto al uso y fomento de las TIC.
- La formación de los Inspectores debería incluir una parte dedicada a las TIC, con una ponderación adecuada y no como un simple añadido.
- La profundización en el desarrollo de la competencia digital, conjuntamente con otras competencias profesionales, anteriormente definidas, deberían repercutir positivamente en la puesta en práctica de las atribuciones y competencias de la Inspección de Educación.
- El ideal hacia el que nos deberíamos encaminar es el de conseguir centros impregnados de las TIC y que éstas sean el catalizador de cambios profundos de la organización escolar con la colaboración de todo el entorno escolar, incluyendo en él a la Administración educativa.
- Se reconoce a la Inspección la capacidad de influir positivamente en el proceso de alentar y orientar a los centros educativos en las innovaciones, y de modo particular en la implantación de las TIC.

Coincidimos con Área (2007) cuando, en referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje, manifiesta que las TIC no tienen efectos mágicos, ni generan automáticamente innovación. No obstante, el uso de plataformas, como Séneca e Inspectio, está facilitando el ejercicio profesional de los inspectores-as de educación y sus posibilidades de coordinación y trabajo en equipo, en el seno de los Servicios, y, en red, en el ámbito provincial e institucional.

El camino que ha emprendido la Inspección de Educación de Andalucía (IEA) supone, conforme a las Instrucciones de la Viceconsejería que concretan el Plan General de Actuación para el presente curso escolar, el desarrollo de una serie de actuaciones que han dado lugar al establecimiento de un objetivo que profundiza en la profesionalización de la IEA, a través de su autoevaluación, perfeccionamiento y actualización; cuestiones que hoy serían inabordables sin las herramientas tecnológicas que facilitan la formación, el aprendizaje, el tratamiento de la información y de los datos, y el trabajo en red, para asegurar su coordinación y generar y compartir conocimiento para la realización de sus funciones.

CAPÍTULO 3 LA ACCIÓN TUTORIAL.

1. MARCO CONCEPTUAL

Recogiendo las palabras de Arnaiz (2001, p. 14) se puede afirmar que la “tutoría y la acción tutorial son dos conceptos complementarios y significan el conjunto de las actuaciones de orientación personal, académica y profesional diseñado por los profesores con la colaboración de los alumnos y de la misma institución”.

Una lectura global de diversas definiciones sobre tutoría nos puede permitir clarificar nuestras ideas:

“La tutoría es una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo-clase con el fin de facilitar la integración personal en los procesos de aprendizaje” (Lázaro y Asensi, 1987, p. 85).

“La tutoría es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además y en paralelo, a su propia acción docente” (Sánchez, 1985, p 102).

“La acción tutorial como una acción educativa dirigida a los alumnos con la finalidad de optimizar su progreso» (Lledó, 1995).

“La tutoría es la acción de ayuda u orientación personal, escolar y profesional que el profesor – tutor, en coordinación con el resto de profesores, realiza con sus alumnos a nivel individual y grupal, al mismo tiempo que ejerce su función docente” (Planas Domingo, 2002).

Del análisis de todas ellas se aprecia una serie de elementos comunes o relevantes:

- la tutoría y la acción tutorial son parte de la función docente de cualquier profesor;
- sirve para adaptar e individualizar los procesos de enseñanza – aprendizaje en cada centro y forma parte esencial del desarrollo curricular.
- la tutoría atiende y trata gran parte de contenidos que las disciplinas tradicionales no pueden abordar explícitamente; los diseños curriculares tienden al desarrollo de habilidades favorecedoras del autoaprendizaje, y resultan inalcanzables por el alumnado, cada vez más amplio, complejo y diverso. Consecuentemente, se pretende dar prioridad a saber buscar,

valorar, seleccionar y organizar la información, que a memorizar datos fácilmente alcanzables.

En este ámbito, Monereo y Pozo (2005) consideran que para llevar a cabo una acción tutorial eficaz y eficiente es necesario tener en cuenta el entorno, así como las características del alumnado, de sus familias y de todo el equipo docente.

A su vez existen variados estudios, experiencias y obras que plantean y tratan la importancia de una adecuada acción tutorial en el proceso educativo:

- Pantoja (2013) considera que la implicación familiar en la escuela afecta positivamente al rendimiento educativo y la inserción social del alumnado.
- Por otro lado, Gómez (2004) se centra más en los beneficios referidos a valores sociales.
- Varela y Ribes (2002) concretan las principales razones por la que es fundamental el desarrollo de una adecuada acción tutorial.
- Bifulco y Bretschneider (2001) se centran en la importancia de la acción tutorial y la interacción escuela-familia en los logros académicos.
- Por lo que respecta a la necesidad de introducción de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito escolar y, más concretamente, en la acción tutorial es necesario destacar que tal y como señala Area (2002), en la actualidad, las personas que no utilizan y no saben aplicar las nuevas tecnologías no pueden acceder a la cultura y al mercado de la sociedad de la información, convirtiéndose en analfabetos tecnológicos y marginados culturales en la sociedad del siglo XXI.
- En esta línea, Pantoja (2004) considera que es imprescindible que los diferentes miembros de la comunidad educativa y, especialmente, los responsables de la acción tutorial y la orientación, no sólo debemos saber acceder a las TIC sino hacer un uso adecuado de éstas.

Por lo expuesto anteriormente queda plenamente justificada la oportunidad de la tutoría, pero podemos avanzar aún más, si esta tutoría va unida al uso de las TIC como elemento favorecedor del desarrollo del PAT como es el objeto de nuestra investigación. Esa escuela que presume de la tecnología como una disciplina en la que se unen el “saber hacer”, fruto de la práctica, de una experiencia personal acumulada, con el “saber cómo”, justificación teórica de dicho saber hacer.

Consustancialmente unida a la función tutorial está la capacidad de transmitir unos valores a ciudadanos que sepan ser y estar en convivencia en el escenario social, de este modo la tecnología y la tutoría participan de las características de competencia y capacitación.

Los diferentes decretos y órdenes que determinan los marcos normativos de organización y funcionamiento, así como la normativa al respecto que regula la convivencia escolar, proponen a los centros al uso de la tutoría virtual esto es así porque no podemos olvidar que la escuela del s. XXI está influenciada plenamente por lo tecnológico y los nuevos sistemas de organización social y familiar requieren nuevos modelos más acordes con estos cambios sociales.

2. PRINCIPIOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL.

Para que se pueda efectuar una acción tutorial eficaz, que conlleve al logro de sus objetivos, es necesario que esté basada en principios que sustenten y delimiten el trabajo de los docentes tutores, Laguna (2001), indica que esos principios son los siguientes:

- La individualización y personalización de la enseñanza. La individualización de la enseñanza implica adecuarla a las características del alumnado. Cada docente en el nivel primaria conoce cuáles son las cualidades, capacidades, los conocimientos previos, los intereses de sus alumnos y debería también conocer los diferentes estilos de aprendizaje que poseen, para que de esta manera pueda planificar sesiones personalizadas, que puedan servir a su grupo de alumnos, que esté a la altura de sus posibilidades reales y puedan contribuir de modo favorable a la motivación para el esfuerzo y el trabajo escolar.
- Respuesta a las necesidades educativas del alumnado. Todos los alumnos en algún momento de su etapa escolar presentan necesidades educativas que pueden ser habituales o especiales, de carácter permanente o temporales. Como señala Laguna, “generalmente se trata de problemas de aprendizaje, de adaptación al entorno escolar, de pequeños desajustes afectivos y emocionales y familiares que repercuten en la marcha escolar del alumno” (2001, p. 15). Es importante que se puedan descubrir estas necesidades y

atenderlas de forma temprana, conviene que se tomen en cuenta todas las posibilidades y circunstancias para ayudar al alumno a intentar compensar las desventajas educativas que pueda presentar.

- Educación integral e inserción social. La educación integral se desarrolla mediante una planificación adecuada, donde las relaciones humanas sean afectivas y el clima del aula proporcione al alumnado confianza y la seguridad de pertenencia a un grupo donde se sienta aceptado, donde se sienta valorado y que se toman en cuenta sus distintas capacidades y habilidades.
- Coordinación interna y externa. Para una acción tutorial eficaz es necesario la coordinación entre diferentes profesionales que deben conformar un equipo, no sólo docentes tutores y no tutores, sino psicólogos, especialistas en orientación, que brinden solución a los diferentes problemas o conflictos que se puedan presentar. Esta mediación resulta de vital importancia debido a que muchas veces se debe actuar como mediador entre padres e hijos, entre alumnos, entre alumnos y profesores, etc. Además la coordinación externa, se debe dar en primer lugar con la familia, quienes deberían ser los primeros en colaborar estrechamente para un buen desempeño escolar de sus hijos y de esta manera evitar la aparición de conflictos o problemas escolares. También se debe tener en cuenta a las organizaciones especializadas e instancias sociales y de salud desarrollando planes de prevención de riesgos.
- Transición entre ciclos y etapas. Se debe tomar en cuenta que la educación es un proceso largo, que requiere de una serie de adaptaciones, de un aprendizaje que va de menos a más en todos los aspectos y que los cambios de etapas y ciclos influyen de manera decisiva en la escolaridad de los alumnos. El cambio de profesor, la metodología, el nuevo grupo, suele requerir de un período de adaptación, por lo que es necesaria una estrecha coordinación entre docentes tutores

3. TUTOR Y PROCESO DE TUTORIZACIÓN.

Estos conceptos empiezan a consolidarse a principios de la década de los ochenta, cuando se ve la posibilidad de tener personal cualificado en instituciones

como la escuela y centros sanitarios, formados por personas con una experiencia anterior.

La acción tutorial en un centro docente puede resultar compleja a la hora de su funcionamiento, ya que implica cometidos de enseñar a enseñar y de enseñar a orientar en ambientes donde los profesionales, interactúan con estudiantes dentro de una institución con la finalidad de ayudarles en su mejora personal y social, entendida como iniciación profesional en las competencias, conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que constituyen la base de una efectiva práctica profesional propias de maestro. Esto requiere, poner de relieve por parte del tutor, competencias profesionales (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) de un elevado grado de dificultad.

En el Diccionario de la Real Academia Española (2014) se indica que la autoridad del tutor es la potestad o la facultad de una persona, el tutor, para guiar, amparar, proteger y defender a otra persona. En el contexto escolar adquiere una significación pedagógica, referida a la función del profesor como guía y orientador en todo lo relacionado con el centro, y a las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en él, con el objetivo de lograr el pleno desarrollo de cada uno de ellos. Se trata, pues, de realizar una función personalizadora de las actuaciones pedagógicas que se desarrollan en un contexto escolar estructurado en objetivos y contenidos, y desarrollado por diferentes profesores y con 5 diferentes métodos. Todo profesor debe sentirse tutor, si bien algunos asumen tareas explícitas de tutoría. Por ello se plantea la conveniencia de que cada grupo de alumnos cuente con un profesor que asuma la responsabilidad de desarrollar ese cometido.

La tutoría, la función tutorial, es responsabilidad de toda la comunidad educativa, aunque se responsabilice de ello a los docentes encargados directamente de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Desde esta óptica se debe apostar por un desarrollo global en el que todo el profesorado se responsabilice en la acción tutorial; el centro tiene que ser partícipe de esa función orientadora, aunque cada grupo de alumnos tenga un tutor que coordine los esfuerzos orientadores, y dinamice la acción tutorial. Para ello es determinante la opción del perfil que ha de tener el tutor, pues este debe de aglutinar los esfuerzos de todo el equipo docente, impulsar el desarrollo de actividades tutoriales y orientadoras, y servir de enlace entre el proceso educativo y la actuación concreta en su grupo-clase y mediar entre el alumnado, el centro y las familias. Hay que huir de un modelo burocrático, y apostar decididamente por una intervención dinámica, verdaderamente

orientadora, en la que los programas y las actividades tutoriales ayuden al desarrollo personal y social del individuo. La tutoría se constituye así en un momento especialmente privilegiado para desarrollar sistemáticamente los aspectos transversales del currículum, especialmente la resolución pacífica de los conflictos escolares.

4. LA ACCIÓN TUTORIAL Y EL CLIMA DE CONVIVENCIA.

La estrecha vinculación entre tutoría y currículum escolar, entre actitudes, intereses, normas y contenidos culturales y científicos, motiva que la Acción Tutorial aparezca como una buena base para indicar la dirección y el sentido de los aprendizajes fomentando un buen clima de trabajo; y como un instrumento esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de la Acción Tutorial es optimizar el rendimiento de la enseñanza a través de una ayuda adecuada al alumno/a, a lo largo de su avance por el sistema educativo, dando respuesta a la atención de la diversidad.

La responsabilidad de llevar a cabo esta Acción Tutorial radica en el cuerpo docente de las instituciones educativas: Profesores, Especialistas, Equipo Directivo.... en estrecha relación, en el tiempo, y en el espacio. De este modo se crea, pues, la necesidad de

realizar una planificación consciente: Plan de Acción Tutorial —PAT— conllevando la coordinación de un sistema de acciones, y una revisión del acto tutorial, evitando, con ello que se convierta en una acción poco sistemática y parcialmente adecuada.

Hay funciones más especializadas que corresponden a los departamentos de orientación o equipos interdisciplinarios de apoyo de la institución escolar. La complejidad de la acción orientadora hace necesaria una complementariedad entre los diversos niveles de ejecución en el proceso orientador. Sólo así puede aspirarse con dosis de realismo a los nobles objetivos de la orientación: personalización educativa, aprendizaje funcional, dificultades de aprendizaje, continuidad del proceso educativo, relación armónica entre los miembros de la comunidad educativa, innovación y calidad de la educación.

La Tutoría, o la función tutorial, es responsabilidad de toda la comunidad educativa, aunque se responsabilice de ello a los docentes encargados directamente de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as. Desde esta óptica se debe apostar por un desarrollo global en el que todo el profesorado se responsabilice de la

Acción Tutorial. El centro tenderá a que se participe de esa función orientadora, aunque cada grupo de alumnos/as tenga un tutor que coordine los esfuerzos orientadores y dinamice la Acción Tutorial. Para ello es determinante la opción del perfil que debe tener el tutor, pues este debe de aglutinar los esfuerzos de todo el equipo docente, impulsar el desarrollo de actividades tutoriales y orientadoras, servir de enlace entre el proceso educativo y la actuación concreta en su grupo-clase y mediar entre el alumnado, el centro y las familias.

5. LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA.

En este apartado vamos a revisar las principales actuaciones recogidas en nuestro entorno educativo, estableciendo diferenciaciones entre las etapas que conforman la educación obligatoria.

5.1. Educación Primaria.

La acción tutorial, en Educación Primaria, es una tarea colaborativa que, coordinada por la persona titular de la tutoría compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo. Dicha labor orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.

Aspectos más comunes, entre las diferentes Comunidades Autónomas, de acuerdo con lo establecido en la LOE en relación con la Acción Tutorial en Educación Infantil y Primaria:

- Corresponde a cada centro docente, elaborar el Plan de Orientación y Acción Tutorial (con distintas denominaciones), normalmente bajo las directrices establecidas por el Órgano Colegiado de Coordinación Pedagógica y con la

colaboración y asesoramiento del Orientador u orientadora del Equipo de Apoyo Externo para la Orientación.

- El Plan de Orientación y Acción Tutorial que se incluirá en el Proyecto Educativo del centro contendrá, en general, los siguientes elementos:
 - a) Los objetivos generales del centro en relación con la orientación y la acción tutorial.
 - b) Programas a desarrollar por el profesorado del centro y por los profesionales del Equipo de Apoyo Externo para la Orientación, para el logro de los objetivos establecidos
 - c) Líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas, incluyendo las adaptaciones organizativas y horarias dirigidas al alumnado de nuevo ingreso en la etapa de Educación Infantil.
 - d) Medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales.
 - e) Coordinación entre los miembros de los equipos docentes, de tutores y tutoras, así como entre el profesorado del centro y los profesionales del Equipo de Apoyo Externo para la Orientación.
 - f) Procedimientos y estrategias para facilitar la comunicación, la colaboración y la coordinación con las familias.
 - g) Descripción de procedimientos para recoger y organizar los datos académicos y personales del alumnado.
 - h) Organización y utilización de los recursos personales y materiales, de los que dispone el centro, en relación con la orientación y la acción tutorial.
 - i) Colaboración y coordinación con servicios y agentes externos.
 - j) Procedimientos y técnicas para el seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas.
- Siguiendo las líneas generales marcadas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial para los distintos grupos de Educación Infantil y Primaria se programará anualmente la Acción Tutorial.

- La tutoría y la orientación forman parte de la función docente. Dicha labor se desarrollará a lo largo de las distintas etapas educativas.
- El alumnado de cada grupo tendrá un maestro tutor o maestra tutora que coordinará las enseñanzas impartidas en dicho grupo.
- Los tutores y tutoras ejercerán la dirección y la orientación del aprendizaje del alumnado y el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias.
- La designación de tutores y tutoras se llevará a cabo de conformidad con lo establecido en la normativa vigente sobre organización y funcionamiento de los centros que imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria.
- En general no existe horario lectivo específico para la Acción Tutorial (como ocurre en la ESO). En algunas Comunidades Autónomas se plantea la posibilidad de reservar, en el horario del alumnado, el tiempo necesario para el desarrollo de actividades de tutoría.
- El tutor o tutora reservará una hora a la semana, de las de obligada permanencia en el centro, a las entrevistas con las familias del alumnado de su grupo, previamente citados o por iniciativa de los mismos.
- Se establece algún mecanismo para la Coordinación de los tutores y tutoras.
- Se fija algún procedimiento para la persona que ostente la tutoría de un grupo ejerza la Coordinación del Equipo Docente, para lo que se reunirá periódicamente con el conjunto de maestros y maestras que imparten docencia en el mismo.
- Se establecen las obligaciones relacionadas con la cumplimentación de los documentos oficiales de evaluación, por parte de cada tutor y tutora.
- Los programas de acogida y tránsito entre etapas educativas formarán parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial. Los centros programarán actividades que favorezcan la adaptación escolar del alumnado de nuevo ingreso en el mismo, así como la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

5.2. Educación Secundaria Obligatoria.

La coordinación de la acción tutorial en los Centros de Educación Secundaria corresponde al profesorado que ostente las tutorías, respecto al grupo de alumnos y alumnas que tengan asignado, y al Departamento de Orientación, en lo concerniente al Centro en su conjunto.

- La elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial, normalmente, corresponde al Departamento de Orientación en colaboración con los Tutores y Tutoras y siguiendo las directrices establecidas por el Órgano Colegiado de Coordinación Pedagógica
- El Plan de Orientación y Acción Tutorial de los Institutos de Educación Secundaria suele incluir los siguientes elementos:
 - a. La acción tutorial.
 - b. La orientación académica y profesional.
 - c. La atención a la diversidad.

6. EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.

La orientación y la acción tutorial son unas tareas colaborativas que forman parte de la función docente. Los tutores, asesorados por el orientador de referencia, coordinan al equipo docente de cada grupo de alumnos y alumnas en la orientación del proceso educativo tanto individual como colectivo. Así entendida, la orientación y la acción tutorial se conciben como un proceso, es decir, como un camino o itinerario a transitar por el alumnado con la guía permanente del docente.

La época en que vivimos, cada vez más saturada de cambios y transformaciones, hace que la orientación y la acción tutorial sean factores fundamentales para la mejora del rendimiento académico y la convivencia. Los orientadores deben asesorar adecuadamente a todos los agentes implicados para que elaboren documentos donde se expliciten, sistematicen y organicen todas las medidas y tareas que impulsan y potencian la acción tutorial, de manera que se atiendan los aspectos de desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de cada grupo de alumnos y de cada uno de ellos en particular.

Esa concepción ha ido evolucionando hasta nuestros días, relacionando en la actualidad la orientación y la acción tutorial no solo ya con los procesos de enseñanza/aprendizaje o con el diseño de itinerarios formativos sino también con el apoyo, la ayuda y el asesoramiento necesarios para un adecuado desarrollo personal. La educación, con la ayuda de la orientación, debe preparar para la vida contribuyendo a definir un itinerario personal y académico determinado por circunstancias externas y opciones internas o propias. La orientación pues, viene a contribuir a la maduración de la personalidad del alumnado y a la definición de su trayectoria vital a través de unos principios básicos y generales que son los siguientes:

- La individualización de la enseñanza y el aprendizaje personalizado: esto implica la adecuación de la enseñanza a las características del alumnado para que éste adquiera las competencias básicas correspondientes, para crear un clima favorable de relaciones en el aula y para aumentar la motivación a través del aprendizaje cooperativo.
- La atención a la diversidad como respuesta a las necesidades educativas del alumnado: actuando fundamentalmente desde la prevención y garantizando calidad, equidad, flexibilidad e igualdad para todo el alumnado, independientemente de sus características o circunstancias.
- La educación integral e inclusiva y la inserción social: este principio valora la diversidad como elemento enriquecedor y se plantea educar a la persona de forma integral para aprovechar plenamente el potencial y las capacidades de cada uno.
- La coordinación y mediación entre conflictos: es necesaria una coordinación entre todos los que participan desde los distintos niveles de intervención (tutores, equipos educativos y familias) así como la mediación para la resolución pacífica de los conflictos planteados.
- La promoción y la transición entre ciclos y etapas: atendiendo a este principio se deben organizar y programar actividades que aseguren el carácter gradual y sistemático de la educación, fundamentalmente al inicio de la escolarización (programas de acogida), en la promoción, en los cambios de ciclo y en la transición de una etapa a otra.

La orientación y la acción tutorial, cimentadas en los principios básicos anteriores se plantean como metas principales las siguientes:

- Orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal.
- Coordinar la acción educativa y el proceso de evaluación llevados a cabo por el conjunto del profesorado de cada equipo docente.
- Establecer relaciones fluidas y mecanismos de coordinación con las familias del alumnado.
- Contribuir a la prevención e identificación temprana de las dificultades de aprendizaje, coordinando la puesta en marcha de las medidas educativas pertinentes tan pronto como las mismas se detecten.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) en el Art.1, relativo a los principios de la educación, establece la orientación educativa y profesional del alumnado como un medio para el logro de una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Asimismo el Art. 91 establece entre las funciones del profesorado la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración con los servicios o departamentos especializados.

El Art. 18 de la precitada Ley establece que la acción tutorial orientará el proceso educativo del alumnado en Educación Primaria. Por otra parte, en su Art. 19 se destacan como principios pedagógicos fundamentales para la etapa:

- La atención a la diversidad del alumnado.
- La atención individualizada.
- La prevención de las dificultades de aprendizaje.
- La puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las dificultades.

La Ley de Educación de Andalucía (LEA) en el Art.5, donde se recogen los objetivos, en su apartado ñ, refiere “potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado, así como la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados del aprendizaje y de la organización y funcionamiento de los centros docentes”. El Art. 7.b. de la citada Ley reconoce el derecho del alumnado a recibir orientación educativa y profesional.

En el Art. 138.1 de la precitada Ley se indica que los centros públicos de Educación Infantil y Primaria dispondrán de un equipo de orientación que estará

integrado, al menos, por un profesional del Equipo de Orientación Educativa y en su caso, por los profesionales especializados en la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (maestros y maestras especialistas en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje y por otros profesionales con la debida cualificación). El equipo de orientación tendrá entre sus funciones las siguientes:

- Asesoramiento sobre la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro.
- Colaboración con los equipos de ciclo en el desarrollo de dicho plan, especialmente en la prevención y detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Asesoramiento en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise.

El Art. 141 de la Ley de Educación de Andalucía (LEA) menciona que:

- Los tutores y tutoras ejercerán la dirección y la orientación del aprendizaje del alumnado y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales será ejercida por el profesorado especializado para la atención de este alumnado.

La orientación, en general, y la tutoría, en particular, adquieren diversos matices en el discurrir del alumnado por los diferentes tramos educativos. En la educación infantil atenderá prioritariamente a la socialización, adaptación a la escuela, prevención de dificultades de aprendizaje e inicio en hábitos de autonomía personal. En la educación primaria se centrará fundamentalmente en el desarrollo de hábitos de autonomía, hábitos y técnicas de trabajo intelectual y valoración y tratamiento educativo de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En educación secundaria se priorizarán habilidades sociales y autoestima, resolución pacífica de conflictos, técnicas de autorregulación académica, educación para la salud y orientación académica y profesional.

CAPÍTULO 4 LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL.

1. MARCO CONCEPTUAL.

La orientación tiene sus orígenes en Estados Unidos, a principios del Siglo XX como orientación vocacional. A este respecto Campos et al (2006) señalan que desde su surgimiento se ha encontrado dificultad para definirla en base a sus objetivos y campos de acción. Son muchas las definiciones surgidas a lo largo del siglo XX que abarcan una variedad de perspectivas a las cuales no ha estado ligada siempre la función docente, señala Molina (2002), luego fue ampliándose su ámbito de acción hasta abarcar todos los esfuerzos del sistema educativo para ayudar a las personas a alcanzar el éxito mediante un mejor conocimiento de sí mismos y de las posibilidades que ofrece el entorno.

La orientación educativa está centrada en el sistema educativo, considerada como parte integrante del proceso docente, en el que el rol de orientador implica a todos los educadores. Campos, et al, la definen como un proceso e interacción entre el docente y el estudiante, que lleva implícito el conocimiento de las características personales, necesidades y condiciones educativas en las que se desenvuelve el estudiante, para poder promover el desarrollo de capacidades y habilidades que lo motiven a alcanzar su realización personal y social.

Para Molina (2002), la orientación educativa es un proceso interdisciplinario, sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno. Sovero (2001), señala que la orientación educativa significa dar las pautas necesarias para que el estudiante se conduzca por el camino ideal en su vida personal y social.

De acuerdo con el marco normativo propiciado por desarrollo de la LOE, podemos concluir que la orientación académica y profesional constituye el conjunto de actuaciones realizadas con todo el alumnado del Centro tendentes a:

- a) Favorecer el autoconocimiento de los alumnos y alumnas para que conozcan y valoren sus propias capacidades, motivaciones e intereses de una forma ajustada y realista.

- b) Facilitar las estrategias para la toma de decisiones de los alumnos y de las alumnas respecto a su futuro profesional y a la elección de un itinerario académico ajustado a sus intereses, actitudes y capacidades.
- c) Ofrecer información sobre las distintas opciones formativas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de todas las otras enseñanzas que se impartan en el Centro al alumnado y a las familias.
- d) Establecer los mecanismos para que el alumnado acceda al conocimiento del mundo del trabajo, las ocupaciones y los procesos que favorecen la transición a la vida activa, la inserción laboral y la formación a lo largo de la vida.

En nuestros centros educativos, la orientación educativa y profesional se desarrolla por programas. Existe una tendencia a la inclusión de la orientación académica y profesional en las diversas materias y asignaturas, para ello se suele establecer que los Departamentos Didácticos, al elaborar sus diseños curriculares o la revisión de los mismos, deberán tener en cuenta los objetivos de la orientación académica y profesional, introduciendo actividades en relación con los contenidos de sus materias. La organización anual de la orientación académica y profesional se incluye en la Programación General Anual del Centro.

2. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN.

En línea con lo expuesto hasta ahora, hay que destacar que en los últimos años se ha ido perdiendo el carácter terapéutico correctivo de la orientación a favor de una postura en la que la acción orientadora se concibe como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales y económicos y, por tanto, los nuevos protagonistas y los nuevos escenarios en los que debe intervenir. En este sentido tal y como señala Rappaport (1987) los principios que pretenden regir actualmente la Orientación en los siguientes:

- a) Principio de prevención.

Este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas

saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas.

El objetivo de la prevención sería desarrollar la competencia funcional y social de la persona, su capacidad para afrontar situaciones y su fortalecimiento interior (empowerment).

b) Principio de desarrollo.

En el marco de este principio, la intervención supone un proceso mediante el que se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades

c) Principio de intervención social.

El principio de intervención social se enfoca desde una perspectiva holístico-sistémica de la orientación, según la cual, se deben incluir en toda intervención orientadora las condiciones ambientales y contextuales del individuo, ya que estas condiciones influyen en su toma de decisiones y en su desarrollo personal. Se considera el contexto como un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora.

d) El empowerment como principio de intervención.

Desde una concepción ecológica de la Psicología comunitaria, Rappaport (1987) lo describe como el proceso mediante el cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren un dominio sobre los asuntos de interés que le son propios.

3. LOS AGENTES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL.

Todo docente, por el hecho de serlo, debe llevar a cabo tareas de orientación y tutoría. Pero esta tarea exige en determinadas cuestiones una preparación y dedicación específicas, de las que no dispone el propio docente.

Para ello, se establecen otros agentes y profesionales para apoyar la tarea del profesorado. Unos de estos agentes estarán en el propio centro y otros en la zona o distrito donde éste esté situado.

Así, tradicionalmente se establecen tres niveles en la Orientación Educativa:

- a) Aula. La Acción Tutorial desarrollada tanto por el Tutor/a como por el conjunto del Profesorado
- b) Centro.
 - Los Equipos de Orientación Educativa, ya sea con o sin Orientador/a, en los Colegios de Infantil y Primaria
 - Los Departamentos de Orientación en los Centros Públicos de Secundaria
 - Los Servicios o Departamentos de Orientación en los Centros Concertados
- c) Sectorial: Los Equipos de Apoyo Externo para la Orientación Educativa, ya sean a nivel de Zona o Distrito o a nivel Provincial o Regional.

Dado que ya se ha analizado la función del profesorado como Agente de la Acción Tutorial y Orientadora, nos centraremos en los otros dos niveles.

3.1. Los agentes de la orientación en el ámbito del centro.

Se trata de Órganos internos de los Centros, con unas funciones propias y diferenciadas, en relación con la atención orientadora especializada.

Aunque hay grandes diferencias entre unas Comunidades Autónomas y otras, podemos sintetizar la situación en la existencia de tres tipos de Agentes especializados:

- En los Colegios de Educación Infantil v Primaria: en estos centros /a realidad es muy dispar. En unas Comunidades Autónomas no se contempla su existencia, en otras existen formados por personal del propio centro (con o sin Orientador/a) y, en otras, simplemente no existe.
- En los Institutos de Educación Secundaria: aunque pueden tener distintas denominaciones, en prácticamente todas la Comunidades Autónomas se contempla la existencia de un Departamento de Orientación o Psicopedagógico, dotado de, al menos, un profesional de la Orientación (Orientador/a, Psicopedagogo/a, Asesor/a, etc.)
- En los Centros Concertados: dada la autonomía organizativa que tienen estos centros, existen muy diversas situaciones. En general, todos suelen disponer de algún Servicio o Departamento Psicopedagógico o de Orientación, casi siempre sostenido económicamente, al menos parcialmente, por el Concierto.

3.1.1. Los departamentos de orientación.

En general, salvando las diferencias entre Comunidades Autónomas, en la composición del Departamento de Orientación suelen encontrarse:

- Al menos, un Orientador/a, normalmente perteneciente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía
- Los maestros y maestras especialistas en Educación Especial.
- Los maestros y maestras encargados de impartir el área de formación básica en los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Entre las funciones de los Orientadores/as, suelen estar:

- Asistir a sesiones de evaluación.
- Realizar la evaluación psicopedagógica.

- Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas o dificultades educativas y orientar y contribuir a la elaboración de programas individualizados, adaptados o diversificados.
- En su caso, impartir la materia de Psicología, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se establezca por la Administración Educativa.
- Atención directa, de forma individual, al alumnado y a sus familias.
- Intervención directa en grupos de alumnas y alumnos.
- Asesoramiento psicopedagógico a la Comunidad Educativa y apoyo a la acción tutorial.
- Coordinación con los tutores y tutoras y con el Equipo Directivo.

Las funciones del Departamento de Orientación, teniendo en cuenta las diferencias entre unas enseñanzas y otras y dependiendo de su composición, suelen clasificar según el ámbito de actuación:

a) Con respecto al centro:

- Coordinar la elaboración, realización y evaluación del plan de orientación y acción tutorial del Centro.
- Asesorar técnicamente a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en todas aquellas cuestiones que posibiliten una atención educativa personalizada e integral: adaptaciones curriculares individuales o grupales, programas de refuerzo educativo, criterios de evaluación y promoción de alumnos, y programas de diversificación curricular.

Fomentar, en colaboración con el Equipo de Apoyo Externo de la zona, la cooperación del Centro con las instituciones sociales y el mundo productivo del entorno a fin de preparar a los alumnos para la vida profesional activa.

b) Con respecto al alumnado:

- Proporcionar información y orientación a los alumnos, de forma colectiva o individual, acerca de las distintas alternativas educativas y profesionales.

- Elaborar actividades, estrategias y programas de orientación escolar, personal y profesional.
- Aplicar diferentes programas de intervención orientadora con grupos de alumnos.
- Efectuar la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas.
- Desarrollo de programas y actividades dirigidas a la mejora de las habilidades para el estudio y el aprendizaje autónomo.

c) Con respecto al profesorado:

- Coordinar, apoyar y ofrecer un soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que los profesores realizan con sus grupos de alumnos.
- Proporcionar instrumentos educativos que permitan el mejor conocimiento de las circunstancias del alumnado en orden a ofrecer una educación integradora, con especial atención hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Asesorar en cuestiones prácticas de organización y agolpamiento de los alumnos, en especial con respecto al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes intereses y motivaciones.
- Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación, recuperación y promoción, así como en el asesoramiento sobre futuros estudios de los alumnos.
- Coordinar y colaborar con los distintos Departamentos en la elaboración de las adaptaciones curriculares que se estimen necesarias tanto para alumnos, de forma individual, como para grupos de alumnos.

d) Con respecto a las familias:

- Promover la cooperación de la familia con el Centro para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.
- Colaborar en las diversas actividades y programas que se realizan en el Centro, así como potenciar la relación y comunicación entre padres y profesores, especialmente en lo que se refiere a la orientación profesional del alumnado.

3.1.2. Los Equipos de Apoyo Externo para la Orientación Educativa.

Los Equipos de Apoyo Externo para la Orientación Educativa son unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa.

Generalmente actúan básicamente en los centros de Educación Infantil y Primaria, y colaboran con los Departamentos de Orientación de los Centros de Secundaria.

Estos Equipos tienen una composición muy variable, pero en general están constituidos por psicólogos, pedagogos, médicos, maestros, trabajadores sociales y educadores sociales.

En casi todas las Comunidades Autónomas suelen existir tres tipos de Equipos:

- De Zona, Demarcación, Distrito, etc.
- Equipos Especializados
- Un Equipo o Estructura Administrativa Provincial de coordinación de los Equipos

Los Equipos normalmente desarrollan dos tipos de funciones:

- a) Funciones generales a desarrollar en cada uno de los centros docentes de la zona.
- b) Funciones especializadas, propias de cada una de las áreas de trabajo que se establecen

Las funciones generales a desarrollar por los Equipos de Orientación Educativa son las siguientes:

- Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación de los Documentos de Planificación Curricular del Centro, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y la atención a la diversidad.
- Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.
- Colaborar en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.
- Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
- Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.
- Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.
- Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.
- Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean utilidad para el profesorado.

Los Equipos desarrollan funciones especializadas muy variables. Como ejemplo, en Andalucía estas funciones especializadas están incluidas en las áreas y ámbitos siguientes:

1. **Ámbito de Orientación y Acción Tutorial.**
 - a) Área de apoyo a la función tutorial del profesorado.
 - b) Área de orientación vocacional y profesional.
2. **Ámbito de atención a la diversidad:**
 - a) Área de atención a las necesidades educativas especiales.
 - b) Área de la compensación educativa.

CAPÍTULO 5

PLATAFORMAS EDUCATIVAS.

1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN.

Tal y como hemos visto en el capítulo anterior, las plataformas educativas, así como otros recursos TIC, son elementos plenamente integrados en el Plan de Inspección. A tenor de los que hemos podido ver, parte de las atribuciones y funciones de la Inspección de Educación serían mucho más complicadas de desarrollar sin las TIC; herramientas, que se están implementando con la intención de facilitar la formación, el aprendizaje, el tratamiento de información y datos, y el trabajo en red, así como para propiciar la coordinación del servicio y generar y compartir conocimiento.

Del análisis del Plan de Inspección se deduce que la integración de plataformas educativas en su trabajo es un elemento fundamental del mismo. No obstante, el desarrollo de plataformas educativas es uno de los estadios más recientes en un proceso iniciado en nuestro sistema educativo hace unos 30 años, el cual comenzó con la integración de los primeros ordenadores en el ámbito educativo.

La incorporación de las TIC a la educación ha venido marcada, tradicionalmente, más por la tecnología que por la pedagogía y la didáctica. En la escuela, al igual que en otros ámbitos, el uso creciente de las tecnologías ha estado marcado por su evolución y desarrollo, y, aunque se han aplicado a la educación desde mucho tiempo atrás, es a partir de los años ochenta cuando comienza su generalización.

La aparición de los ordenadores personales a principios de los años ochenta y el acceso a redes de telecomunicaciones especializadas gracias a Internet hicieron posible el intercambio y acceso mundial a fuentes de información, generando con ello importantes cambios en el ámbito educativo.

Desde los años noventa hasta la actualidad, se han ido incorporando nuevos recursos tecnológicos que ponen de manifiesto la necesidad de reconceptualizar los procesos y modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En España y, más concretamente en la comunidad autónoma de Andalucía, la Ley Orgánica de Educación (LOE), modificada por La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, así como los decretos de desarrollo del currículo:

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Establecen la alfabetización tecnológica como una de las competencias básicas que deben adquirir los alumnos. De igual modo, la UNESCO (2008) ha publicado los Estándares de Competencia en TIC para docentes, con el fin de que cada país se guíe por tales normas para maximizar la formación de los profesores en materias de índole tecnológica.

En la actualidad, resulta impensable abandonar a los jóvenes en la cultura global de la comunicación sin formarlos acerca de cuándo, cómo y por qué usar las tecnologías emergentes. El desarrollo de conceptos como “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, “aprender a aprender”, etc., han supuesto que la institución escolar deba modificar los roles tradicionales del profesor y del alumno, y que, en muchos casos, comiencen ya a concretarse en criterios estandarizados y generales.

La evolución de las plataformas educativas se muestra muy ligada al desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento, y, más en concreto, al de los sistemas educativos, que tienden, progresivamente, a adaptarse a las necesidades reales del mundo laboral.

La alfabetización se reconoce ahora como un concepto cambiante en el tiempo, donde adquiere mayor relevancia el dominio de los procesos y estrategias cognitivas que la asimilación de contenidos, y en donde ya no existen barreras espacio-temporales que limiten los aprendizajes.

En este marco de innovación y cambio, la opción de generar entornos virtuales de aprendizaje basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), supone responder de forma integral a los requerimientos que impone la Sociedad del

Conocimiento y a las nuevas necesidades del entorno educativo. Es dentro de este contexto de innovación donde surgen las plataformas educativas.

1.1. ¿Qué es una plataforma educativa?

Pese a que existe un amplio consenso a la hora de considerar la plataforma educativa como la herramienta ideal para proporcionar un espacio para el aprendizaje, la información, la comunicación y la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, no resulta fácil de definir (INTECO, 2008).

Además, en paralelo surge la dificultad de categorización. Debido a la multitud de usos y funciones que tienen las plataformas, conviven a la vez y en el mismo entorno educativo plataformas desarrolladas con software libre y propietario.

Lo que también las diferencia son el desarrollo interno y la estructura, enfocada al funcionamiento que los distintos usuarios quieran hacer de ellas. Así, podemos distinguir entre perfiles de usuario (alumnos, docentes, padres, consejerías de educación e inspección educativa) y perfiles de proveedores de servicios.

Con independencia de estos problemas, lo que parece lógico, es que el desarrollo de las plataformas depende de garantizar al menos cuatro pilares básicos: conectividad, disponibilidad de los recursos tecnológicos y de contenidos didácticos y formación del profesorado.

La evolución de las plataformas educativas se muestra muy ligada al desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento, y, más en concreto, al de los sistemas educativos, que tienden, progresivamente, a adaptarse a las necesidades reales del mundo laboral.

La alfabetización se reconoce ahora como un concepto cambiante en el tiempo, donde adquiere mayor relevancia el dominio de los procesos y estrategias cognitivas que la asimilación de contenidos, y en donde ya no existen barreras espacio-temporales que limiten los aprendizajes.

En este marco de innovación y cambio, la opción de generar entornos virtuales de aprendizaje basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), supone responder de forma integral a los requerimientos que impone la Sociedad del Conocimiento y a las nuevas necesidades del entorno educativo. Es dentro de este contexto de innovación donde surgen las plataformas educativas.

1.2. Problemas de categorización.

Pese a que existe un amplio consenso a la hora de considerar la plataforma educativa como la herramienta ideal para proporcionar un espacio para el aprendizaje, la información, la comunicación y la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, no resulta fácil de definir.

Desde el punto de vista de su funcionalidad, se las conceptualiza como aplicaciones que permiten gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje o cursos de carácter virtual o semipresencial, así como llevar a cabo todas las funciones de gestión académica y administrativa.

Una última acepción del término, mucho más general, admitiría como plataforma educativa cualquier portal de la Administración educativa o del centro escolar: de contenidos online, de gestión académica, de servicios educativos (videoconferencia, bibliotecas online, etc.), páginas y blogs educativos, etc (Aguadelo, 2008).

En cualquier caso, el denominador común parece definir las como una herramienta cuyo diseño y finalidad principal es dar respuesta de forma integral a las múltiples necesidades inherentes a la vida de un centro educativo. Se considera, incluso, que se trata de una cuestión de organización escolar a la que puede dar cobertura la tecnología.

1.3. Estructura y funcionamiento general de una plataforma educativa.

Las plataformas educativas tienen, normalmente, una estructura modular que hace posible su adaptación a la realidad de los diferentes centros escolares.

Cuentan, estructuralmente, con distintos módulos que permiten responder a las necesidades de gestión de los centros a tres grandes niveles: gestión administrativa y académica, gestión de la comunicación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, estos sistemas tecnológicos proporcionan a los usuarios espacios de trabajo compartidos destinados al intercambio de contenidos e información, incorporan herramientas de comunicación (chats, correos, foros de debate, videoconferencias, blogs, etc.) y, en muchos casos, cuentan con un gran repositorio de objetos digitales

de aprendizaje desarrollados por terceros, así como con herramientas propias para la generación de recursos.

El funcionamiento de las plataformas se orienta a dar servicio a cuatro perfiles de usuario: administradores de centro, padres, alumnos y profesores. Cada uno de estos perfiles está identificado mediante un nombre de usuario y una contraseña, a través de los cuales se accede a la plataforma. Esta estructura de funcionamiento supone la creación de un espacio de trabajo e interacción cerrado y controlado, en el que las situaciones de riesgo que pueden vivir los usuarios tienen una menor intensidad que fuera de los mismos (Bracho López, R; Pacheco Gras, M; España Pérez, F., 2008).

1.4. Funciones que desempeñan las plataformas educativas.

Una plataforma de aprendizaje tiene, conjuntamente, hardware, software y servicios de apoyo para permitir modos más efectivos de trabajo, tanto fuera como dentro del aula.

Aunque pueden variar considerablemente en su diseño y desarrollo, siempre deben proporcionar una serie de funcionalidades –como, por ejemplo, herramientas colaborativas que estimulen la idea de cooperación e interacción– y medios para el desarrollo de nuevos métodos de trabajo y modelos educativos que vayan más allá del simple uso de la tecnología como herramienta.

Si analizamos las principales funcionalidades que se definen en su diseño, encontramos, fundamentalmente, dos aplicaciones (Aguadelo, 2008):

- 1) Educación a distancia, cuando el proceso educativo no es presencial.
- 2) Apoyo y complemento de la educación presencial.

Recientemente, las plataformas educativas se utilizan también para generar espacios de discusión y construcción de conocimiento por parte de grupos de investigación, o para la implementación de comunidades virtuales y redes de aprendizaje, por parte de grupos de personas unidos en torno a una temática de interés.

Atendiendo a sus funciones como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas de las más destacadas están relacionadas con (INTECO, 2008):

- La alfabetización digital de los estudiantes, así como de los profesores y las familias.
- El acceso a la información, comunicación, gestión y procesamiento de datos.
- La gestión académico-administrativa del centro: secretaría, biblioteca, etc.
- El uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La comunicación con las familias y con el entorno.
- La relación entre profesores a través de redes y comunidades virtuales: compartir recursos, experiencias, etc.

1.5. Tipos de plataformas educativas.

En la actualidad, existe un número importante de plataformas educativas disponibles. Algunas son productos comerciales con un coste asociado, mientras que otras son herramientas gratuitas que suelen estar desarrolladas en código abierto, lo que permite modificar o adaptar, mediante programación, los distintos módulos que las componen (Sánchez Rodríguez, 2009).

Atendiendo al periodo de tiempo en que estas plataformas han cobrado importancia, cabe esperar que su proliferación y perfeccionamiento vayan creciendo a un ritmo considerable y en un corto plazo de tiempo. Esto es válido tanto para las plataformas que han nacido por iniciativa de las diferentes consejerías de educación, como para aquellas que lo han hecho por iniciativa de empresas privadas.

1.5.1. Plataformas de las consejerías de educación.

Durante las últimas dos décadas, cada una de las comunidades autónomas ha estado realizando importantes inversiones para dotar a sus centros escolares de recursos y herramientas tecnológicos. De forma simultánea a este esfuerzo, se está poniendo énfasis en la alfabetización digital de todos los miembros de la comunidad educativa.

Todas las consejerías de educación están trabajando con el objetivo de proporcionar a los centros docentes conectividad de banda ancha y extender las redes educativas intra e intercentros, así como en la dotación e incorporación de nuevos

recursos tecnológicos y de espacios comunes en Internet, a través del desarrollo de estas plataformas educativas.

Pese a la indudable importancia que tiene dotar a los centros con los medios tecnológicos necesarios, es claramente manifiesto que son los docentes los responsables últimos de su utilización pedagógica en el aula. Así lo corroboran los resultados arrojados por un estudio llevado a cabo por Red.es y el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (Red.es, CNICE, 2007) sobre una muestra de unos 20.000 profesores, los datos revelan que las principales barreras citadas para una mayor utilización se relacionan, de una u otra manera, con la figura del profesor, y son:

- i) falta de formación en TIC y en la plataforma,
- ii) falta de tiempo para aprender,
- iii) falta de apoyo dentro del centro,
- iv) falta de herramientas.

Esta realidad ha sido comprendida por las distintas consejerías que están llevando a cabo importantes y variadas iniciativas de formación para el profesorado, así como diferentes proyectos y concursos que animan a los docentes a crear recursos que después puedan ser compartidos en repositorios comunes.

Por otro lado, una revisión con detenimiento de las plataformas educativas existentes en el panorama nacional, cuya realización ha sido impulsada por las administraciones educativas, nos muestra que existe una cierta tendencia al uso del software libre en su desarrollo (Sánchez Rodríguez, 2009).

1.5.2. Iniciativas privadas.

También existen en el mercado varias plataformas desarrolladas por empresas privadas. Sus funcionalidades están orientadas a apoyar la enseñanza reglada, intentando innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, proporcionan a los centros eficientes herramientas de gestión académica y administrativa, y se constituyen en potentes canales que favorecen la comunicación y el intercambio de información entre los diferentes agentes del mundo educativo. En este caso, las aplicaciones han sido desarrolladas, normalmente, en software propietario (Díaz Becerro, 2009).

Desde hace poco tiempo, se está observando una gran proliferación de soluciones orientadas a facilitar la comunicación familia-colegio. Sin embargo, resulta más difícil encontrar plataformas que integren contenidos digitales que se adapten al currículo de los alumnos.

1.6. Contenidos de las plataformas educativas: gestión académica y administrativa, contenidos digitales y comunicación.

A la hora de definir lo que podría entenderse como una plataforma educativa completa, existe un consenso generalizado en que la plataforma ideal debe permitir gestionar conjuntamente todas las necesidades de un centro educativo asociadas a labores de tipo administrativo y académico, la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y el apoyo a la docencia.

Se constata que existen muy pocas plataformas que implementen las tres funcionalidades. El módulo de comunicación es, en este momento, el más demandado por los centros, y el menos desarrollado es el correspondiente a los contenidos. De una u otra forma, todos los centros tienen alguna herramienta que facilita la gestión administrativa y académica (Díaz Becerro, 2009).

1.7. Perfiles de los usuarios.

Hasta hace poco tiempo, la utilización de plataformas educativas normalmente quedaba relegada a centros con una larga trayectoria en TIC, a profesores que las empleaban para su formación y a entornos universitarios. Pero esta realidad está cambiando. En la actualidad, se reconoce que se trata de una potente herramienta de la que se pueden beneficiar todos los miembros de la comunidad educativa.

La incorporación y uso de dichas plataformas en el ámbito de la educación no se ha producido en todos los sectores por igual. Atendiendo a las estadísticas generales de uso de las TIC (Red.es, CNICE, 2007), comprobamos que se utilizan más en el sector público que en el privado, y más en Secundaria que en Primaria. Estos datos se repiten también en países como el Reino Unido (BECTA, 2008), donde, además, los datos reflejan que existe cierta resistencia entre el profesorado para integrar los adelantos tecnológicos en las dinámicas de aula. Concretamente, se calcula que aproximadamente un 20% de los profesores utiliza habitualmente las plataformas y un 40% las usa esporádicamente.

En cualquier caso, lo comúnmente aceptado es que una plataforma de aprendizaje que se incorpore a las prácticas de trabajo de la escuela puede ofrecer un amplio rango de beneficios a los profesores, alumnos y padres, y, al mismo tiempo, apoyar los procesos de organización y gestión del centro.

1.7.1. El alumnado.

Constituyen una generación que ha nacido con la tecnología. En su mayoría, tienen en común el gusto por las TIC, y son usuarios activos de plataformas educativas tanto en el ámbito escolar como en el particular, en su tiempo libre.

El uso principal que hacen de estos recursos es para jugar, comunicarse (mensajería instantánea, chats, foros, e-mails, etc.) y, desde hace poco tiempo, como herramienta de trabajo. Todavía tienen fuertemente asociado el concepto de tecnología con el de juego, quizá porque en sus comienzos esta fue su finalidad. En la actualidad, empiezan a tomar conciencia de su valor como apoyo en sus aprendizajes, algo a lo que contribuye también la incorporación de estas plataformas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, tanto en las opiniones recogidas de los expertos sobre el uso que los niños y jóvenes hacen de la tecnología como en los estudios revisados se ponen de manifiesto las diferencias existentes en la utilización que hacen de Internet en función del sexo: los chicos prefieren juegos online principalmente, mientras que las chicas tienden más a páginas de comunicación, de interacción, etc (Sigales, 2004)

Las impresiones recogidas muestran que el alumnado, en muchos casos, es autodidacta de las tecnologías, al ir un paso por delante de sus profesores y padres, que, por diferencias generacionales, no han tenido estas experiencias ni formación. Esto hace que, en materia de seguridad, la información que reciben provenga, en su mayoría, de las experiencias de sus compañeros y de su propio sentido común.

1.7.2. El profesorado.

El perfil más habitual del profesor responde al de un profesional que se ha formado en un contexto en el que las TIC no existían o bien se integraban en la dinámica del aula como un elemento de apoyo a la explicación del docente. Para los más jóvenes, la informática ha sido una materia más del currículo oficial que se enseñaba como una asignatura independiente.

Esta experiencia personal, unida al hecho de que la mayoría de los docentes tampoco han recibido formación específica sobre cómo integrar las TIC en el aula durante sus estudios universitarios, tiene como consecuencia fundamental que, en general, este colectivo profesional tenga escasos conocimientos teóricos y experiencia práctica sobre la forma de implementarlas de manera eficaz en su quehacer cotidiano (Sigales, 2004).

En los últimos años, sin embargo, son tales el auge y la necesidad de incorporar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que la mayoría de las consejerías de educación han creado la figura del coordinador TIC. El docente que asume esta responsabilidad en cada centro está liberado de un porcentaje de sus horas lectivas para poder dinamizar y liderar estos procesos entre sus compañeros. Algunas de sus principales funciones son (Espuny Vidal y otros, 2012):

- Coordinar y dinamizar la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Elaborar propuestas para la organización y gestión de los medios y recursos tecnológicos, así como velar por su cumplimiento.
- Asesorar al profesorado sobre materiales curriculares en soportes multimedia, en su utilización y en la estrategia de incorporación a la planificación didáctica.
- Realizar el análisis de necesidades del centro relacionadas con las TIC.
- Colaborar con las estructuras de coordinación del ámbito de las TIC que se establezcan, a fin de garantizar actuaciones coherentes del centro, y poder incorporar y difundir iniciativas exitosas.
- Supervisar la instalación, configuración y desinstalación del software de finalidad curricular.
- Gestionar la red: altas y bajas de usuarios, gestión de permisos, resolución de pequeñas incidencias, etc.

Resulta innegable, desde todas las perspectivas, que un elemento clave para la incorporación de las plataformas y para el cambio metodológico es sin duda el profesor. En la actualidad, desde las diferentes administraciones educativas, se está haciendo una clara apuesta por ellos en lo referente a la dotación de recursos y la formación.

1.7.3. Padres y madres.

Al analizar el perfil de los padres como usuarios de las tecnologías en general y, más en concreto, de las plataformas educativas, se encuentran varios puntos que hay que destacar.

En primer lugar, la práctica totalidad de las opiniones recogidas de asociaciones, expertos en seguridad y administraciones educativas los describe como grandes desconocedores de las TIC, lo que conlleva que, en la mayor parte de los casos, no puedan controlar lo que hacen sus hijos frente al ordenador. A pesar de que juegan un papel fundamental a la hora de prevenir a sus hijos sobre situaciones de riesgo, la realidad es que sus actuaciones suelen limitarse a prohibirles que vean contenidos sexuales o violentos en la televisión, sin ser conscientes de lo que ven o a lo que se exponen mientras navegan en Internet (INTECO, 2008).

Por otro lado, como usuarios de plataformas, la mayoría afirman utilizarlas como medio de comunicación que les permite participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, reconocen que todavía el grado de implicación y uso está lejos de ser el óptimo y adecuado.

Todos estos aspectos ponen de manifiesto la necesidad de que los padres reciban formación orientada a sensibilizarlos sobre los problemas de seguridad, ya que, en estos temas, una pieza clave reside en la concienciación de las familias. En esta línea, se observa que los padres están demandando entornos en los que sus hijos puedan jugar y aprender de forma autónoma y segura, pero sin estar expuestos a la inmensidad de Internet. Las plataformas educativas comienzan a ser estos espacios virtuales de aprendizaje e interacción demandados.

1.7.4. La Inspección Educativa.

Este perfil de usuario es uno de los que habitualmente hace un uso más asiduo de las plataformas educativa de acuerdo con sus atribuciones de supervisión evaluación y control del sistema educativo, dado que en virtud de ello pueden hacer uso de las múltiples funcionalidades en las plataformas educativas, en la medida en que necesitan para su trabajo datos reales de diversa índole (evaluación, escolarización, convivencia, etc). Por las características de sus funciones en el sistema educativo, tradicionalmente se han dirigido a los responsables de los centros para pedir información para conocer la realidad y tomar decisiones en asuntos como los procesos de escolarización, la dotación de personal, análisis de los resultados escolares, gestión de la convivencia escolar, tratamiento de la incidentalidad, etc.

Todas estas solicitudes de información son y han venido siendo un trastorno para la dinámica normal de funcionamiento de los centros y exigen un esfuerzo administrativo extra.

La utilización de plataformas educativas que gestionen de forma integral toda la información administrativa y académica de los alumnos y el establecimiento de estándares de intercambio de datos redundarían en una descarga de trabajo para los propios centros, y harían mucho más ágiles la toma de decisiones y los procesos internos de gestión de las autoridades educativas.

2. BENEFICIOS ASOCIADOS AL USO DE LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS .

A pesar del innegable impacto social de las TIC, todavía no contamos con unas pautas definitivas sobre cómo integrarlas en cada nivel educativo (Newhouse, P. 2002). Es cierto que, en general, su utilización en los centros escolares ha ido aumentando, como lo muestran numerosos indicadores cuantitativos (Red.es y CNICE, 2007) –hay más ordenadores en las aulas y más conexiones a Internet, y los alumnos emplean esta tecnología en clase durante más tiempo–, pero no está cuantificado el rendimiento educativo asociado al uso de los medios técnicos.

La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo sobre el impacto de las TIC en la enseñanza destacan, como paso principal, la necesidad de contar con modelos teóricos que orienten su utilización.

2. 1. Desarrollo de un nuevo modelo pedagógico.

En el proceso de incorporación del ordenador al aula, las TIC pueden ayudar a los profesores a reforzar su didáctica y práctica educativa o a transformarla. Se pueden distinguir, en síntesis, dos modelos o concepciones alternativas de la enseñanza: el modelo transmisivo y el modelo constructivista (Charcas Cuentas, 2009).

- Modelo transmisivo. El objetivo de la educación es que el alumno aprenda unos contenidos ya establecidos, sobre los que luego tendrá que rendir cuentas en un examen de evaluación. En este modelo, las

TIC sirven de ayuda en el proceso, contribuyendo a que el alumno amplíe la información, realice ejercicios o establezca alguna relación interactiva²³.

- Modelo constructivista. Basado en la concepción constructivista del aprendizaje, cuya raíz se sitúa en autores como Dewey, Bruner, Piaget o Vigotsky. Pone el énfasis principal en la actividad mental constructiva del alumno y en sus procesos de descubrimiento (Marchesiy Martín, 2003). Desde este enfoque, el objetivo es aprender con la tecnología, no sobre la tecnología. Los programas empleados buscan acomodarse al funcionamiento cognitivo del alumno, además de facilitar su actividad autónoma (Lajoie, 2002).

Una plena incorporación de la tecnología con llevaría el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos que exigen modificar los roles del profesor y del alumno. Algunas de sus principales características son:

- Centralidad del alumno. El profesor debe dejar de ser un instructor que domina los conocimientos para convertirse en un facilitador y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que el alumno sea capaz de llegar a alcanzar conocimientos por sí mismo. Es decir, se produce una evolución desde un esquema pedagógico basado en la mera transmisión del conocimiento a otro en el cual el alumno profundiza en la información facilitada por el docente a través de trabajos personales o en grupo.
- Por otra parte, la sociedad actual va a exigir al alumno ser un usuario inteligente y crítico con la multitud de información que tendrá que gestionar. Para lograr este objetivo, necesita adquirir nuevas habilidades, que en la actualidad han sido denominadas “competencias”.
- Desarrollo de competencias. Siguiendo las propuestas de la Unión Europea, la publicación de los Reales Decretos de Desarrollo de las Enseñanzas Mínimas de la Ley Orgánica de Educación ha supuesto la inclusión de las competencias básicas en el currículo oficial.

Esta inclusión tiene varias finalidades:

- i) integrar los aprendizajes, tanto los formales –los propios de las áreas curriculares y las asignaturas– como los informales y los no formales;
- ii) favorecer los contextos en los que los alumnos puedan integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos contenidos, y utilizarlos de manera eficaz para resolver problemas en diferentes situaciones y contextos, y
- iii) orientar la enseñanza e inspirar las decisiones relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de estas competencias cuya adquisición debe ser un logro al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria es el tratamiento de la información y la capacidad digital. Esto implica que el alumno logre ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y los soportes, así como lograr una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible.

- Individualización del proceso docente. Con la incorporación de las TIC, una de las finalidades principales que se persiguen es dar solución real a la diversidad y heterogeneidad del aula. Su utilización permite adaptar la enseñanza al ritmo de aprendizaje de cada alumno, así como llevar un seguimiento personalizado de su evolución.
- El perfil profesional del docente incluye, también hoy, competencias para conocer las capacidades de sus alumnos, diseñar intervenciones centradas en la actividad y participación de estos, evaluar recursos y materiales, y, a ser posible, crear sus propios medios didácticos o, al menos, adaptar los existentes desde la perspectiva de la diversidad real de su alumnado.
- Aprender a aprender, formación para toda la vida (Marchesi y Martín, 2003). Existe un consenso generalizado acerca de la importancia de utilizar las tecnologías como herramientas que permitan un cambio en la propia concepción de la educación, donde la estrategia clave para el aprendizaje sea “aprender a aprender”.
- La persona formada no lo será a base de conocimientos inamovibles que posea en su mente, sino en función de sus capacidades para conocer lo que precise en cualquier momento..., un analfabeto será

aquel que no sepa dónde ir a buscar la información que requiera, en un momento dado, para resolver una problemática concreta” (Colom).

- Mayor implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otra de las grandes ventajas de las plataformas educativas consiste en que, gracias a los módulos de comunicación, se facilita el seguimiento de las familias sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos.

2.2. Optimización de procesos de gestión académica y administrativa.

Además de todas las mejoras pedagógicas descritas en el punto anterior, la implantación de una plataforma educativa integral debe suponer para el centro escolar una clara optimización de múltiples procesos asociados a su funcionamiento.

Las mejoras deben orientarse al interior del propio centro: una gestión más eficiente de toda la carga de trabajo administrativo y de los recursos didácticos; mejoras en la comunicación interna..., y hacia fuera; una mayor implicación de los padres en la vida del centro y en los procesos de aprendizaje; la simplificación de tareas administrativas rutinarias de las familias, como autorizaciones o solicitudes de información...; la estandarización del lenguaje y de los flujos de información, etc. Para que puedan producirse estas últimas mejoras descritas, se hace necesario establecer estándares, sobre todo, de intercambio de datos.

2.3. Alfabetización tecnológica.

Debido al gran número de ciudadanos que son potenciales usuarios de las plataformas educativas, otra gran aportación que pueden realizar, si se generaliza su extensión, es contribuir a la alfabetización digital de la sociedad.

Las posibilidades de las TIC ponen de manifiesto la indudable relación entre innovación y alfabetización tecnológica de la población. Su expansión a todos los ámbitos y estratos de la sociedad se ha producido a gran velocidad y es un proceso que continúa, ya que van apareciendo sin cesar nuevos elementos tecnológicos.

La progresiva disminución de los costes de la mayoría de los productos tecnológicos, fruto del incremento de los volúmenes de producción y de la optimización de los procesos fabriles, se deja sentir en los precios y permite disponer de más

prestaciones por el mismo dinero, facilitando la introducción de estas potentes tecnologías en todas las actividades humanas y en todos los ámbitos socioeconómicos.

En esta línea de crecimiento, el desarrollo y la rápida difusión de las plataformas educativas parecen contribuir al proceso de enriquecimiento y formación de la sociedad sobre el uso de las nuevas tecnologías. Resulta indudable que los avances científicos y tecnológicos se convierten en verdaderos avances sociales cuando se han popularizado (INTECO, 2008).

CAPÍTULO 6
PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO
DE LA CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA
JUNTA DE ANDALUCIA.

1. INTRODUCCIÓN.

Entre los objetivos que declara la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía esta facilitar el uso de las TIC por parte de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), a fin de desarrollar y potenciar la competencia digital y el uso de la informática como herramienta de enseñanza y aprendizaje (Consejería de Educación de la J. de Andalucía, 2010).

Para la consecución de este objetivo, la consejería de educación pone al servicio de la comunidad educativa las plataformas educativas que a continuación estudiamos.

2. MOODLE.

Moodle es acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), en sentido informático puede ser definido como un paquete de software para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet, su filosofía se orienta hacia la educación social constructivista, el proyecto fue creado por Martin Dougiamas quien comenzó en los años noventa cuando era administrador web en Curtin University of Technology como administrador de sistemas en la instalación de WebCT (ECURED, 2011).

Moodle es un Sistema de Gestión de Cursos de Código Abierto (Open Source Course Management System, CMS), conocido también como Sistema de Gestión del Aprendizaje (Learning Management System, LMS) o como Entorno de Aprendizaje Virtual (Virtual Learning Environment, VLE).

Es una aplicación web gratuita que los educadores pueden utilizar para crear sitios de aprendizaje efectivo en línea. Su primera versión, 1.0 se lanzó en agosto de 2002, programa fácil de usar, basado en la intuición del usuario, se distribuye gratuitamente como Software libre o recursos libres, bajo licencia Pública. Moodle tiene derechos de autor(copyright), pero que se puede copiar, usar y modificar, siempre que acepte proporcionar el código fuente a otros, sin modificar la licencia original y los derechos de autor, y aplicar esta misma licencia a cualquier trabajo que se deriven de él. Su diseño general está centrado en una pedagogía constructivista, sirve para clases en línea y de tipo presencial, navegador de tecnología sencilla, se instala en cualquier plataforma PHP, soporta las principales marcas de bases de

datos, contiene una lista de cursos en el servidor con descripciones de cada uno de ellos, entrega la posibilidad de acceder como invitado. Un sitio Moodle puede albergar miles de cursos, seguridad sólida en toda la plataforma, el sitio es controlado por un usuario administrador, definido durante la instalación, presenta una amplia adaptabilidad de personalización de colores, fuentes, presentación, etc., pueden añadirse nuevos módulos de actividades a los ya instalados, posee paquetes para 43 idiomas, cada persona necesita sólo una cuenta para todo el servidor y la cuenta puede tener diferentes tipos de acceso, la cuenta de administrador controla la creación de cursos y determina los profesores.

El objetivo del proyecto Moodle es siempre facilitar a los educadores las mejores herramientas para gestionar y promover el aprendizaje, pero hay muchas formas de utilizar Moodle (Alea Technology, 2012):

- Moodle dispone de características que le permiten escalar a grandes despliegues con cientos de miles de estudiantes, pero también puede ser utilizado en escuelas de educación infantil y primaria.
- Muchas instituciones lo utilizan como su plataforma para formación en línea mientras que otras lo utilizan como apoyo a la formación presencial (conocida como blendedlearning en inglés).
- A muchos les encanta utilizar los módulos de actividad (como los foros, bases de datos o wikis) para construir ricas comunidades colaborativas de aprendizaje alrededor de una materia (en la tradición del constructivismo social), mientras que otros prefieren utilizar Moodle como una forma de ofrecer contenidos a sus estudiantes (utilizando por ejemplo paquetes SCORM) y realizar evaluaciones utilizando tareas o cuestionarios.

3. COLABORA.

Colabor@ es una plataforma educativa a disposición de la comunidad docente que ofrece la oportunidad de compartir información relevante y sirve de soporte para desarrollar algunas actividades de auto-formación (Consejería de Educación, 2012).

Este entorno permite compartir recursos, publicar noticias, debatir en foros, colaborar en blogs y wikis en comunidades de usuarios que comparten un entorno común de trabajo vía web. La creación de las comunidades se realiza bajo demanda a los Centros del Profesorado.

Colabor@ actualmente proporciona las principales herramientas 2.0, blogs, foros, wikis, etc, organizadas en un conjunto de comunidades.

Ciertos espacios destinados a contener un determinado trabajo se llaman comunidades. Las integran un conjunto de usuarios y contienen una serie de páginas con las herramientas 2.0 antes mencionadas, blogs, wikis, etcetera.

Existen más de 4000 comunidades en las que se desarrollan distintas actividades formativas, estas comunidades las identificamos y localizamos a través del nombre.

Aloja el trabajo colaborativo realizado en los grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, y una serie de redes de especialidades, monográficas o de temáticas concretas (CEP Almería, 2012).

3.1. Redes andaluzas de formación profesional.

Las redes andaluzas de formación profesional están destinada a capacitar al profesorado para integrar las TIC dentro de sus competencias y actividades docentes desde una perspectiva colaborativa y contextualizada, en un perfil específico como son las familias profesionales de la formación profesional específica.

La Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, ha creado y pone a disposición de todo el profesorado de formación profesional, un espacio virtual específico de comunicación e intercambio de información a través de las redes andaluzas de formación profesional.

3.2. Proyectos de formación en centros de Andalucía.

Esta comunidad pública sirve como punto de encuentro a todos aquellos docentes que vayan a participar en proyectos de Formación de Centros en Colabora.

Aquí podrán encontrar información de interés, relativa a la creación de comunidades y a su utilización, además de servir de marco para compartir inquietudes, experiencias o dudas de carácter general con el resto de compañeros.

A su vez, se ofrece un espacio para compartir ideas, experiencias e información interesante relativa a la temática elegida en los proyectos.

En la página de ayuda se han recopilado algunas cuestiones importantes que intentan resolver las dudas y dificultades más frecuentes:

- Consideraciones iniciales, tales como organización de roles, elección del nombre o instalación de la plantilla.
- Ayuda general, es un enlace a la wiki de Colabor@ donde existen muchas páginas de ayuda para la utilización, creación y configuración de comunidades en colabora.
- Además, para resolver dudas o superar algunas dificultades particulares, se ha puesto a vuestra disposición el formulario Tengo problemas.

En la página Instrucciones se encuentra las descripciones de las tareas a realizar en el trabajo colaborativo para el desarrollo de los proyectos de formación en centros en la plataforma Colabora.

También con un Foro cuyas primeras categorías son:

- Cafetería, espacio de conversación de temática libre.
- Compartiendo experiencias. Podemos ayudar con nuestra experiencia a otros compañeros que pretendan enfrentarse a las mismas problemáticas que nosotros ya hemos superado. Podemos comentar cómo hemos resuelto nuestros problemas, qué temática hemos elegido para la realización de nuestro proyecto e incluso podemos compartir enlaces a la parte pública de nuestra comunidad para compartir así el trabajo realizado.
- Dudas sobre la realización del proyecto y Preguntas uso Colabora son también otras categorías del foro que pueden utilizarse con el fin de resolver nuestras dudas o salvar ciertas dificultades.

Finalmente en la página recursos existe la posibilidad de aportar documentos de interés o incluso documentos propios elaborados durante la realización del proyecto. A su vez, podemos incorporar aquellos enlaces que resulten de utilidad en las categorías “Enlaces interesantes” o “Relacionados directamente con la temática del proyecto”.

Se pueden ir creando nuevas categorías a medida que vayan resultando necesarias para categorizar los distintos proyectos por temáticas tanto en el foro como en los recursos.

3.3. Grupos de trabajo de Andalucía.

Esta comunidad pública sirve como punto de encuentro para todos aquellos docentes que vayan a participar en los Grupos de Trabajo en colabora.

Aquí podrán encontrar información de interés relativa a la creación de comunidades y a su utilización además de servir de marco para compartir inquietudes, experiencias o dudas de carácter general con el resto de compañeros.

A su vez, se ofrece un espacio para compartir ideas, experiencias e información interesante relativa a los proyectos utilizados.

Las primeras consideraciones a tener en cuenta son las pautas a seguir en la creación de las comunidades, que se han recopilado en la página **ayuda**. Una cuestión importante es la elección del nombre, que debe contemplar unas restricciones determinadas.

Para todas estas cuestiones, se pone a disposición un Foro, una biblioteca de documentos llamada Recursos y las instrucciones específicas para la utilización de la comunidad en el grupo de trabajo.

- Redes monográficas de ámbito andaluz.
- Proyectos específicos de formación colaborativa de la Consejería de Educación.

4. SÉNECA.

La plataforma educativa Seneca es un ejemplo de integración de las TICs en el proceso de gestión y administración de los centros docentes para ello se hace necesario la integración de recursos tecnológicos a varios niveles.

Desde el punto de vista interno de cada centro, la variedad, complejidad e integración entre las diferentes funcionalidades y aplicaciones que constituye lo que Marqués (1999b) denomina una plataforma e-centro.

De acuerdo con este autor, el sistema tecnológico básico de esta plataforma estaría constituido por:

- a) Una intranet o red local de ordenadores que operan protocolos de transferencia de datos de internet, normalmente articulado, alrededor de un ordenador central, que actúa como servidor. Esta intranet actúa como infraestructura sobre la que se asientan los demás elementos del sistema.
- b) Un entorno web que actúa como interfaz para los procesos de información (sobre el centro y sus actividades) comunicación (interpersonal y grupal), gestión (personal, grupal, académica, administrativa, tutorial) y enseñanza/aprendizaje (presencial y a distancia).

Se trata de un sistema global de gestión del centro en sus diversas dimensiones, utilizando todos los recursos antes descritos en el entorno web del centro y sobre la base de la intranet local.

La página web del centro sería, en este contexto, la puerta de entrada de todos los usuarios de la comunidad a los servicios y procesos del mismo, aunque sin desdeñar, al mismo tiempo, el papel que juega como escaparate al mundo destinado a facilitar y profundizar la interacción entre la escuela y su entorno.

Las plataformas de gestión académica como las plataformas RAYUELA (Extremadura), DELPHOS (Castilla La Mancha) o SÉNECA (ANDALUCÍA) se trata de sistemas con modelos integrales e integrados de provisión de servicios y de gestión tanto económica, como administrativa y académica, con aplicaciones interoperables,

tanto dentro del propio sistema como en relación con sistemas externos de servicios públicos por ejemplo, con las plataformas de instituciones como la Agencia Tributaria.

Dado que el entorno que nos ocupa es el ámbito educativo andaluz, vamos a centrarnos en analizar la estructura general de la Plataforma Educativa Seneca.

Con la plataforma Seneca se centraliza la mayor parte de la gestión administrativa que un centro educativo debe llevar a cabo. Se trata de un programa compuesto por diferentes módulos, lo que lo hace susceptible de futuras ampliaciones, alojado en internet, de forma que los datos que se cumplimentan o las operaciones que los centros realizan, se graban online, en los servidores que la consejería dispone en sus sedes centrales. La gran ventaja de la cumplimentación online consiste en que las modificaciones del programa no requieren de nuevos envíos de disquetes y otros soportes para las nuevas versiones, de forma que cuando se actualiza un módulo siempre se accede a la última versión con las modificaciones ya incluidas. Otra gran ventaja es que todos los módulos presentan idéntica apariencia y disposición de pantallas, lo cual requiere menos tiempo de aprendizaje para los nuevos módulos, puesto que su presentación y manejo son familiares.

Desde sus inicios en 2002, Seneca ha ido abarcando cada vez más ámbitos de la gestión académico-administrativa. Actualmente contiene módulos para las matrículas, admisión-escolarización, para los datos del personal docente y no docente, para los horarios, para el control de ausencias del profesorado, para el absentismo, para el registro de las incidencias de convivencia del alumnado, para el registro de la contabilidad, para la gestión de las propuestas de títulos, para los datos de las pruebas de diagnóstico, para la gestión de los proyectos que el centro desarrolla. Materiales complementarios con un repositorio de manuales de explicación de sus uso y con sistemas de avisos y mensajes, centralizados y entro los colectivos de usuarios.

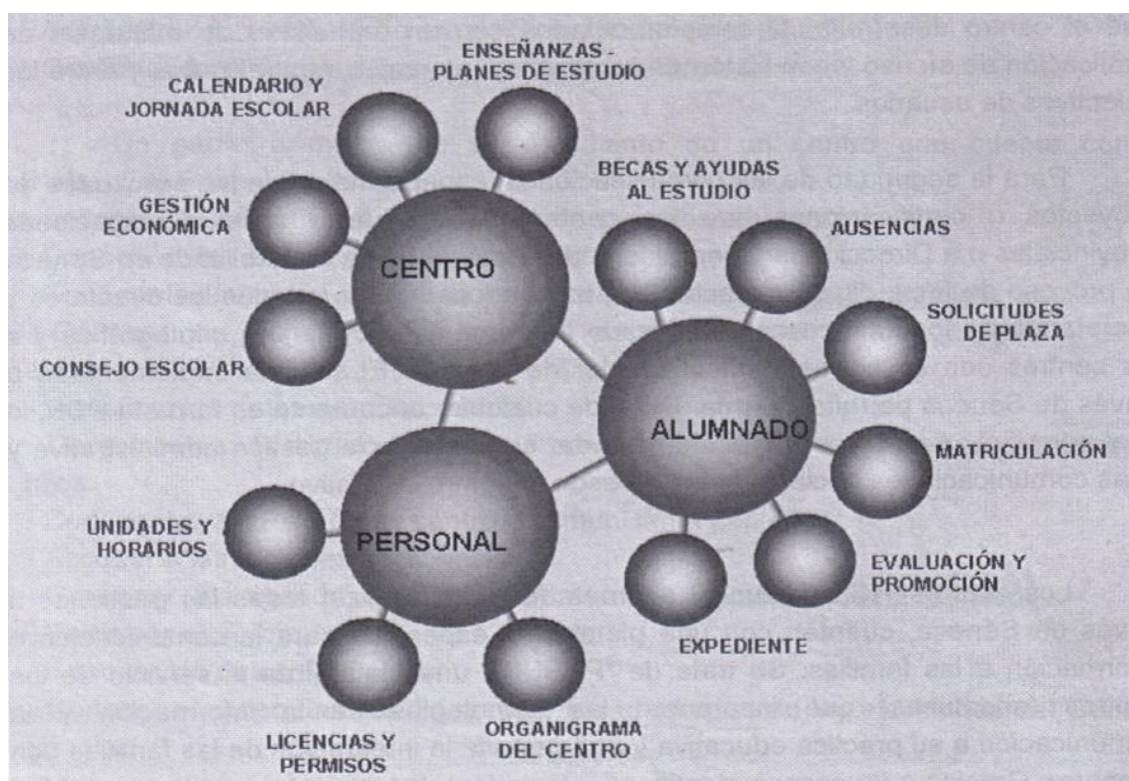


Figura Nº 4. Estructura de la Plataforma Seneca.

Para la seguridad de los comunicaciones, especialmente de las solicitudes de proyectos o certificaciones que los centros deben enviar a las Delegaciones provinciales o a Direcciones Generales de la Consejería, así como los documentos que los inspectores de educación deben firmar dentro sus tareas de evaluación y control del sistema, se ha habilitado en Seneca un proceso de firma digital o electrónica, habiéndose dotado los directores y secretarios de los centros, así como a los miembros del servicio de inspección, entre otros, con certificado personal digital y tarjetas criptográfica y los centros con su correspondiente lector de tarjetas. El sistema implementado a través de Séneca permite la firma digital de cualquier documento de formato pdf, lo cual permitirá una mayor utilización para dar seguridad a la gestión administrativa y las comunicaciones hacía y desde el centro educativo.

5. PASEN.

Los centros andaluces cuentan con otra plataforma para realizar gestiones, facilitar la comunicación y la información a las familias. Se trata de PASEN, una

plataforma al servicio de los centros (andaluces) que incorporan las tecnologías de la información y la a su práctica educativa y que favorece la integración de las familias en el centro. Gracias a un acceso identificado, los diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado, padres y madres, profesorado y equipos directivos) pueden acceder a una serie de herramientas que facilitan la comunicación entre ellos contribuyendo a la tutoración y seguimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado.

El profesorado que accede a pasen puede (Fernández, 2011):

- Encargar tareas y trabajos al alumnado (a un grupo completo o a parte de la clase).
- Anunciar la fecha de pruebas escritas para que sean del conocimiento de padres y madres.
- Hacer un seguimiento de las tareas asignadas y de las pruebas escritas realizadas por un alumno-a específico.
- Recibir y enviar mensajes tanto al alumnado al que imparte clases como a sus tutores legales.
- Conocer las ausencias anunciadas por los padres y madres del alumnado.
- Conocer las noticias del centro.
- Gestionar sus citas a través de una agenda integrada.
- Un padre o madre del AMPA puede administrar la sección reservada a las asociaciones de padres y madres:
 - Actualizando los datos de la asociación, de su Junta directiva y documentos de funcionamiento (“funciones y objetivos” y “Plan de actividades”).
 - Dar de alta a socios nuevos y acceder a los datos de los antiguos.
 - Administrar el tablón de anuncios particular de la plataforma.

Un padre o madre de un alumno del centro que haya habilitado el uso de la plataforma PASEN puede:

- Solicitar que active el seguimiento de su hijo o hija.
- Conocer el horario de las clases de sus hijos o hijas.
- Conocer las faltas de asistencia y comunicar las ausencias previsibles.
- Conocer las fechas de las pruebas escritas, así como trabajos o tareas asignados a sus hijos.
- Visualizar las notas del curso actual.
- Comunicarse vía correo electrónico con el profesorado que imparte clases a sus hijos.
- Conocer las AMPAs de su centro y comunicarse con ellas.
- Acceder a los tableros de anuncios
- Gestionar una agenda personal y visualizar los anuncios que ha recibido.
- Participar en foros.
- Conocer los datos del centro.
- Conocer el censo, las candidaturas y los resultados de las elecciones del Consejo Escolar.

En definitiva, la plataforma PASEN es una herramienta que permite la implicación de la familia y por tanto, de los padres y las madres en la educación que reciben sus hijos e hijas. Esta implicación, a veces, pasa por una adecuada formación de la familia. Para ello, deben de abrirse posibilidades de participación en la educación del alumnado y en la colaboración con los centros educativos. Esto implica que es necesario darle a conocerlos padres y madres las posibilidades de esa herramienta.

6. HELVIA.

La plataforma educativa para los centros TIC de Andalucía, HELVIA, es una potente herramienta dentro del entorno escolar que permite organizar los contenidos

curriculares, planificar las tareas escolares y entablar un sistema de comunicación entre el alumnado y profesorado, no sólo del propio centro sino de cualquier otro de la red de centros TIC de Andalucía. La plataforma educativa HELVIA está desarrollada en software libre para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Los centros educativos andaluces pueden desarrollar todo un sistema telemático para la organización y funcionamiento de la comunidad escolar y como apoyo al aprendizaje del alumnado (Consejería de Educación, 2012c).

El entorno HELVIA engloba distintas herramientas a disposición de los centros que les facilita difundir la imagen del sistema educativo andaluz, así como distintas informaciones, a través de la Red Corporativa de la Junta de Andalucía, la Red de centros TIC e Internet.

Desde la portada de HELVIA se accede al “mapa tic” donde se encuentran los enlaces a las distintas plataformas instaladas y se visualizan las últimas noticias y anuncios publicados en cada centro. De esta forma se puede navegar por toda la Red de centros, conocer sus novedades y acceder a los recursos o informaciones que quieran compartir.

Mientras que otras plataformas ofrecidas por la Consejería de Educación son para la actuación desde un perfil determinado de usuario, -la gestión administrativa con Séneca, la comunicación con las familias en PASEN-, HELVIA combina la presentación de la página web del centro (sitio web) con la tutoría, programación y seguimiento de la tarea escolar, creación de recursos y materiales (aula virtual) y la publicación libre de un diario personal o comunicaciones públicas individuales o grupales (bitácora), desde una única entrada identificada.

La plataforma HELVIA de cada centro es visible a través de Internet o desde la red interna del centro indistintamente:

El responsable de cada centro puede realizar una serie de actuaciones con la plataforma para adaptarla a las características de cada centro y personalizar en función de los usos y utilidades que le puede dar cada institución:

- Permite Personalizar los datos iniciales del centro: Entrada en la administración de Helvia, cambio de clave inicial y nombre del centro:
- Se puede Cambiar “NOMBRE DE CENTRO TIC” por el nombre del centro que se desea que aparezca en el banner de la portada.

- Permite Personalizar la portada con texto e imagen del centro
- Existe la posibilidad de Sindicar las novedades

La plataforma ofrece un menú básico de configuración para todos los centros que también se puede personalizar, entre otras opciones este menú ofrece las siguientes posibilidades:

- Denominación del centro.
- Dirección postal.
- Teléfono y FAX (Corporativo y externo).
- Correo electrónico.
- Extensiones a departamentos o despachos.
- Localidad.
- Información sobre la localidad.
- Trayectoria del centro.
- Enlaces...
- Horario de clases.
- Horario de atención al público...
- Servicios que ofrece: comedor, talleres, aula matinal, transporte, etc.

Como ejemplo del grado de personalización se muestra una pantalla de inicio de uno de los centros de la zona en la que se ha aplicado el cuestionario.

Los padres y madres también pueden obtener acceso a la información sobre proyectos, actividades y propuestas educativas de los centros docentes en donde estén escolarizados sus hijos e hijas a través de la página web del centro o del sitio web de HELVIA. En la plataforma HELVIA las familias tienen disponibles las siguientes funcionalidades: acceso en modo solo lectura a todos los datos relativos a sus hijas e hijos; disposición de un modo personalizado para familias con varios hijos o hijas de manera que se puede acceder a los datos de todos de una sola vez, con

independencia del curso de los mismos; acceso a una hoja resumen de actividad de manera que se pueda visualizar toda la actividad de sus hijas e hijos en un solo clic; posibilidad de comunicarse con el resto de la comunidad educativa y, en particular, con el profesorado de una manera rápida y directa.

7. MEDIVA.

Es una plataforma digital educativa de la consejería de educación de la junta de Andalucía para cargar, descargar y compartir videos y recursos de audio en formato digital. Ofrece las habituales funcionalidades de un servidor de este tipo: alojamiento de vídeo y audio, incrustación de materiales a través de código integrado, descarga de recursos, acceso por categorías, búsqueda avanzada,... pero también presenta características 2.0 como son la posibilidad de enviar comentarios, acceso sensible por usuario, etiquetado social, canales RSS, etc. Al estar en su etapa inicial no dispone aún de gran cantidad de materiales pero esperamos que pronto se llene de ellos en todas las categorías (UNED, 2008).

8. INSPECTIO.

Inspectio es una de las plataformas de más reciente creación en el ámbito que nos ocupa. Es una herramienta interactiva al servicio de la Inspección de Educación de Andalucía que facilita el trabajo individual y en equipo, que permite compartir recursos y generar retroalimentación del conocimiento.

8.1. Elementos que integran la Plataforma Inspectio.

A continuación pasamos a describir los elementos o espacios que componen la plataforma.

- Página de acceso.
- Página Principal o de inicio. Está permite el acceso a diferentes espacios o páginas.

- Equipo de zona: Es un espacio privado para los componentes del equipo de zona donde todos podrán subir y compartir documentos e informes organizados en diferentes carpetas, dialogar en foro privado, proponer eventos para el calendario de zona, etc.
- Delegación Provincial: Es un espacio de carácter privado para los inspectores e inspectoras de cada Servicio Provincial donde se podrá acceder a los documentos que los perfiles correspondientes permitan (Plan Provincial, actas, documentos propios del Servicio, etc) así como los eventos propios de cada provincia.
- Inspección General: Es un espacio de acceso a la totalidad de los inspectores e inspectoras de Andalucía. Permite acceder a la biblioteca de documentos que alberga documentación relativa a las actuaciones homologadas y los anexos correspondientes del Plan de Inspección.
- Equipo Específico: Espacio privado para los componentes de un equipo específico concreto donde todos podrán subir y compartir documentos, así como dialogar en el foro privado y proponer eventos del calendario.
- Área curricular o estructural: En un espacio para los componentes de un Área curricular o estructural, donde todos podrán subir y compartir documentos, así como dialogar en el foro privado, proponer eventos para el calendario, etc.
- Ágora de provincia: Es un espacio para los componentes de cada Servicio Provincial, donde los mismos podrán aportar y compartir información.

8.2. Aplicaciones de la Plataforma Inspectio.

A todas luces resulta difícil coordinar una plantilla tan numerosa como tiene actualmente la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía. No es baladí, por tanto, afirmar que sin un medio informático, como esta plataforma, resultaría prácticamente inviable la homologación de protocolos y actuaciones a tiempo real que se está consiguiendo en la actualidad. Su uso está fortalecido de tal

forma que cualquier documento necesario para desarrollar las actuaciones de la inspección está incorporado en su repositorio.

La plataforma dispone de Alfresco, un sistema de administración de contenidos de código fuente libre, desarrollado en Java, basado en estándares abiertos y de escala empresarial para sistemas operativos tipo Windows, Unix Solaris y algunas versiones de Linux.

Este sistema está diseñado para usuarios que requieren un alto grado de modularidad y rendimiento escalable. Alfresco incluye un repositorio de contenidos, un framework de portal web para administrar y usar contenido estándar en portales, una interfaz CIFS (el antiguo SMB) que provee compatibilidad de sistemas de archivos en Windows y sistemas operativos tipo Unix, un sistema de administración de contenido web, capacidad de virtualizar aplicaciones web y sitios estáticos vía Apache Tomcat, búsquedas vía el motor Apache Solr-Lucene y flujo de trabajo en jBPM.

CAPÍTULO 7
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LA
INSPECCIÓN EDUCATIVA.

1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo recogemos una serie de experiencias e investigaciones sobre los modelos de inspección educativa. Nos aportan ejemplos de líneas de investigación descriptiva y cuantitativa, sobre la labor de la Inspección en diferentes países y contextos culturales, sociales y económicos, así como experiencias sobre contribuciones que los inspectores pueden realizar dentro de sus atribuciones para la mejora de la integración de las TIC, en su trabajo y en el proceso de aprendizaje. Algunas de las investigaciones que aquí aparecen nos han servido como referente para el desarrollo del marco metodológico de esta tesis.

A través de las conclusiones que se evidencian en esta investigación concluiremos que la Inspección Educativa es un componente crucial del sistema educativo que con su labor permite propiciar el desarrollo de una educación de calidad. Ésta va a proveer a los individuos y a las sociedades de las que forman parte de una serie de destrezas y beneficios que promoverán el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico. Por otro lado la bibliografía analizada en el siguiente apartado nos va ayudar a demostrar que los pocos estudios realizados sobre la Inspección y la integración de las TIC atestiguan que mejorar los medios de la Inspección Educativa favorece el beneficio material y cultural de la población. El gran reto dentro del siglo XXI es favorecer la formación y alfabetización en el uso de la TIC que además de beneficios materiales implica la mejora de la formación de los individuos para un adecuado disfrute de tiempo libre, satisfacción en el trabajo, la cohesión social, la estabilidad política y el desarrollo de valores democráticos y de participación.

2. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS.

En este apartado vamos a exponer una serie de investigaciones y experiencias que han tenido como objeto las diferentes funciones que desarrolla la Inspección Educativa en los más variados contextos educativos, así como en países con realidades muy diversas. No obstante, en todas ellas se evidencia el fin último de la Inspección Educativa que no es otro que garantizar una educación básica de calidad para todos los individuos. Dado que los objetivos de los estudios son diversos, aunque

en algunos casos guardan analogías comunes, se van a clasificar en epígrafes relacionarlos con los propósitos de este estudio.

a) Investigación descriptiva y cuantitativa sobre la adecuación del modelo de Inspección.

En este caso encontramos un estudio desarrollado en Holanda (Katipoglu, 2016) en el que se plantea como problema la necesidad de implementar un nuevo modelo de Inspección educativa que se adapte a la normativa que se ha venido generando durante los últimos diez años. Al objeto de que su actuación se adecue al cumplimiento de las reglamentaciones legales y la mejora de la calidad de educación. En este contexto, este estudio es significativo, dado que pretende valorar si el modelo de inspección implementado por los Países Bajos desde 2007 está contribuyendo a alcanzar los objetivos propuestos por Dirección de Asesoramiento para la Inspección.

La población del estudio consistió en 319 inspectores ayudantes, inspectores e inspectores en jefe. No se eligió muestra porque toda la población fue accesible en el marco de este estudio. La tasa de respuesta de la encuesta fue del 50,15% y los datos recopilados de 160. Se aplicó como instrumento un cuestionario dividido en tres dimensiones, con un total de treinta y siete ítems tipo Likert. El tratamiento de los datos de carácter cuantitativo se sometió análisis estadísticos para verificar la fiabilidad y la validez. Para medir la fiabilidad, se aplicó el método de consistencia interna, calculando el alfa de Cronbach del cuestionario y de las diferentes dimensiones del mismo.

De los resultados del estudio se constató que los inspectores adoptaron completamente las ideas previstas en el plan en relación con el desarrollo de un modelo de inspección basado en la definición de los aspectos mejorables de los centros educativos y los riesgos a superar. Ello permitió definir los aspectos mejorables de las escuelas y asesorar a los centros para superar estas situaciones. Lo cual favoreció la mejora de la calidad de las escuelas supervisadas.

Las conclusiones del estudio recogen que el modelo de inspección basada en la definición de riesgos de los centros fue generalmente adoptado por los Inspectores Nacionales de Educación y fue encontrado adecuado para su aplicación en las escuelas. Sin embargo, para poner este modelo en práctica, los estándares de calidad de acuerdo con cada tipo de escuela deben establecerse con la participación de los

representantes de las instituciones educativas y la integración de las TIC modelo de supervisión electrónica debe ser establecido por inspectores especializados como una prioridad. Por otro lado, dado que los inspectores deberían desempeñar un papel importante en la etapa de aplicación de este modelo, las competencias de los inspectores deberían desarrollarse en áreas como el análisis de riesgos, el uso de tecnologías de información y comunicación, etc.

b) Evaluación del impacto que la puesta en práctica del Plan de Inspección tiene para mejora de la calidad educativa.

Para determinar la influencia de los inspectores de distrito en el rendimiento estudiantil y la características que reúnen los inspectores más exitosos, Mid-continent Research for Education and Learning (McREL), una organización de investigación educativa con sede en Denver, realizó un meta-análisis de investigación: una sofisticada técnica de investigación que combina datos de estudios en una sola muestra de investigación sobre la influencia de los líderes del distrito escolar en rendimiento estudiantil (Waters y Marzano, 2006).

Estos estudios utilizaron métodos cuantitativos de investigación para estudiar la influencia de los líderes de los distritos escolares en los logros de los estudiantes. En conjunto, estos estudios involucraron a 2,817 distritos y los datos de 3.4 millones de estudiantes, resultando en lo que los investigadores de McREL creen ser el mayor examen cuantitativo de investigación sobre miembros del Servicio de Inspección.

De los datos recogidos se deducen cuatro hallazgos principales:
Resultado 1: En relación con el liderazgo a nivel de distrito.

Se encontró una relación estadísticamente significativa (una correlación de .24) entre el liderazgo del distrito y el rendimiento estudiantil.

Resultado 2: los superintendentes efectivos centran sus esfuerzos en crear objetivos a nivel distrito.

Los investigadores de McREL también identificaron cinco responsabilidades de liderazgo a nivel de distrito que tienen una correlación estadísticamente significativa con el logro académico promedio del estudiante. Las cinco responsabilidades se relacionan con establecer y mantener los distritos enfocados en la enseñanza y metas de aprendizaje.

1. Establecimiento de metas colaborativas.

Los investigadores encontraron que los efectivos efectivos incluyen a todos los miembros de la comunidad educativa, incluido el personal de la oficina central, las direcciones de los y los miembros de la junta, en establecer metas para sus distritos.

2. Definición de objetivos no negociables para los logros mínimos a conseguir por los alumnos y la metodología a desarrollar.

Los inspectores efectivos se aseguran de que el proceso colaborativo de establecimiento de metas resulte no negociable, en lo que respecta a los objetivos (es decir, metas sobre las cuales todos los miembros del personal deben actuar) en al menos dos áreas:

- a) Niveles mínimos de logro estudiantil.
- b) Consenso metodológico a desarrollar en el aula.

Los inspectores efectivos establecen objetivos de rendimiento para las escuelas y los estudiantes y, luego, garantizan el uso constante de estrategias metodológicas basadas en la investigación en todas las aulas para alcanzar esos objetivos.

3. Consenso en las Juntas de los centros y apoyo de todos para el logro de los objetivos del distrito.

En los distritos con niveles más altos de rendimiento estudiantil, el consejo de educación local se coordina y apoya el logro de los objetivos no negociables y la puesta en práctica de la metodología acordada. Se asegura de que estos objetivos sigan siendo el foco principal de los esfuerzos del distrito y que ninguna otra iniciativa desvíe la atención o los recursos para focalizarlo todo en el logro de estos objetivos.

4. Elaboración de un plan de seguimiento del nivel de logro de los objetivos y de la puesta en práctica de la metodología consensuada.

Los inspectores efectivos monitorean continuamente el progreso del distrito hacia el logro y objetivos previstos para asegurar que éstos sigan siendo la fuerza impulsora que regula todos los esfuerzos del distrito.

5. Uso de recursos para apoyar metas propuestas a nivel de objetivos y de metodología.

Los inspectores se aseguran de que los recursos necesarios, incluyendo tiempo, dinero, el personal y los materiales se asignan para cumplir las metas del distrito. Esto puede significar la reducción o eliminación de otras iniciativas que no son prioritarias para el logro de los objetivos.

Resultado 3: Hay una correlación directa entre el nivel de logro de los estudiantes y la permanencia de los inspectores en el puesto como supervisores del distrito.

Se encontró en los resultados dos correlaciones entre permanencia de los inspectores en el puesto y la tasa de rendimiento estudiantil. La correlación promedio ponderada en estos dos estudios fue estadísticamente significativa .19. Lo que sugiere que la permanencia del inspector en el distrito se correlaciona positivamente con el rendimiento estudiantil. Estos efectos positivos se manifiestan a partir del segundo curso de permanencia en el distrito.

No obstante, los datos anteriores, también se encontró un elemento aparentemente contradictorio. Un conjunto de datos del análisis realizado sugieren que la dotación de cierta autonomía a nivel de centro produce una correlación positiva de ,28 con el rendimiento promedio de los estudiantes en el distrito, lo que, aparentemente, indica que un aumento en la autonomía del centro se asocia con un aumento en el rendimiento estudiantil.

Los investigadores concluyeron que este último hallazgo evidencia que los inspectores efectivos pueden proporcionarles a los directores "autonomía" para la definición de objetivos claros, no negociables para el aprendizaje y la metodología de la enseñanza. A la vez que apoyan el liderazgo de los equipos directivos y las juntas escolares en el desarrollo de su responsabilidad y autoridad para definir y cumplir los objetivos.

c) Supervisión de la integración de las TIC.

Tras constatar que los estudiantes de las enseñanzas obligatorias están en muchos aspectos a años luz de sus padres y maestros con respecto a las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se aprecia

que los estudiantes se aburren y se frustran y los maestros se angustian por la falta de interés del alumnado

La Inspección de Educación de los Países Bajos plantea en su plan de trabajo una experiencia para supervisar y asesorar sobre la mejora de la integración de las tecnologías educativas, en colaboración con Universidad de los Países Bajos. Entre otras finalidades se proponen realizar un estudio sobre buenas prácticas con respecto a la integración de las TIC, con el objeto de sacar conclusiones que permitan mejorar la formación del profesorado a nivel nacional. Las funciones de la Inspección en el desarrollo del estudio fueron (Kirschner y Selinger, 2003):

- Establecer actividades de coordinación con las universidades para mejorar la formación inicial del profesorado en TIC.
- Identificar buenas prácticas en las actividades de supervisión del profesorado novel.
- Crear una plataforma de difusión de buenas prácticas en la integración de los recursos TIC.

d) Dificultades para aplicar el Plan de Inspección.

En una línea similar al objeto de esta tesis, encontramos un estudio realizado en Nigeria en el que se investigó el nivel de desempeño de los inspectores públicos de educación primaria para determinar su nivel real de operatividad y el desarrollo de propuesta profesionales (Duru-Uremadu, 2017). En particular, el trabajo se centró en determinar la percepción de los maestros de primaria sobre el desempeño de los inspectores en las escuelas urbanas y suburbanas. Para propiciar una investigación con validez científica, se planteó el problema de la investigación y las hipótesis. Se elaboró un cuestionario. Se utilizó el método de prueba ANOVA para llevar a cabo pruebas y análisis, con un nivel de significancia de 0.05. Los resultados revelaron que no hay diferencias significativas en las valoraciones de las funciones de los inspectores de educación primaria por los profesores sobre la experiencia laboral. También se descubrió que los inspectores realizan sus tareas de supervisión principalmente en lugares urbanos, prestando menos atención a las áreas suburbanas. En base a estos hallazgos, se realizaron diferentes propuestas: (1) Es necesario propiciar más supervisión en las escuelas que lo necesitan con independencia de su accesibilidad. (2) los inspectores deben realizar esfuerzos coordinados para llevar a

cabo prácticas de supervisión que permitan que los maestros mejoren sus habilidades de enseñanza y (3) el gobierno debe darles a los inspectores todo los respaldos necesarios, las herramientas y la capacitación que merecen durante el desempeño de sus funciones.

PARTE II LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo se describe la forma en que se plantea la investigación. Inicialmente valoraremos el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación y más concretamente el marco de referencia metodológico. Ello nos va a permitir determinar la metodología que se ha usado. El segundo paso será la explicación del diseño de la investigación. En este apartado la primera tarea será establecer el objetivo general y los específicos de la investigación. Seguidamente expondremos el procedimiento que se ha utilizado para la obtención de los datos. Para finalizar este apartado se describe la población y muestra con la que se trabaja, la elección de los sujetos para la conformación de la muestra y la descripción del procedimiento a seguir.

A continuación, se procede a la descripción del instrumento de recogida de información en función de las variables tenidas en cuenta para el desarrollo de la investigación, la elaboración del mismo, la formulación de las preguntas o ítems y el procedimiento de aplicación.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Tal y como puede apreciarse, esta investigación tiene una finalidad descriptiva, es decir, nuestro propósito valorar en qué medida los inspectores de educación consideran que la puesta en práctica del Plan de Actuación de la Inspección Educativa en Andalucía está contribuyendo a la mejora la acción tutorial y la orientación educativa y profesional, incluyendo y motivando el uso de recursos TIC en las actuaciones.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación parte de la reflexión sobre un problema que el investigador percibe en la eficacia del Plan de Inspección de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para propiciar una mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional, así como la implementación de las TIC en su labor de supervisión y en motivar a los agentes encargados de la acción tutorial y orientación a

realizar un uso adecuado de este recurso. Seguidamente pasamos a delimitar el problema de la investigación. A continuación se concretan el objetivo general y los específicos que se pretenden conseguir. El siguiente paso fue el diseño del procedimiento de la investigación. La revisión de la bibliografía al respecto, la elaboración y aplicación de un cuestionario a una muestra de inspectores e inspectoras del Servicio de Inspección Educativa en las diferentes provincias andaluzas. Después se procedió a verificar la validez del cuestionario. Se realizó un análisis estadístico de los datos y se realizaron las conclusiones e implicaciones pertinentes en función de los datos obtenidos.

3.1. Problema de la investigación.

Del análisis de la bibliografía que hemos venido realizando se deduce que la acción tutorial puede contribuir significativamente, entre otras muchas cosas a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales (Vázquez Cano, 2012). No obstante, el éxito de estas acciones viene encontrando dificultades significativas en su desarrollo por las carencias que presentan, con frecuencia, los planes de centro, entre las que destacan la falta de consenso en su diseño y puesta en práctica y la casi inexistencia de planificación de actividades tutoriales y actividades extraescolares que potencien el desarrollo de las distintas competencias en los centros educativos (Vázquez Cano, 2014).

Por lo que respecta a los problemas o dificultades que, en relación al tema que nos ocupa, se evidencia en países en desarrollo, las investigaciones denotan otro tipo de problemas centrados más bien en factores básicos como son la falta de recursos básicos tanto materiales como humanos y que impiden el desarrollo de una adecuada acción tutorial u orientación educativa (Ahmad, 2007, Usman 2015, Sabanci et al, 2016).

El problema de la investigación es el siguiente:

Obtener datos para valorar la adecuación de las actuaciones de los miembros del Servicio de Inspección educativa en lo que respecta a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional del alumnado de las enseñanzas obligatorias, así como saber sobre la experiencia de los Inspectores en el uso de las TIC como recurso para la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa y

profesional y la influencia de la supervisión sobre el profesorado y agentes externos para motivar el uso de la TIC entre estos.

3.2. Objetivos

Existen pocos trabajos de investigación que ahonden en el estudio de determinados aspectos de la labor de la Inspección Educativa. Por ello, he considerado relevante centrar la investigación en el análisis de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional en las enseñanzas obligatorias por parte de la Inspección de Educación en Andalucía.

3.2.1. Objetivo General

El objetivo general del estudio es: Valorar en qué medida la puesta en práctica del Plan de Actuación de la Inspección Educativa en Andalucía está contribuyendo a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional, incluyendo y motivando el uso de recursos TIC en las actuaciones.

Para ello se hace necesario analizar las actuaciones que desarrollan los miembros del Servicio de Inspección en Andalucía en el ámbito de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional en el desarrollo de sus funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento a los diferentes agentes implicados en la educación obligatoria. Así como la valoración de los recursos TIC y plataformas educativas que se ponen a su disposición para la gestión, comunicación y coordinación.

En este sentido pretendemos analizar si las actuaciones que desarrollan los miembros del Servicio de Inspección al poner en práctica Plan de Inspección, así como otras que desarrollan con carácter incidental, propician la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional, contribuyendo a la mejora de los resultados escolares y la calidad de la educación. A su vez, se valorará la adecuación de los recursos TIC que la Consejería de Educación pone al servicio de la Inspección Educativa para el desarrollo de sus atribuciones.

2.2.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos que dan direccionalidad al estudio son los siguientes:

1. Establecer el marco normativo y conceptual que fundamenta las actuaciones que recoge el Plan Anual de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 2016/17, en relación con las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento a los distintos miembros y servicios de la comunidad educativa sobre la acción tutorial y la orientación educativa.

2. Evaluar el impacto que la puesta en práctica del Plan de Inspección tiene para mejorar la acción tutorial y la orientación educativa en la educación obligatoria.
3. Analizar la integración de los recursos TIC y su adecuación para las diferentes actuaciones.
4. Crear una escala válida y fiable que permita recoger la opinión de los miembros del Servicio de Inspección sobre la adecuación de las actuaciones previstas en el Plan de Inspección para la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa en las enseñanzas obligatorias.
5. Determinar posibles diferencias asociadas a la edad y a la formación previa al ingreso en el Servicio de Inspección en relación con las principales finalidades del Plan de Inspección.

3.3. Procedimiento.

La investigación se ha desarrollado en dos fases: la primera ha sido una fase de revisión de la literatura referente al tema de la función de supervisión del sistema educativo que realiza la inspección y más concretamente sobre lo que respecta a acción tutorial y la orientación educativa en diferentes contextos (Cantón y Vásquez, 2010; Domingo, 2010; Escudero y Moreno, 2012; Aguerro, 2013; Monarca y Fernández, 2016) y la segunda ha consistido en la confección del cuestionario, selección de la muestra, recogida de datos y análisis de los mismos.

Según Pantoja (2009a) la selección de los métodos es un punto clave en todo proceso de investigación, por su parte Barrios (2002), argumenta que éste es un paso importante que apunta el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo. Esta tesis tiene una finalidad descriptiva puesto que nos interesa conocer como las personas perciben sus propias acciones en un contexto determinado. Además, buscan especificar las propiedades más importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno sometido a análisis.

En este sentido no se trata solo de recoger datos sino que “tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones que de los mismos se realicen o lleven a cabo” (Stake, 2006, p.345).

Utilizaremos como instrumento el cuestionario para valorar las opiniones emitidas por los inspectores-as de educación. Es precisamente el objeto de estudio el

que nos obliga a implementar esta técnica, ya que en este caso se desea saber sobre la experiencia de los Inspectores en el uso de las TIC como recurso para la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional.

Según Pantoja (2009a) teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la investigación, se ha optado por elegir un paradigma cuantitativo o positivista. Se realizará un estudio exploratorio, descriptivo de corte cuantitativo y cualitativo.

La metodología empleada es fundamentalmente cuantitativa, desde una perspectiva empírica analítica. Es decir, la realidad se presenta como algo externo al investigador y la finalidad es conocerla y explicarla para poder realizar conclusiones y aportaciones que permitan mejorarla. Se parte de la teoría para luego explicar el fenómeno (Yuni y Urbano, 2003) La fundamentación teórica servirá para seleccionar y estudiar variables, además de ayudar a realizar un mejor análisis e interpretación de los datos obtenidos. Se pretende llegar a una generalización y se basa en criterios de calidad relacionados con la validez, la fiabilidad y objetividad de las variables a analizar. El análisis de los datos tiene un carácter deductivo y estadístico permitiendo evitar los sesgos ocasionados por preferencias subjetivas e inclinaciones personales (Colas y Buendía, 1998).

De lo dicho, se deduce que se ha utilizado un método descriptivo, es decir, se comienza efectuando una investigación descriptiva del estado del tema. La revisión de investigaciones y trabajos realizados en relación con el tema ayuda a conocer la situación previa de éste antes de proceder a iniciar la investigación propiamente dicha. La intención es describir situaciones o hechos y contrastar o evaluar diferentes aspectos relacionados con el fenómeno objeto de la investigación.

Como he citado anteriormente, se utilizó un procedimiento de recogida de dato, basado en la aplicación de un cuestionario a un grupo de Inspectores de Educación de la Consejería de Educación de Andalucía.

Para confeccionar el instrumento se procedió a una revisión de la literatura en bases de datos, documentos, búsquedas Web, investigaciones y publicaciones dentro de nuestro contexto y fuera de él, así como a la normativa que regula su funcionamiento y organización (Usman, 2010).

Con la información obtenida se realizó un banco de ítems, los cuales estaban relacionados con la temática objeto de la investigación y con los objetivos de la misma. De esta selección de ítems se elaboró una primera versión del cuestionario.

Seguidamente el instrumento se entregó a seis expertos para que lo depurasen y validaran. Con las aportaciones realizadas se modificó el cuestionario y se volvió a someter a una nueva revisión por otro grupo de expertos.

Una vez cumplimentados todos los cuestionarios se procedió a su análisis mediante el programa SPSS para Windows. Concretamente se estudió la fiabilidad y la validez; así como otros análisis estadísticos. Con ello se pretende demostrar que el instrumento usado para la recogida de datos cumple los requisitos de validez y fiabilidad.

La fiabilidad se refiere al grado de consistencia del instrumento, es decir, el agrado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce iguales resultados. La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que se pretende medir. La improvisación en el diseño del instrumento, la falta de adecuación al contexto en el que se aplica, la falta de empatía con los sujetos a los que va dirigido y las condiciones de aplicación pueden menoscabar la fiabilidad y la validez del instrumento (cuestionario, en este caso).

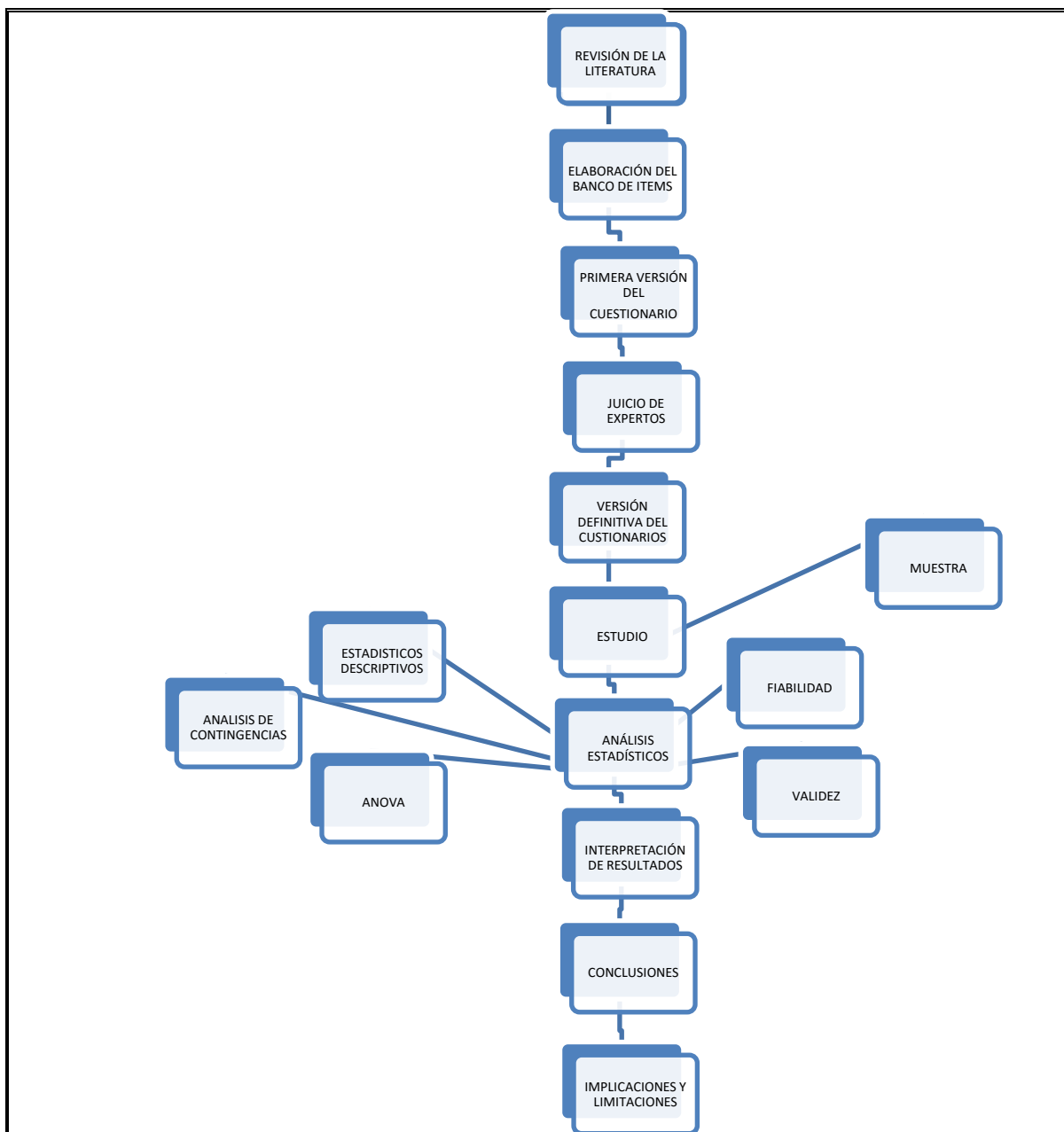


Figura nº 5. Esquema de la investigación.

Finalizamos con la interpretación y redacción de resultados y conclusiones.

3.3.1. El instrumento de recogida de información: el cuestionario.

La finalidad de este apartado es describir el cuestionario, diseñado para recoger la opinión de los inspectores e inspectoras de educación sobre la puesta en práctica de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa y vocacional, en las etapas de la educación obligatoria, a través de las actuaciones que se desarrollan en el curso escolar 2016-2017; así como del uso que realizan de las TIC y

los recursos que la Consejería de Educación pone a su disposición para la realización de las tareas de supervisión en este ámbito (Anexo I).

Para ello, primeramente, recurrimos a la literatura a fin de informarnos sobre su elaboración. Seguidamente, pasamos a describir el cuestionario: sus dimensiones, tipo de ítems, etc. Esto nos proporcionó información relevante y asesoramiento para su diseño. Finalmente, relatamos el procedimiento seguido para su aplicación; así como, las características de la muestra obtenida.

3.3.1.1. Elección del instrumento.

Con el cuestionario pretendemos conocer lo que opinan los inspectores e inspectoras de educación acerca del problema planteado.

Al ser una población concreta, ya que incluimos a todos los miembros que ejercen la función inspectora en todas las provincias de la comunidad autónoma andaluza, nos resultó útil porque esta técnica reúne las siguientes cualidades (Hayman, 1984):

- Su bajo costo, en relación con la población o muestra seleccionada.
- Su alta capacidad para proporcionarnos información.

3.3.1.2. Preparación del cuestionario.

Las etapas que sugiere Sierra (1985: 272) para preparar un cuestionario son las siguientes:

- A) Formulación de las hipótesis.
- B) Determinación de las variables a observar (dimensiones e indicadores).
- C) Especificación del tipo de preguntas
- D) Redacción de preguntas.
- E) Su orden.
- F) Aspectos formales (carta e instrucciones).

Por tanto observamos y seguimos estas etapas para confeccionar nuestro instrumento. Queríamos diseñar un cuestionario que respondiera al problema y objetivos planteados para ello recurrimos a cuestionarios ya elaborados cuya temática era afín, así como las preguntas que extraíamos de la literatura.

3.3.1.3. Formulación de preguntas.

León y Montero (1997) nos ofrecen unos criterios que debemos considerar para la elaboración de este instrumento y que los agrupa en:

A) La forma de construir las preguntas (León y Montero, 1997; Colás y Buendía, 1998; Hayman, 1984):

a) Respecto al contenido:

- La pregunta debe ser concreta, necesaria y adecuada
- Evitar las preguntas de “doble cañón”. Cada ítem debe preguntar solamente una idea, ya que sólo así sabremos con certeza que está respondiendo a lo que nosotros deseamos saber.
- De fácil respuesta para el encuestado.
- No debe contener más preguntas de las imprescindibles.

b) Respecto al lenguaje:

- Es importante que tanto el vocabulario como las expresiones utilizadas sean comprensibles para los encuestados, así nos aseguraremos que nos proporcionan la información que buscamos y que no se desmotiven, por tanto, para continuar con la cumplimentación del cuestionario.
- De redacción no mal intencionada que pueda dar lugar a una respuesta deseada.
- Formulada de forma afirmativa y directa.

c) Respecto a la ubicación:

- El orden de las preguntas deben disponerse de tal forma que no se vea condicionada la respuesta por preguntas previas o posteriores.
- La pregunta debe realizarse dentro del bloque de contenidos correspondientes.

Además Hayman (1984) nos sugiere:

- A) Las primeras preguntas tienen como motor principal la toma de contacto del encuestado con el instrumento con el fin de motivarle para que continúe su tarea.
- B) Las preguntas personales sirven para que el sujeto se identifique y se ubique, es decir, para establecer un marco de referencia.
- C) Se debe seguir la secuencia de lo que se denomina “ordenamiento en embudo”, es decir comenzar con preguntas generales y dejar para el final las más concretas. De esta manera, no influimos en ningún sentido, ni positiva ni negativamente, a la contestación de las preguntas posteriores o más generales.

En esta misma línea, Sierra (1985: 268) clasifica las preguntas según su función en el cuestionario en : a) Preguntas filtro (son las que se realiza previamente a otra pregunta, a fin de eliminar a las que no les afecte ésta); b) Preguntas de control (tienen por finalidad asegurarse del interés y buena fe del encuestado y de la veracidad y fiabilidad de sus respuestas); c) Preguntas de consistencia (tienen por objeto comprobar la consistencia de las respuestas); d) Preguntas de introducción o “rompehielos” (se hacen para iniciar el cuestionario o pasar de un tema a otro); e) Preguntas muelle (abordan temas difíciles o escabrosos); f) Preguntas batería (son un conjunto de preguntas sobre la misma cuestión, que se completan unas a otras, enfocando diversos aspectos de ella)

- D) Una buena presentación. Para ello debemos tener presente los siguientes criterios: Breve, fácil y atractivo (la motivación es esencial para que una persona cumplimente el cuestionario, de ahí que haya que resaltar su inestimable colaboración dado que el tema de la investigación así lo requiere.)

A este respecto, Colás y Buendía (1998) resalta además la importancia de ciertos aspectos formales como son: la clase, color y tipo de impresión, los espacios destinados a la respuesta, el tipo de codificación, los márgenes, etc

- E) Obtener índices considerados buenos de respuesta, para ello:

- a) Se debe enviar una carta de cobertura. Si se alude a la relevancia y prestigio de la organización para la que se trabaja, dará una sensación de seriedad.
- b) Se debe realizar un seguimiento sistemático.

3.3.1.4. Formulación de respuestas.

Sierra (1985) clasifica la respuesta del encuestado, según el tipo de preguntas, en:

- A) Preguntas cerradas. Dan lugar solamente a SI/NO, a veces da la opción de NS/NC.
- B) Preguntas abiertas. No dan ninguna opción de respuesta, siendo el encuestado el que debe contestar según su libre opinión.
- C) Preguntas categorizadas. Presentan una serie de categorías donde el encuestado debe elegir una de ellas.

En nuestro caso hemos elegido las preguntas categorizadas ya que nos proporcionan más información que las preguntas cerradas y a la vez son más fáciles de categorizar que las abiertas.

En cuanto al modo de respuesta elegimos el formato de la escala Likert, con los valores de 1 (nada), 2 (poco), 3 (bastante) y 4 (mucho), siendo el número par para forzar al encuestado a elegir y a reflexionar y por tanto a que no tendiera a una postura media por ser ésta la más sencilla de responder.

3.3.1.5. Descripción del instrumento.

El cuestionario está conformado por cuatro partes diferenciadas; la primera hace referencia al objetivo que se persigue mediante la aplicación de este instrumento, así como a las instrucciones para la cumplimentación del mismo.

El segundo apartado es el referido a los datos personales: sexo, edad formación previa al ingreso en el Servicio de Inspección.

El tercer apartado hace referencia a una serie de datos profesionales: Antigüedad en el Servicio de Inspección, situación administrativa dentro del servicio, pertenencia al equipo de coordinación provincial, coordinación de algunas de las actuaciones del Plan de Inspección o de las áreas estructurales.

Con el cuarto apartado se inicia el cuestionario propiamente dicho. A continuación exponemos los tres bloques de que consta el mismo.

I. VALORACIÓN DE LA SUPERVISIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

1. Valoración de la contribución de las actuaciones del Plan de Inspección para la mejora del absentismo, atención a la diversidad, convivencia, participación, acción tutorial, etc.
2. Valoración del grado en el contribuyen las acciones habituales de supervisión a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa.
3. Contribución de la supervisión para el cumplimiento de las competencias de los departamentos y servicios de orientación educativa en las enseñanzas obligatorias.

II. USO DE LAS TIC POR LOS MIEMBROS DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN

1. Uso de los recursos TIC en el desarrollo de la actuaciones de la Inspección Educativa.

III. FOMENTO DE LA INCLUSIÓN DE LAS TIC POR LOS RESPONSABLES DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1. Supervisión del adecuado uso de recursos tecnológicos y plataformas educativas (Séneca, PASEN, etc) por parte del profesorado y responsables de la orientación educativa

Cuadro Nº 1. Estructuración de los bloques del cuestionario.

I. VALORACIÓN DE LA SUPERVISIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Esta dimensión o apartado tiene como finalidad cuantificar la valoración que los miembros del Servicio de Inspección de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía sobre la utilidad de las actuaciones que desarrollan en el presente Plan de Actuación durante el curso 2016-17, así como sobre las acciones habituales que

realizan dentro de las atribuciones de sus ámbitos competenciales para posibilitar la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa.

II. USO DE LAS TIC POR LOS MIEMBROS DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN.

En esta segunda dimensión se pretende medir el uso que los miembros del Servicio de Inspección de Andalucía declaran hacer de los principales recursos que la Consejería de Educación pone su disposición para el desarrollo del Plan de Inspección y la puesta en práctica de las atribuciones de supervisión que la normativa les confiere. Se han limitado el número de recursos a aquellos, que a tenor de la literatura al respecto y la descripción de las actuaciones en las resoluciones y documentos internos (guías), se perciben o proponen como de uso más frecuente. También se ha tenido en cuenta el juicio de expertos a que se sometió, previo a la validez del cuestionario.

III. FOMENTO DE LA INCLUSIÓN DE LAS TIC POR LOS RESPONSABLES DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Con esta dimensión se ha pretendido recoger datos que permitan valorar si los inspectores de educación en Andalucía están potenciando el uso de las TIC uso de las plataformas educativas en el ámbito escolar está condicionado por factores ajenos a la formación, actitudes y aptitudes del profesorado y, en consecuencia, viene influenciado por los recursos con los que cuentan los centros o con la organización espacio temporal de los centros.

3.3.1.6. Procedimiento de aplicación.

Una vez confeccionado el cuestionario procedimos a enviar por correo o entregar en mano, según la ubicación de los Servicios Provinciales de Inspección, los cuestionarios. A cada Servicio se enviaron entre 24 y 50 cuestionarios, dependiendo del número de inspectores del mismo, así como una carta (Anexo II) de presentación en la que se rogaba que realizaran el cuestionario al mayor número posible de miembros.

La mayoría de los Servicios Provinciales devolvieron cumplimentados cuestionarios en menor número del que se les enviaron, en cualquier caso, todos ellos, excepto uno devolvieron cuestionarios.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Para obtener una muestra que represente a la población, se pueden establecer tres tipos de muestreo (Colás y Buendía ,1998; Buendía y otros, 1999):

A) Muestreo aleatorio. Para que una muestra sea aleatoria debe cumplir dos condiciones:

a) Todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar la muestra.

b) La selección de un sujeto no condiciona la selección de otro.

El proceso que se emplea es el siguiente: Se define la población, se enumera los sujetos de la muestra y se selecciona la muestra.

B) Muestreo estratificado. Es una muestra compuesta por tantas muestras elegidas al azar, como estratos existan en la población. De esta forma conservaremos la proporción de personas que existen en la población dentro de cada estrato. Una variante es el muestreo por conglomerados donde la selección se realiza sobre grupos de sujetos que tienen alguna afinidad.

C) Muestreo Incidental. El investigador recurre a la población que le es más fácil de hallar

En nuestro caso realizamos un muestreo incidental, ya que nos resultó, dadas las dificultades encontradas, el tipo de estudio más idóneo.

En cuanto al tamaño de la muestra Sierra (1985: 181) dice que depende de:

A) La amplitud del universo infinito o no

B) El nivel de confianza adoptado.

C) El error de estimación

D) La desviación típica.

Además, añade que también influye el tipo de muestreo que se haya elegido. Por su parte Colás y Buendía (1998) sostienen que, asimismo, depende de la estructura del diseño.

En cuanto al tamaño de la muestra los autores mencionados consideran que esta es pequeña si es menor de treinta y recomiendan que al menos sea el 10% de la población total.

La población de nuestro estudio está formada por los inspectores e inspectoras miembros del Servicio de Inspección educativa en las diferentes Delegaciones Territoriales de Educación, la cual de acuerdo con lo establecido en el Anexo del DECRETO 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa, está compuesta por un total 250 miembros. No obstante estas plantillas se han visto incrementadas por el Acuerdo de 29 de marzo de 2007 entre la Consejería y las Organizaciones Sindicales, para la mejora del funcionamiento de los centros por la aplicación de la LEA. En el apartado octavo de dicho acuerdo se recoge: *“Las plantillas de Inspectores de educación se incrementarán hasta conseguir, en el periodo 2008/2012, una relación 1/15 entre el número de inspectores e inspectoras y el de centros docentes”*. Por lo que actualmente la distribución de los miembros en los diferentes Servicio Provinciales arroja una población de 276 componentes.

Provincia	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Total
Nº insp.	24	38	32	36	24	26	42	54	276

Tabla Nº 2. Población del estudio.

Como se puede comprobar la distribución de la población no es homogénea por provincias, si no que su peso es proporcional al de la comunidad educativa de cada una de ellas. En el gráfico nº 2 se observa claramente el peso específico de cada una de la población de cada una de ellas.

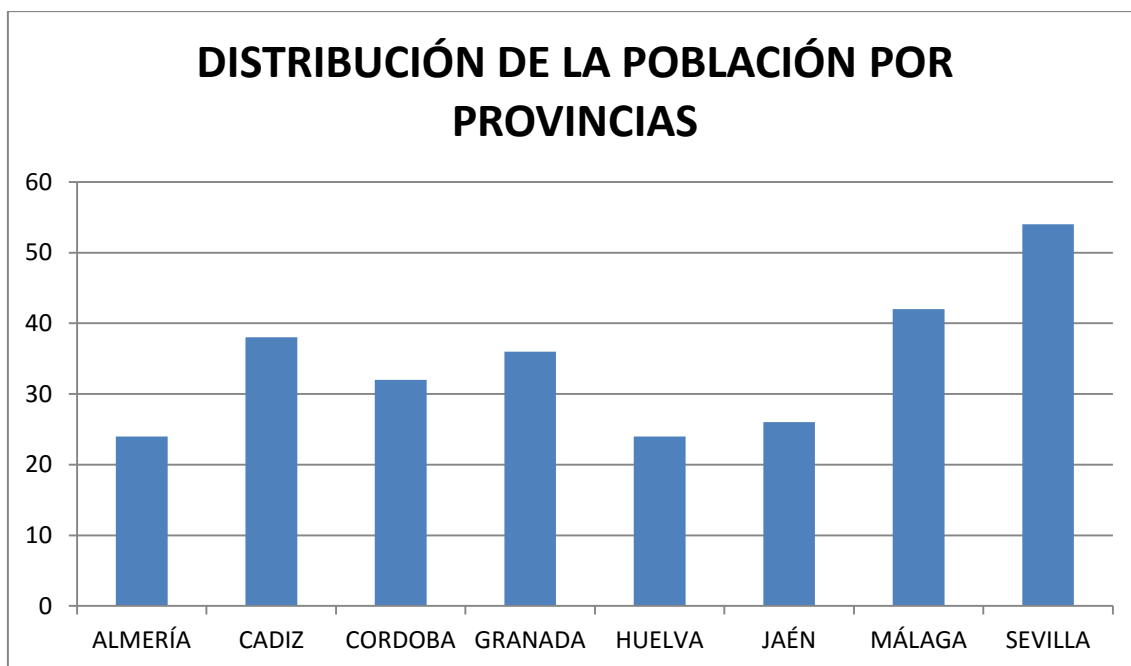


Grafico nº 2. Distribución de la población por provincias

Como puede apreciarse, la muestra ($n= 98$) es bastante elevada en relación con el número total de miembros del Servicio de Inspección, el 35,5 % del total de la población, por lo que podemos afirmar que el tamaño de la muestra con respecto a la población total que la compone es sobradamente representativo. No se consideró adecuado establecer de forma precisa la muestra por provincias para asegurar el anonimato o evitar la generación de suspicacias en cuanto a diferencias de aplicación o seguimiento del Plan de Inspección en los diferentes Servicios Provinciales de Inspección.

De todas formas el tamaño de la muestra (Fox, 1987) se determina seleccionando arbitrariamente un número o una proporción, tal como el 10 o el 20% de la población. En palabras de este mismo autor hay que resaltar la importancia que tiene la representatividad y no el tamaño de la muestra, como aspecto fundamental del muestreo. Por lo tanto, el tamaño muestra correcto es aquél que permite conseguir la precisión que el investigador desee. Incluso sería conveniente tener en cuenta los análisis estadísticos que se piensan emplear, también los procesos de recogida de datos que se utilizarán y los posibles efectos que puedan tener sobre aquellos en cuanto a la reducción de la muestra aceptante (Fox,1987: 397).

4.1. Características de la Muestra.

La muestra se caracteriza por una superioridad, en lo que a representación se refiere, del sexo masculino (77,6%), aunque el sexo femenino también está bien representado (22,4%). La representación de estos en la muestra es proporcional a la distribución de hombres y mujeres en los servicios de inspección educativa.

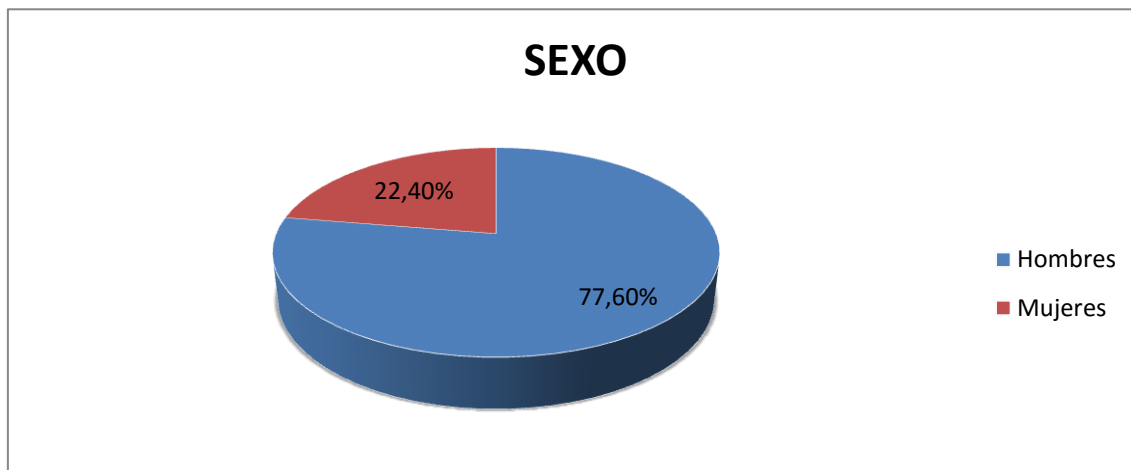


Gráfico Nº 3. Distribución por sexos de los componentes de la muestra.

En lo relacionado con la edad, destaca el segmento de inspectores e inspectoras que tienen entre 51 y 60 años, dado que suponen prácticamente las mitad de la muestra (48 %); seguido por el intervalo de más de 60 años con un 27,6% de representación. El grupo de participantes que cuentan entre 41 y 50 años suponen 18,4% de la muestra. El sector menos representado son los miembros de menos de 41 años con un 6,1% del total.

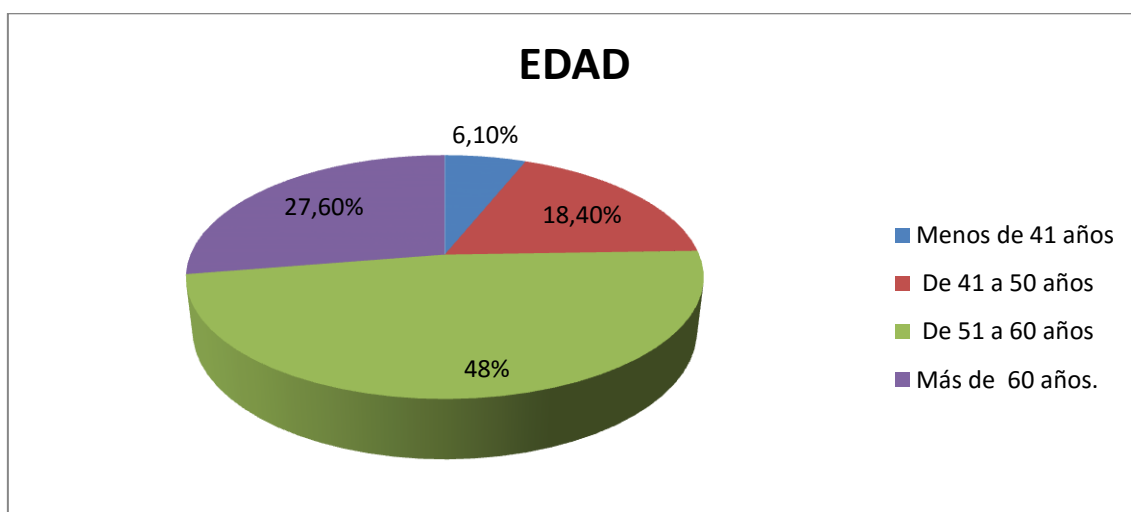


Gráfico Nº 4. Distribución de los miembros de la muestra por edades.

Por lo que respecta a la Formación, que se exige para el ingreso en el cuerpo a los miembros de los servicios de inspección que han formado parte de la muestra, encontramos que más de un tercio de los mismos tienen formación previa relacionada con la Orientación Educativa (pedagogía, psicología o psicopedagogía), seguidos de cerca por las carreras del Área de Humanidades o de las Ciencias Sociales y Jurídicas (31%). Una décima parte de la muestra (10,2%) la componen los que declaran tener formación previa relacionada con las Ciencias Experimentales y de la Salud. Seguidos por aquellos cuya formación está relacionada con las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (8,2%). Encontramos entre los miembros de la muestras otros grupos con una representación menor serían los que tendría relación con enseñanzas artísticas, de idiomas o carreras técnicas (arquitectura e ingeniería). Se observa que los inspectores con formación previa relacionada con Música y Danza sería el 6,1%. Los que titularon en carreras de Ingeniería o Arquitectura representan al 5,1% de la muestra. Aquellos que realizaron estudios asociados con lenguas extranjeras (Filologías, Traducción e Interpretación, etc) serían el 3,1%.

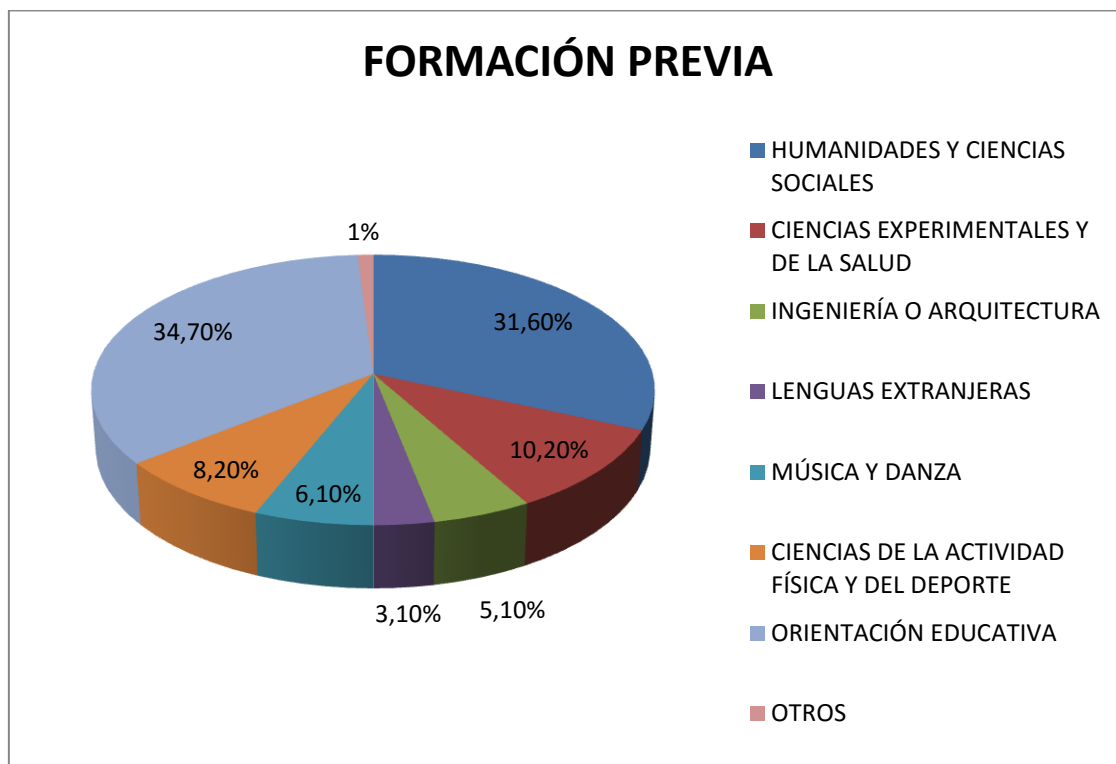


Gráfico Nº 5. Formación previa de los miembros de la muestra.

En cuanto a la experiencia el grupo mayoritario es el que declara una antigüedad en el cuerpo de entre 3 a 6 cursos (35,7%), seguido por los que manifiestan haber permanecido en el mismo más de 11 cursos (31,6%). El tercer grupo con un mayor peso específico e superior es el de los miembros del servicio que llevan permaneciendo al mismo entre 7 y 11 años. Por último estarían los inspectores e inspectoras de más reciente incorporación, la mayoría de ellos habrían accedido tras la convocatoria del último procedimiento de selectivo, habiéndose incorporado al Servicio en marzo de 2016, por lo que tienen menos de 2 cursos de permanencia en el cuerpo, y representan al 7,1% de la muestra.

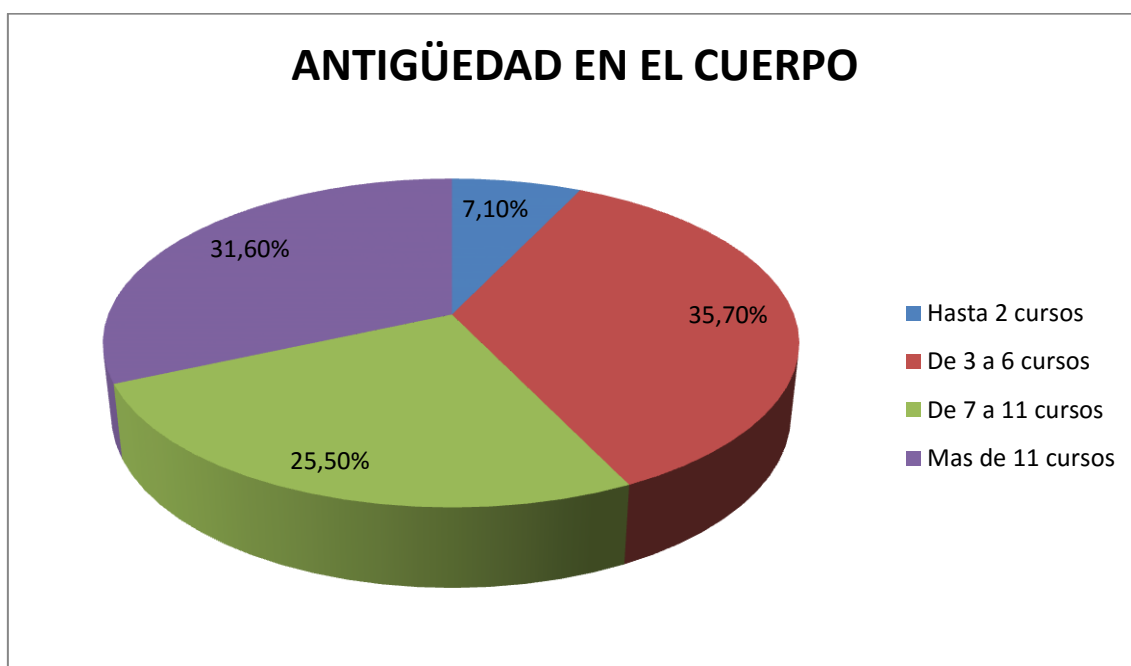


Gráfico Nº 6. Antigüedad en el Cuerpo.

Hemos considerado relevante incluir en esta parte del cuestionario una diferenciación entre los inspectores que ejercen tareas de coordinación de algunas de las actuaciones del Plan o de las Áreas Estructurales del mismo, porque, a tenor de las tareas y funciones que el Plan de inspección otorga a estos responsables de coordinación, así como a la formación que en determinados casos se les exige que realicen, consideramos que el desarrollar estas tareas puede influenciar en el uso de algunos medios.

De entre los miembros de la muestra encontramos que 57,1% no realizan tarea de coordinación alguna, ni como responsables de las áreas estructurales ni de ninguna de las actuaciones previstas en el plan (A.1., A.2, etc.). El grupo de los inspectores e

inspectoras que manifiesta tener funciones de coordinación de alguna de las áreas o de las actuaciones son el 42,9 % de la muestra.

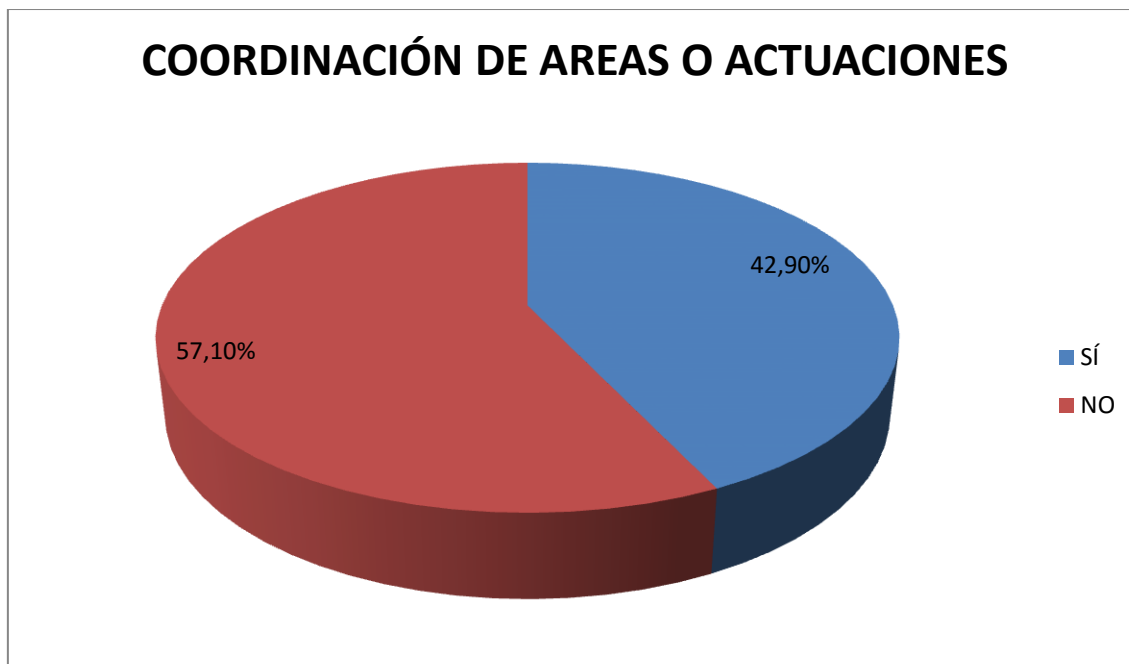


Gráfico Nº 7. Responsabilidad de coordinación de las Áreas Estructurales o Actuaciones del Plan de Inspección.

También hemos entendido que es interesante recoger información sobre aquellos miembros del servicio que están integrados en el Equipo de Coordinación Provincial, compuesto por el Jefe o Jefa del Servicio, Inspector-a Adjunto a la Jefatura del Servicio y Coordinadores de los diferentes equipos de zona, dado que por las funciones que le son propias pueden tener que usar determinados medios tal y como establece el Plan de inspección, dado que deben realizar tareas de coordinación y formación para propiciar, entre otras cosas, la homologación de las actuaciones en todo el ámbito andaluz. Así, encontramos que el 20,4 por ciento de los participantes declara pertenecer al Equipo de Coordinación Provincial, frente al 79,6 que no formaría parte del mismo.

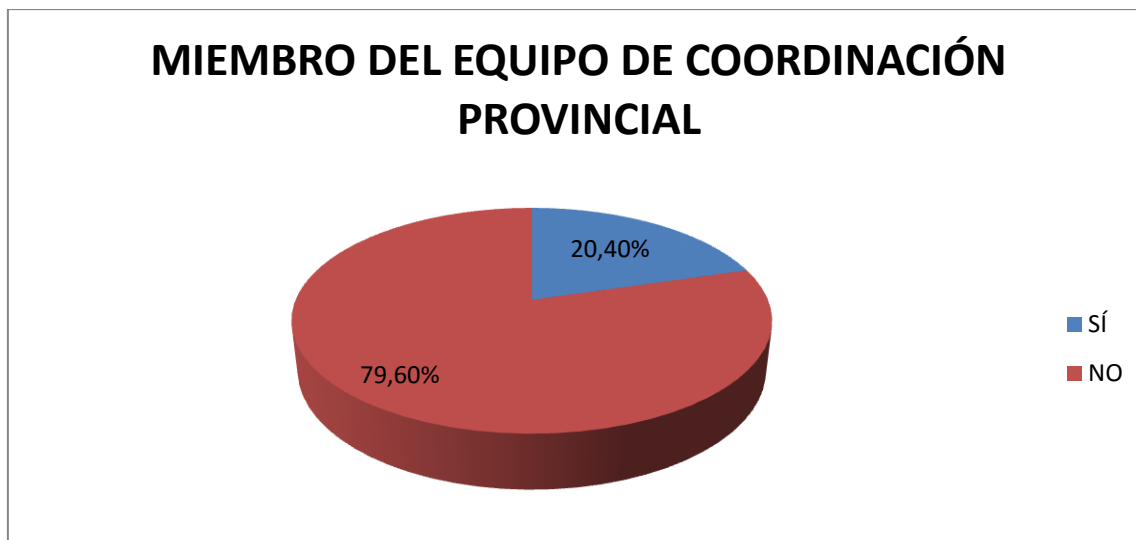


Gráfico Nº 8. Miembro del Equipo de Coordinación Provincial.

Finalmente, también hemos pensado interesante introducir la variable de la situación administrativa de los miembros de la muestra, porque entendemos que, aquellos que cuentan con un nombramiento provisional (20,4% de la muestra), son un porcentaje significativo de los miembros del Servicio de Inspección, Además, dado que su situación administrativa está sujeta a una renovación anual de su comisión de servicio, estando ésta supeditada a una valoración de la labor realizada a través de la elaboración de un portafolio electrónico, el cual es objeto de evaluación por los Jefes de los Servicios Provinciales y la Inspección Central; entendemos que estos hechos pueden introducir variables significativas entre esta población para analizar el cumplimiento de las actuaciones y acciones previstas en el Plan de Inspección, así como en la integración de las TIC.

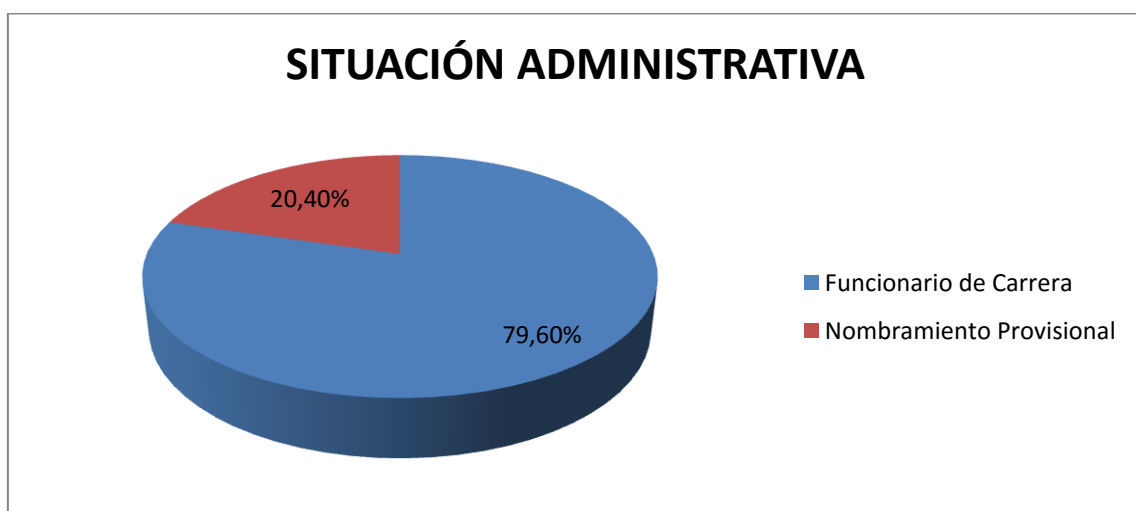


Gráfico Nº 9. Situación Administrativa.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA		Número
SEXO	Hombre	76
	Mujer	22
EDAD	Menos de 41 años	6
	De 41 a 50 años	18
	De 51 a 60 años	47
	Más de 60 años	27
FORMACIÓN PREVIA	Área de Humanidades o de las Ciencias Sociales y Jurídicas	31
	Área de Ciencias Experimentales y de la Salud	10
	Ingeniero o Arquitecto	5
	Lenguas Extranjeras	3
	Educación Musical, Danza o Arte Dramático	6
	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	8
	Orientación Educativa (Pedagogía, Psicología y/o Psicopedagogía)	34
	Otros	1
ANTIGÜEDAD EN EL CUERPO	Hasta 2 cursos	7
	De 3 a 6 cursos	35
	De 7 a 11 cursos	25
	Más de 11 cursos	31
COORDINADOR/A DE LAS ACTUACIONES O DE LAS ÁREAS ESTRUCTURALES	Sí	42
	No	56
MIEMBRO DEL EQUIPO DE COORDINACIÓN PROVINCIAL	Sí	20
	No	78
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA	Funcionario/a de Carrera	20
	Nombramiento Provisional	78

Tabla Nº 3. Características de la muestra.

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS.

Teniendo en cuenta que la investigación es descriptiva, ésta no se limita solo a la recogida de datos y su tabulación, también requiere de una interpretación y análisis, buscando su significado y la importancia de lo que se expone y describe. Esta descripción, se realiza en ocasiones comparando, clasificando, analizando e interpretando sus porcentajes o frecuencias de los estadísticos. Los datos de este estudio se han procesado con el programa estadístico SPSS, v. 15.0. para Windows (SPSS Inc, Chicago, USA).

Los estadísticos que se han aplicado para analizar los datos han sido:

Análisis de Validez y Fiabilidad. El tratamiento de los datos de carácter cuantitativo se han sometido a varios análisis estadísticos para verificar la fiabilidad y la validez de la escala realizada. Para medir la fiabilidad, se ha aplicado el método de consistencia interna, calculando el alfa de Cronbach.

Por otra parte, para comprobar la validez del contenido del cuestionario, se ha sometido este al juicio de diversos expertos en el tema, realizando las medias sobre sus valoraciones.

Para estimar la validez del constructo se ha aplicado un análisis factorial, previo a su realización, para comprobar la correlación entre las variables se han aplicado la “Prueba de esfericidad de Barlett” y la “Media de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)”; posteriormente se ha realizado una matriz factorial sin rotar, para extraer los factores, se ha utilizado la varianza total explicada, para facilitar la interpretación de los componentes se ha realizado una matriz de componentes rotados utilizando la rotación Varimax con Kaiser, obteniéndose así las distintas dimensiones.

Estadísticos descriptivos, con estos se plasman el origen de los datos y ayudan a conocer como se ha comportado la muestra de la investigación, en la variable nominal de los agentes encuestados, inspectores-as de Educación del Servicio de Inspección Educativa de la Junta de Andalucía.

En este análisis descriptivo se realizaron la media y la desviación estándar, también se revisan los datos de las frecuencias, ofrecidos en tantos por cientos en la mayoría de los casos, que nos aportan los cuestionarios que se pasaron en cada uno de los perfiles, cuando eligen las diferentes opciones de respuesta de los ítems. Uno

de los objetivos de la investigación descriptiva es describir los datos observados, pero es función del investigador saber utilizar los métodos de observación y descripción, así como la forma de analizar las relaciones entre estos (Loeb et al, 2017). La media como medida de tendencia central, es el promedio aritmético que nos permite conocer la media aritmética de todas las puntuaciones, por lo que es sensible a los valores extremos, debiéndola utilizar con precaución, pues la distribución puede resultar oblicua o asimétrica. Para solucionar esta visión de los datos, está la mediana que partiendo de la media se calcula para que los grandes o pequeños valores de los extremos, que puedan tener influencia en la localización de la media. Si los datos son simétricos, casi no hay diferencias entre la media y la mediana, aunque es de mucha utilidad cuando la desviación típica o estándar es alta. También se utilizó la desviación estándar o típica, como medida de dispersión o de variabilidad, esta representa la raíz cuadrada de la varianza y es muy útil para describir la extensión de la dispersión de los datos entorno a la media. Observando las frecuencias se pueden apreciar las tendencias de las opiniones de la muestra encuestada y sus diferentes opciones de respuesta en cada uno de los ítems. Así mismo, se usan los porcentajes para objetivar las elecciones y no hacerlas depender del número absoluto mayor o menor.

1. **Análisis de contingencias.** Las tablas de contingencias son tablas de doble entrada donde se realiza una clasificación de la muestra de acuerdo con un doble criterio de clasificación. Podemos obtener una descripción cuantitativa de las distintas cualidades bivariantes de la muestra, en forma de frecuencias o porcentajes (relativos al total de la muestra, de una fila o de una columna).

Además, el SPSS realiza diversos contrastes acerca de la distribución de las frecuencias observadas en dicha tabla, de acuerdo a distintas hipótesis. El más clásico de estos contrastes es el contraste de homogeneidad, que propone como hipótesis a rechazar que ambos criterios de clasificación son independientes. O lo que es lo mismo, la pertenencia de un individuo a una clase de variable no afecta a la probabilidad de pertenencia a las distintas clases de otro criterio.

Análisis de varianza (ANOVA), con esta Prueba estadística se pretendía hacer inferencias, objetivas y deducciones lógicas de los datos reales, para tener una visión más amplia de la situación. El estadístico utilizado fue el ANOVA de una vía, que es una prueba paramétrica para contrastar simultáneamente tres o más medidas muestrales. Este análisis, consiste en hallar matemáticamente que parte de la varianza se le puede atribuir a la variación que existe dentro de un grupo. La diferencia es

significativa (< 0.05) si la variación que se produce entre grupos es mayor que la que resulta dentro de cada grupo.

En el capítulo siguiente se exponen, analizan y resumen los resultados ordenando y clasificando los datos con tablas y gráficos para su mejor comprensión y visualización.

CAPÍTULO 9 RESULTADOS.

1. INTRODUCCIÓN.

En el presente capítulo presentamos los análisis estadísticos del cuestionario; concretamente realizamos el estudio de la fiabilidad, la validez, así como el análisis descriptivo básico (media, mediana, desviación típica y porcentajes).

2. ESTUDIO DE FIABILIDAD Y VALIDEZ

La fiabilidad permite medir el grado de reproductibilidad de un instrumento, es decir, la capacidad de obtener los mismos resultados si éste es aplicado en situaciones distintas.

Los métodos para calcular la fiabilidad son: (Bisquerra, 1987; Fox, 1987; Calvo, 1990):

- a) Métodos de consistencia interna: los más utilizados son el coeficiente de Kuder-Richardson para ítem dicotómicos; y el coeficiente alfa de Cronbach que se aplica a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente aumenta en relación con el número de ítems y al coeficiente de correlación entre ellos.
- b) Método de test-retest: en este procedimiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) un mismo instrumento de medición es aplicado dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto período. Si la correlación entre los resultados es altamente positiva el instrumento se considera altamente confiable igualmente.
- c) Método de formas paralelas: es similar al anterior. A una misma muestra se aplica una prueba en dos momentos distintos. La segunda aplicación tiene que tener variaciones con respecto a la primera.
- d) Método de las dos mitades: el test se divide en dos partes y se estudia la correlación entre ambas.

En la presente investigación para calcular la fiabilidad del cuestionario aplicamos el alfa de Cronbach. El programa estadístico que hemos empleado es el SPSS-15-0 para Windows. A continuación pasamos a describir cada uno de ellos:

2.1. Análisis estadístico para la fiabilidad.

Fox (1987: 419) define la validez como el grado en que el método cumple lo que pretende que cumpla o calibre lo que se pretende que mida.

Los procedimientos para calcular la validez, según Bisquerra (1987) son:

- a) Validez de contenido: es aquel en el que los ítems hacen referencia expresa a un contenido, al objeto de aportar datos para su valoración.
- b) Validez concurrente: las puntuaciones de la prueba se comparan con un criterio externo.
- c) Validez predictiva: aporta datos sobre la validez de una prueba para pronosticar comportamientos futuros.
- d) Validez de constructo: establece la validez de una prueba con respecto a lo que pretende medir en función de su apariencia.

En la presente investigación para calcular la validez del cuestionario utilizamos el juicio de expertos. El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29). Con este procedimiento pudimos depurar el instrumento, ya que lo corregimos, aumentamos el número de ítems de algunos apartados del cuestionario y lo redujimos en otros, a la vez que adaptamos el lenguaje a la terminología y formas de expresión más idóneas para la comprensión.

ALFA DE CRONBACH

“ α de Cronbach	0,886
------------------------	-------

Tabla Nº 4. Alfa de Cronbach

La totalidad del cuestionario ha obtenido un Alpha total de ,886 por lo que podría considerarse alto. Como se puede apreciar el grado de consistencia interna es elevado, por tanto no ha sido necesario rectificar ningún ítem.

Esto se corrobora con los valores recogidos en la tabla 5 (estadísticos total—elemento) donde se observa la relación de cada ítem con el total que mantiene valores muy estables, en todos los casos por encima de 0,88.

Análisis de la supervisión de la acción tutoría y la orientación en las enseñanzas obligatorias por la Inspección de Educación

	Media de la escala si se elimina un elemento.	Varianza de la escala si se elimina el elemento.	Correlación elemento-total corregida.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.
Ítem 1	68,96	80,473	,323	,885
Ítem 2	69,27	79,187	,499	,881
Ítem 3	68,82	79,801	,428	,883
Ítem 4	68,98	80,433	,315	,885
Ítem 5	69,36	79,160	,502	,881
Ítem 6	69,19	78,612	,523	,881
Ítem 7	68,59	80,265	,420	,883
Ítem 8	68,61	78,322	,563	,880
Ítem 9	68,92	78,591	,509	,881
Ítem 10	68,71	76,515	,657	,877
Ítem 11	68,45	77,817	,611	,877
Ítem 12	68,55	78,910	,464	,882
Ítem 13	69,04	79,194	,463	,882
Ítem 14	68,85	78,935	,434	,882
Ítem 15	68,69	77,699	,460	,882
Ítem 16	68,86	78,330	,536	,880
Ítem 17	69,03	78,298	,547	,880
Ítem 18	69,49	77,758	,544	,880
Ítem 19	69,19	76,983	,608	,878
Ítem 20	68,13	80,652	,277	,886
Ítem 21	69,14	80,722	,241	,888
Ítem 22	68,18	79,615	,354	,884
Ítem 23	69,15	78,935	,415	,883
Ítem 24	68,88	79,531	,343	,885

Ítem 25	69,38	78,485	,396	,884
Ítem 26	69,41	79,007	,417	,883
Ítem 27	69,55	79,198	,361	.884

Tabla nº 5. Estadísticos total---elementos si se elimina el elemento con alfa (α) de Cronbach por ítem.

DOS MITADES

Los cuestionarios contestados presentan un coeficiente ,710, tanto para el Spearman-Brown como para las dos mitades de Guttman, siendo el alpha para la primera mitad de ,862 y para la segunda de ,805.

Consistencia Interna		Fiabilidad Total
Primera Mitad	,862	,710
Segunda Mitad	,805.	

Tabla Nº 6. Dos mitades

2.2. Análisis estadístico para la validez.

A continuación se expone el proceso de validación del instrumento elegido para la investigación. Se hace referencia a la validez de contenido y de constructo.

2.2.1 Validez.

Siguiendo a Del Rincón (1995) se entiende por validez, el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica, o dimensión, que se pretende medir. En función de los objetivos que se pretendían lograr con el cuestionario, se hace mención a la validez de contenido, llevada a cabo por un grupo de expertos y al validez de constructo, realizando el análisis factorial del mismo en función de los resultados.

La validez de contenido va a comprobar que el instrumento tiene una muestra de elementos suficiente y representativa del universo que constituye el rasgo, característica o dimensión que se quiere medir. Esta validez de contenido se determina con el juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems con las áreas de contenido y la relevancia de los objetos a medir. Tras someter un

instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad.

Se aplicó el juicio de expertos para que estos hicieran una valoración sobre los ítems que componen dicho cuestionario, así como una valoración global del mismo. En relación con los ítems, se les solicitó que valoraran cualitativamente su grado de pertinencia al objeto de estudio y, además, su grado de precisión y de adecuación desde el punto de vista de su definición y formulación sintáctica.

Se trata, pues, de una validación de contenido cuyos objetivos son analizar y valorar los descriptores del baremo inducido, así como comprobar si los ítems seleccionados miden todas las categorías o descriptores que se desea medir y que caracterizarán a la prueba de exposición oral académica.

Como criterio de selección, se optó por un grupo de cuatro expertos como fuente de información, cuya trayectoria se caracteriza por una larga experiencia en la Inspección Educativa y en la investigación en aplicada a la enseñanza. Como modalidad de evaluación se prefirió la individual, a través de un cuestionario escrito que cada uno de los jueces debía responder, sin mantener un contacto entre ellos.

La evaluación mediante el juicio de expertos, método de validación cada vez más utilizado en la investigación, “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013:14). Se trata de una técnica cuya realización adecuada desde un punto de vista metodológico constituye a veces el único indicador de validez de contenido del instrumento de recogida de datos o de información (Escobar Pérez, 2008); de ahí que resulte de gran utilidad en la valoración de aspectos de orden radicalmente cualitativo. Por ejemplo:

Al evaluar si los formularios de prueba son de dificultad similar, se pueden utilizar los juicios de expertos en un estudio para determinar la equivalencia en las áreas, complejidad del código, complejidad cognoscitiva y demanda comunicativa. Deberíamos tratar de proporcionar evidencias sobre la mayor cantidad de estos niveles que podamos (Weir, 2005:251).

Validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios.

La validez, definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín Arribas, 2004:27), puede referirse al contenido o al constructo. En el primer caso, se señala que los ítems o aspectos elegidos para la elaboración del instrumento de medición son indicadores de lo que se pretende medir; la valoración de los expertos es cualitativa pues deben juzgar la capacidad del mismo para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir. En cuanto a la validez de constructo, íntimamente relacionada con la anterior, indica que las medidas resultantes en el contenido pueden ser utilizadas y consideradas pertinentes al fenómeno que se quiere medir, para lo cual es fundamental previamente una clara definición del constructo o aspecto por medir.

La fiabilidad, el otro requisito de calidad de todo instrumento de medición, se define como el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos. Martín Arribas (2004) define la consistencia como el nivel de cohesión de los diferentes ítems o aspectos del instrumento que se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos como, por ejemplo, el coeficiente Alfa de Cronbach², utilizado con mayor frecuencia. En relación con la estabilidad temporal, alude a la escasa variabilidad de las medidas del objeto cuando el proceso de medición se repite en situaciones distintas. En otras palabras, de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en repeticiones de la medición puede obtenerse un indicador de la fiabilidad, consistencia o precisión de las medidas. Si la variabilidad de las medidas del objeto es grande, se considerará que los valores son imprecisos y, en consecuencia, poco fiables (Prieto y Delgado, 2010:67).

➤ **Validez de Contenido.**

La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

➤ **Validez de Constructo.**

La validez de constructo complementa la validez de contenido llevada a cabo en la fase previa mediante el sistema de jueces expertos que ya ha sido expuesta.

Por tal motivo, se recurrió al análisis de componentes principales como forma de agrupar estos reactivos en factores que puedan explicar la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los sujetos. Para conocer la correlación de variables, se utilizó la prueba de esfericidad de Barlett y la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) expuesta en la tabla.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,764
Prueba de esfericidad de Barlett Chi-cuadrado aproximado.	1210,564
Gl	351
Sig	,000

Tabla 7. Prueba de Barlett y la medida de adecuación muestral.

La tabla muestra que el valor de probabilidad asociado (Sig.) es cero, por lo que se rechaza la hipótesis nula a un nivel de significación del 5% siendo factible la realización del análisis factorial. Así mismo, el KMO permite comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial. Cuando este índice toma un valor comprendido entre ,6 y 1, es aconsejable hacer el análisis factorial. En nuestro caso, se observa un valor intermedio entre los indicados anteriormente (,764), lo que indica que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial. Los resultados obtenidos en el test de Bartlett y el índice KMO nos permiten comprobar que el análisis es posible, por lo tanto, se espera resumir los ítems de la escala en factores comunes o dimensiones (Escalante y Caro, 2006).

Para ello se utilizó el método de extracción de análisis de componentes principales y rotación Varimax. Dicho análisis revela la convergencia de 7 factores que explican el 65,368% de la varianza, expuesto en la siguiente tabla.

	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada	Total	% varianza	% acumulada
1	7,382	27,342	27,342	7,382	27,342	27,342	3,253	12,048	12,048
2	2,623	9,716	37,058	2,623	9,716	37,058	2,847	10,545	22,593
3	2,394	8,866	45,924	2,394	8,866	45,924	2,767	10,249	32,842
4	1,628	6,030	51,954	1,628	6,030	51,954	2,668	9,881	42,723
5	1,326	4,912	56,866	1,326	4,912	56,866	2,454	9,090	51,813
6	1,229	4,553	61,419	1,229	4,553	61,419	2,269	8,404	60,217
7	1,066	3,949	65,368	1,066	3,949	65,368	1,391	5,151	65,368

Tabla Nº 8. Análisis de componentes principales y rotación Varimax.

Tras identificar la mayor carga de cada ítem definimos los factores a partir de los ítems que integran cada factor. Como punto de corte elegimos 0,50. Atendiendo a los criterios anteriormente señalados, se seleccionaron siete factores que explicaban el 65,368 de la varianza. Respecto a la varianza explicada por factores se observa que el primero de ellos satisface por sí mismo el 27,34 % del total explicado presentando los restantes factores unas explicaciones que se encuentran entre un 9,71% (correspondiente al segundo factor) y un 3,95% (correspondiente al séptimo factor).

En el gráfico de sedimentación (figura nº 6), se observa que la primera componente es la que más cantidad de varianza explica (27,34%), va decreciendo hasta llegar a la última componente que solo lo hace en 3,95%. Al tratarse de una prueba basada en texto, estos valores se pueden considerar adecuados, puesto que las dimensiones a establecer no tienen entre si las grandes diferencias que pudiera haber en otras escalas.

Gráfico de sedimentación

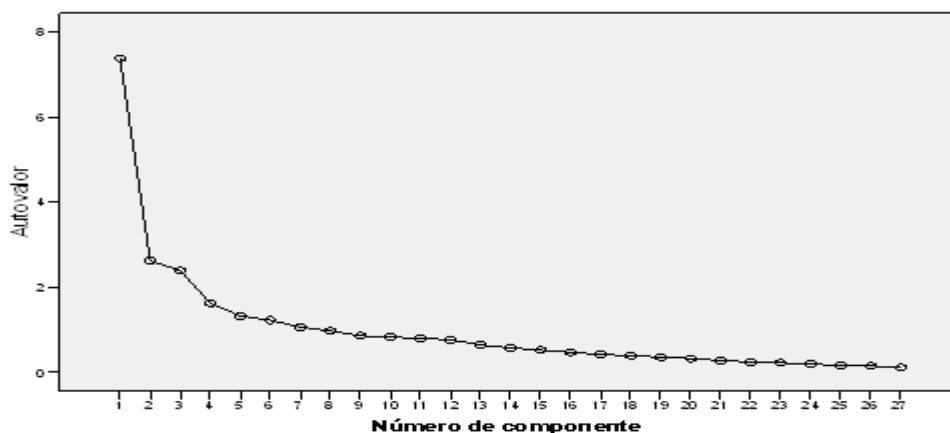


Figura nº 6: Gráfico de sedimentación

Posteriormente se realiza la determinación de las comunalidades, esto es, a la proporción de varianza explicada por los factores comunes. Las comunalidades iniciales son siempre igual a 1. Los resultados aparecen en la tabla nº 9.

	Inicial	Extracción
Ítem 1	1,000	,671
Ítem 2	1,000	,776
Ítem 3	1,000	,587
Ítem 4	1,000	,560
Ítem 5	1,000	,515
Ítem 6	1,000	,605
Ítem 7	1,000	,544
Ítem 8	1,000	,649
Ítem 9	1,000	,594
Ítem 10	1,000	,694
Ítem 11	1,000	,717
Ítem 12	1,000	,615
Ítem 13	1,000	,566
Ítem 14	1,000	,607
Ítem 15	1,000	,548
Ítem 16	1,000	,566
Ítem 17	1,000	,650
Ítem 18	1,000	,666
Ítem 19	1,000	,572
Ítem 20	1,000	,725
Ítem 21	1,000	,633
Ítem 22	1,000	,810
Ítem 23	1,000	,723

Ítem 24	1,000	,789
Ítem 25	1,000	,647
Ítem 26	1,000	,826
Ítem 27	1,000	,794

Tabla nº 9. Comunalidades. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Para interpretar los componentes más fácilmente, se rota la matriz de correlación para así redistribuir la varianza de los componentes, utilizando para este fin la rotación Varimax con Kaiser, para minimizar el número de ítems que hay con mayores pesos en cada componente, de manera que cada ítem esté cargado en un único factor.

De la tabla nº 10 a la tabla nº 16 se presenta la matriz de componentes rotados, así como el Alfa de Cronbach en la que se puede observar la ubicación de cada ítem en un componente concreto y, por tanto, su exclusión de los restantes.

Partiendo de esta matriz podemos detectar los ítems que están agrupados en los distintos componentes según la correlación que se establece. Los ítems se agrupan en 7 componentes.

DIMENSIÓN I		
Ítem	Declaración	Saturación
7	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la gestión de la convivencia.	,598
8	Las visitas a las aulas y entrevistas con el profesorado sirven para mejorar la acción tutorial y la orientación Ed.	,611
9	La Supervisión del POAT sirve para mejorar la acción tutorial y la orientación Ed.	,703
10	La Supervisión del Programa de Tránsito sirve para mejorar la acción tutorial y la orientación Ed.	,642
12	Las entrevistas con los responsables de la orientación educativa sirven para mejorar la acción tut. y la orient. Ed.	,661
16	El Asesoramiento al profesorado mejora la atención a la diversidad y la orientación educativa.	,489
	Alfa de Cronbach	Nº de Ítem
	,826	6

Tabla Nº 10. Dimensión I.

La primera dimensión es la que presenta mayor cantidad de varianza, 27,342%, cuenta con seis ítems. La hemos llamado “Acciones que mejoran la convivencia, la acción tutorial y la orientación educativa”, en los ítems se hace referencia a acciones habituales que desarrollan los inspectores de educación dentro de su Plan de Actuación y recoge las valoraciones de los encuestados sobre la utilidad de las mismas para mejorar determinados aspectos.

DIMENSION II		
Ítem	Declaración	Saturación
4	Revisión de programaciones y metodología en los centros después de cada Evaluación.	,663
6	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la transmisión de información relevante a las familias.	,583
17	El apoyo a la función tutorial del profesorado mejora la orientación educativa.	,695
18	Las actuaciones desarrolladas por la inspección han permitido mejorar la orient. vocacional y profesional del alumnado..	,628
19	Las actuaciones de la inspección han permitido mejorar la atención y el asesoramiento a las familias.	,484
	Alfa de Cronbach	Nº de Ítem
	,759	5

Tabla nº 11: Dimensión II.

La segunda dimensión aglutina el 9,716% de varianza y está compuesto por cinco ítems. Se denomina “Aspectos que mejoran con la intervención de la inspección”, puesto que en su mayor parte hacen referencia a problemas o cuestiones que los encuestados consideran que mejoran tras la intervención de la Inspección.

DIMENSIÓN III		
Ítem	Declaración	Saturación
5	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la participación de las familias en la vida escolar.	,497
25	Supervisión de uso de las TIC por los profesores	,701
26	Supervisión de uso de las TIC por los orientadores	,866
27	Supervisión de uso de las TIC por los equipos de orientación educativa.	,864
	Alfa de Cronbach	Nº de Ítem
	,790	4

Tabla Nº 12. Dimensión III.

La tercera dimensión engloba el 8,866% de varianza. Lo vamos a titular “Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC”. En esta dimensión se refleja la implicación que declaran los miembros de la muestra en supervisar y asesorar a los responsables de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional (profesores, orientadores de los IES y miembros de los equipos de orientación educativa) sobre la integración de las TIC en el desarrollo de sus funciones, así como en posibilitar la participación de las familias en la vida escolar.

DIMENSIÓN IV		
Ítem	Declaración	Saturación
11	Las entrevistas y reuniones con equipos directivos y jefes de dep. sirven para mejorar la acción tut. y la orient. Ed.	,693
13	Las entrevistas con padres y madres o sus representantes sirven para mejorar la acción tut. y la orient. Ed.	,510
14	La elaboración, remisión y presentación de informes homologados de las actuaciones mejora la acción tutorial y la orientación educativa y vocacional.	,667
15	El seguimiento de la incidentalidad sirve para mejorar la acción tutorial y la orientación Ed.	,656
	Alfa de Cronbach	Nº de Ítem
	0,742	4

Tabla Nº 13. Dimensión IV.

La cuarta dimensión engloba el 6,030 de varianza. Lo vamos a titular “Actuaciones de relación con los miembros de la comunidad”. En esta dimensión se refleja la utilidad que tienen las entrevistas y contactos que mantienen los inspectores de educación con los responsables de los centros y las familias, en relación con la mejora la acción tutorial y la orientación educativa y vocacional, ya sea en el desarrollo de actuaciones homologadas o en el seguimiento de la incidentalidad.

DIMENSIÓN V		
Ítem	Declaración	Saturación
20	Uso de la Plataforma Séneca	,820
22	Uso del email.	,863
23	Uso del teléfono.	,802
	Alfa de Cronbach	Nº de Ítem
	,822	3

Tabla nº 14. Dimensión V.

La quinta dimensión engloba el 4,912% de la varianza. Se titula “Recursos tecnológicos de uso habitual”. Recoge la valoración que dan los miembros de la

muestra del Servicio de Inspección Educativa de Andalucía de los recursos tecnológicos que usan con más frecuencia de entre los que la Consejería de Educación pone a su disposición para el desarrollo de sus tareas y actuaciones.

DIMENSIÓN VI		
Ítem	Declaración	Saturación
1	Control del absentismo Escolar.	,765
2	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la reducción del abandono escolar.	,800
3	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la atención individualizada y adaptada al alumnado	,584
	Alfa de Cronbach	Nº de Ítem
	,730	3

Tabla nº 15. Dimensión VI.

La sexta dimensión abarca el 4,553% de la varianza. La hemos titulado “Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo”. Está compuesta por tres ítems y aglutina aquellas actuaciones que propician la integración y el éxito escolar de todo el alumnado.

DIMENSIÓN VII		
Ítem	Declaración	Saturación
21	Uso de la Plataforma Inspectio.	,643
24	Uso de la Videoconferencia.	,742
	Alfa de Cronbach	Nº de Ítem
	,484	2

Tabla Nº 16. Dimensión VII.

La séptima dimensión ocupa el 3,949% de la varianza. Se denomina “Recursos tecnológicos novedosos”. La integran dos ítems que hacen referencia al uso por parte de los miembros de la muestra de los recursos que han sido integrados más recientemente en el Plan de Inspección.

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

Iniciamos el análisis descriptivo con la valoración de los resultados de media, mediana y desviación típica. Finalmente realizados una valoración de los resultados de los porcentajes.

3.1. Resultados y discusión de la media, mediana y desviación típica.

En este apartado, pasamos a calcular la media, moda y desviación típica, de cada variable; con el fin de describir la muestra y obtener una visión en su conjunto de ésta, así como la forma de su distribución.

A continuación, exponemos los datos obtenidos de la media, mediana y desviación típica (DT) de los cuestionarios realizados, así como el análisis de los resultados de los mismos.

		M	Md	DT	
	1. Valoración de la contribución de las actuaciones del Plan de Inspección para la mejora....	• Control del absentismo Escolar.	2,63	3	0,66
		• Reducción del Abandono Escolar	2,33	2	0,58
		• Atención individualizada y/o adaptada al alumnado (Medidas generales, ACIS, ACINS, PMAR, refuerzo)	2,78	3	0,60
		• Revisión de programaciones y metodología en los centros después de cada Evaluación.	2,61	3	0,68
		• Participación del alumnado y familias en procesos educativos y en la vida escolar.	2,23	2	0,58
		• Trasmisión de información relevante a las familias después de cada evaluación.	2,40	2	0,62
		• Tratamiento de la Convivencia	3,00	3	0,55
	2. Valoración del	• Visitas a las aulas y entrevistas con el	2,98	3	0,60

1.	Valoración de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa.	grado en el que contribuyen las acciones habituales de supervisión a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa.	profesorado.			
			• Supervisión del POAT.	2,67	3	0,63
			• Supervisión del Programa de Tránsito entre etapas educativas.	2,88	3	0,67
			• Entrevistas y reuniones con equipos directivos y responsables de órganos de coordinación didáctica	3,14	3	0,60
			• Entrevistas con los responsables de la orientación educativa en los centros.	3,04	3	0,65
			• Entrevistas con padres y madres o sus representantes (delegados, miembros de C.E. y directivos de AMPAS).	2,55	3	0,62
			• Elaboración, presentación y remisión a los centros de los informes homologados.	2,64	3	0,69
			• Seguimiento de la incidentalidad.	2,90	3	0,69
		3. Contribución de la supervisión para el cumplimiento de las competencias de los departamentos y servicios de orientación educativa.	• Asesoramiento al profesorado para la atención a la diversidad y a necesidades educativas especiales.	2,73	3	0,63
			• Apoyo a la función tutorial del profesorado.	2,56	3	0,62
• Orientación vocacional y profesional del alumnado.	2,10		2	0,68		
• Atención y asesoramiento a las familias.	2,40		2	0,68		
2.	Uso de las tic por los miembros del servicio de inspección	1. Uso de los recursos TIC en el desarrollo de la actuaciones de la Inspección Educativa	• Séneca	3,46	4	0,72
			• Inspectio	2,45	2	0,78
			• Email	3,41	4	0,73
			• Teléfono	3,44	4	0,71
			• Videoconferencia	1,71	2	0,76

3.	Fomento de la inclusión de las tic por los responsables de la puesta en práctica de la acción tutorial y la orientación educativa	1. Supervisión del adecuado uso de recursos tecnológicos y plataformas educativas	• Profesorado.	2,21	2	0,80
			• Orientadores de los I.E.S.	2,18	2	0,70
			• Equipos de Orientación Educativa	2,04	2	0,77

Tabla nº 17. Media, Mediana y Desviación Típica.

Por lo que respecta “La contribución de las actuaciones del Plan de Inspección para mejorar diferentes aspectos relacionados con la acción tutorial y la orientación educativa”, encontramos que el tratamiento de la convivencia es el aspecto que obtiene una puntuación más alta (3), seguido por la atención individualizada (2,78), el control del absentismo (2,63) y la toma de decisiones en revisión de las programaciones y la metodología tras la realización de las diferentes evaluaciones. Todos estos ítems obtendrían una mediana de 3.

Continuado dentro de este apartado, observamos que los ítems que obtienen valoraciones más bajas al determinar el impacto de las actuaciones previstas en el Plan de Inspección sobre ellos son la mejora de la participación del alumnado y familias en procesos educativos y en la vida escolar (2,23), reducción del abandono escolar (2,33), trasmisión de información relevante a las familias tras las diferentes evaluaciones (2,40). Todas ellas tendrían una mediana de 2. Para todos los casos descritos anteriormente la desviación típica estaría entre 0,55 y 0,68.

Por lo que respecta a la “Valoración del grado en el contribuyen las acciones habituales de supervisión a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa”, todas las acciones previstas en el cuestionario tienen una mediana de tres, por lo que son consideradas como “bastante” relevantes para la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa. Las que aparecen como más relevantes (con una media

superior a tres) son Entrevistas y reuniones con equipos directivos y responsables de órganos de coordinación didáctica (3,14) y Entrevistas con los responsables de la orientación educativa en los centros (3,04). El resto de las acciones reciben puntuaciones por encima de 2,5; el orden de relevancia de éstas sería el siguiente: Visitas a las aulas y entrevistas con el profesorado (2,98), Seguimiento de la incidentalidad (2,90), Supervisión del Programa de Tránsito entre etapas educativas (2,88), Supervisión del POAT (2,67), Elaboración, presentación y remisión a los centros de los informes homologados de las diferentes actuaciones (2,64), Entrevistas con padres y madres o sus representantes (delegados, miembros de C.E. y directivos de AMPAS) obteniendo una media para este ítem de 2,55. Por lo que respecta a la desviación típica reseñar que esta se sitúa entre 0,60 y 0,69 para los ítems anteriormente descritos.

Por lo que respecta a “Valorar la contribución de la supervisión para el cumplimiento de las competencias de los departamentos y servicios de orientación educativa en las enseñanzas obligatorias” observamos que las mejores valoraciones, y por ende, las competencias que mejor desarrollan los centros gracias a la supervisión realizada por la inspección son Asesoramiento al profesorado para la atención a la diversidad y a necesidades educativas especiales (2,73) y el Apoyo a la función tutorial del profesorado (2,56), lo que representa una mediana de 3. Podemos concluir que los resultados nos arrojan que la puesta en práctica del Plan de Inspección favorece bastante estas competencias de los citados departamentos. Con una relevancia mucho menor estaría La orientación vocacional y profesional del alumnado (2,40) y Atención y asesoramiento a las familias (2,10), ambas con una mediana de 2. La desviación típica se mueve en una horquilla entre 0,62 y 0,68.

Por lo que se refiere a la “Valoración del uso de los medios recogidos en el plan de Inspección”, nos queda claro que la plataforma Seneca es la más usada (3,46). Ello puede deberse a que es la única plataforma de uso, prácticamente, obligatorio para todos los miembros del servicio, dado que es la plataforma a través de la cual se desarrolla la gestión del análisis de datos y de muchas de las tareas de supervisión (actuaciones A.2. y A.3, fundamentalmente). La otra plataforma, Inspectio, de reciente creación, utilizada para favorecer la coordinación el desarrollo del plan a través de información y difusión de las guías de las actuaciones, desarrollo de informes homologados, entre otras tareas, es puntuada con una media de 2,45, lo que denota

un uso más bien escaso con una mediana de 2 (poco). El resto de los recursos técnicos previstos en el plan son bastante usados (mediana de 4) , con excepción de la videoconferencia (1,71), que aunque aparece incluida en la mayoría de las actuaciones, sólo se usa como instrumento de coordinación entre los inspectores centrales y los responsables de las diferentes actuaciones o los coordinadores de las áreas estructurales.

La desviación típica está por debajo de un sigma en todos los ítems (entre 0,72 y 0,78), destacando ligeramente las respuestas relacionadas con la plataforma Inspectio y con el uso de la Videoconferencia, siendo ambos recursos los menos usados (mediana de 2).

En relación con el “Asesoramiento y supervisión para la integración por parte del profesorado en general, orientadores de los institutos y Equipos de Orientación Educativa de los recursos”, tanto la media (entre 2,04 y 2.21) como la mediana (2) nos indica que los inspectores consideran que realizan con poca frecuencia estas labores. La desviación típica está en todos los casos por debajo de un sigma siendo más alta para el profesorado (0,80) y algo más baja los orientadores (0,70).

Visto lo anterior merece una especial consideración las diferencias halladas en la desviación típica, en los diferentes apartados del cuestionario. Así podemos observar que en relación con la “Valoración de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa” es donde hayamos los índices de dispersión más bajos (0,55 a 0,69). Si ahondamos en este análisis en relación con los diferentes factores recogidos en este apartado, se evidencia que en el primer factor, “Valoración de la contribución de las actuaciones del Plan de Inspección para la mejora...”, es donde se agrupan los menores índices de dispersión (0,66, 0,58, 0,60, 0,68, 0,58, 0,62, 0,55), por lo que podemos decir que la valoración de las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección son las que suscitan menos disparidad de opiniones entre los participantes en la muestra. Continuando con esta línea, en relación con el siguiente apartado, “2. Valoración del grado en el contribuyen las acciones habituales de supervisión a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa”, observamos una desviación típica baja, aunque ligeramente mayor (0,60, 0,63, 0,67, 0,60, 0,65, 0,62, 0,69, 0,69). Todos los valores de los ítems de éste están encima de la media del primer apartado (0,60 a 0,69). Lo que nos evidencia una dispersión ligeramente mayor en las respuestas registradas. Algo similar ocurre con “3. Contribución de la supervisión para el cumplimiento de las competencias de los departamentos y servicios de orientación educativa”, (0,63, 0,62, 0,68, 0,68) donde observamos que al valorar la calidad de la

supervisión realizada y su utilidad para la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa encontramos una mayor dispersión en las respuestas registradas, si lo comparamos con los datos de “Valoración de la contribución de las actuaciones del Plan de Inspección para la mejora”, aunque ligeramente por debajo de los índices de “Valoración del grado en el contribuyen las acciones habituales de supervisión a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa”.

Las consideraciones que se pueden deducir de estos datos es que los miembros del servicio de inspección tienen menos discrepancias en cuanto a la valoración de una acción o actuación, en tanto que ésta está más homologada y las tareas a realizar están más sistematizadas. Así encontramos que la mayor dispersión de respuestas se recoge en un factor como el “seguimiento de la incidentalidad”, que es una de las tareas menos sistematizadas y homologadas dentro del Servicio de Inspección y que cada inspector o inspectora la afronta siguiendo criterios personales, acordes siempre con lo establecido en la norma pero siguiendo planteamientos bastante desiguales, entre unos casos y otros. Por el contrario, “el tratamiento de la convivencia” y el “fomento de la participación”, que son dos ítems objeto de una de las actuaciones del Plan (Actuación A.4), además el tratamiento de la convivencia implica el desarrollo de protocolos concretos, con guías de actuación específicas, como los protocolos de acoso, de padres divorciados, de maltrato infantil, etc, están entre los que presentan menor índice de dispersión en las respuestas (0,55, convivencia y 0,58, participación).

3.1. Resultados y discusión de los porcentajes.

Seguidamente se muestran los porcentajes obtenidos para cada ítem. En virtud de lo que hemos visto anteriormente, en lo que se refiere a la desviación típica, para todos los ítems esta era inferior a 1 sigma y se movía entre 0,55, como valor más bajo, y 0,88, como mayor índice de dispersión. Podemos determinar que los porcentajes van a estar muy agrupados en las opciones intermedias de la tabla, si tenemos en cuenta que la mediana para la mayoría de los ítems se situaba entre 2 y 3.

			PORCENTAJES				
			1	2	3	4	
1.	Valoración de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa.	1. Valoración de la contribución de las actuaciones del Plan de Inspección para la mejora del absentismo, atención a la diversidad, convivencia, participación, acción tutorial, etc.	• Control del absentismo Escolar.	3,1	37,8	52	7,1
			• Reducción del Abandono Escolar	6,1	55,1	38,8	0
			• Atención individualizada y/o adaptada al alumnado (Medidas generales, ACIS, ACINS, PMAR, refuerzo)	1	28,6	62,2	8,2
			• Revisión de programaciones y metodología en los centros después de cada Evaluación.	2	43,9	44,9	9,2
			• Participación del alumnado y familias en procesos educativos y en la vida escolar.	6,1	66,3	25,5	2
			• Trasmisión de información relevante a las familias después de cada evaluación.	5,1	52	40,8	2
			• Tratamiento adecuado de la convivencia (acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género, firma de compromisos educativos y de convivencia etc.)	0	15,3	69,4	15,3
		2. Valoración del grado en el que contribuyen las acciones habituales de supervisión a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa.	• Visitas a las aulas y entrevistas con el profesorado.	0	19,4	63,3	17,3
			• Supervisión del POAT.	2	35,7	55,1	7,1
			• Supervisión del Programa de Tránsito entre etapas educativas.	2	32,5	59,2	15,3
			• Entrevistas y reuniones con equipos directivos y responsables de órganos de coordinación didáctica	0	12,2	61,2	26,5
			• Entrevistas con los responsables de la orientación educativa en los centros.	1	16,3	60,2	22,4
			• Entrevistas con padres y madres o sus	2	45,9	46,9	5,1

Análisis de la supervisión de la acción tutoría y la orientación en las enseñanzas obligatorias por la Inspección de Educación

			representantes (delegados, miembros de C.E. y directivos de AMPAS).				
			• Elaboración, presentación y remisión a los centros de los informes homologados de las diferentes actuaciones.	3,1	30,6	55,1	11,2
			• Seguimiento de la incidentalidad.	2	30,6	42,9	24,5
		3. Contribución de la supervisión para el cumplimiento de las competencias de los departamentos y servicios de orientación educativa en las enseñanzas obligatorias	• Asesoramiento al profesorado para la atención a la diversidad y a necesidades educativas especiales.	1	33,7	65,1	9,2
			• Apoyo a la función tutorial del profesorado.	2	44,9	48	5,1
			• Orientación vocacional y profesional del alumnado.	15,3	62,2	19,4	3,1
			• Atención y asesoramiento a las familias.	6,1	53,1	35,7	5,1
2.	Uso de las tic por los miembros del servicio de inspección	1. Uso de los recursos TIC en el desarrollo de la actuaciones de la Inspección Educativa	• Séneca	2	7,1	33,7	57,1
			• Inspectio	8,2	49	32,7	10
			• Email	1	11,2	33,7	54,1
			• Teléfono	2	7,1	35,7	55,1
			• Videoconferencia	44,9	40,8	12,2	2
3.	Fomento de la inclusión de las tic por los responsables de la puesta en práctica de la acción tutorial y la orientación educativa	1. Supervisión del adecuado uso de recursos tecnológicos y plataformas educativas	• Profesorado.	18,4	46,9	29,6	5,1
			• Orientadores de los I.E.S.	15,3	53,1	29,6	2
			• Equipos de Orientación Educativa	25,5	46,9	25,5	2

Tabla nº 18. Porcentajes.

El análisis de los porcentajes de “1. Valoración de la contribución de las actuaciones del Plan de Inspección para la mejora del absentismo, atención a la diversidad, convivencia, participación, acción tutorial, etc” nos muestra que los mayores tantos porcientos se ubican en las valoraciones 2, poco, y 3, bastante, registrándose los porcentajes más bajos en las respuestas 1, nada, con resultados testimoniales, del 0, o con escasa entidad, 6,1%.

Por lo que respecta a la “Valoración de las Actuaciones del Plan” encontramos que la actuación más valorada es “Tratamiento adecuado de la convivencia...”, dado que el 69,4% de las respuestas recogidas valoran como “bastante” y el 15,3% lo consideran como “mucho”. Por lo cual, los miembros de la muestra muestran que las diferentes actuaciones recogidas en el Plan de Inspección están contribuyendo significativamente a la mejora del tratamiento de la convivencia (acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género, firma de compromisos educativos y de convivencia etc.)

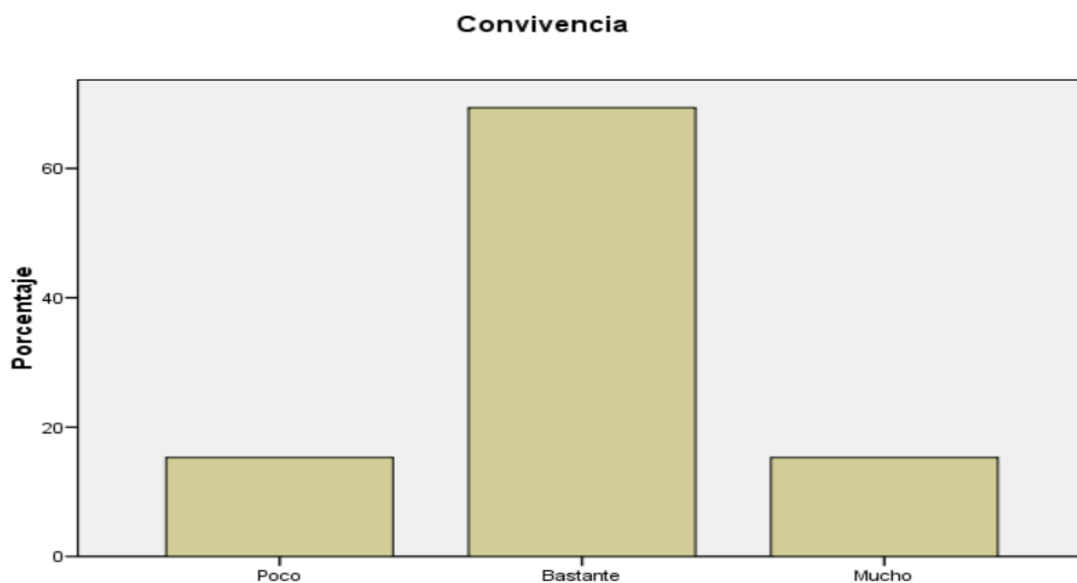


Gráfico nº 10. Tratamiento de la convivencia.

Con una valoración ligeramente inferior encontramos “atención individualizada y/o adaptada al alumnado (medidas generales, ACIS, ACINS, PMAR, refuerzo)”, donde el 62,2% valora como “bastante” adecuada la mejora que consiguen las diferentes actuaciones del Plan. El 8,2% considera que la mejora que se consigue es “mucho”; no obstante más de una cuarta parte (28,6%) entiende que el impacto es “poco”.

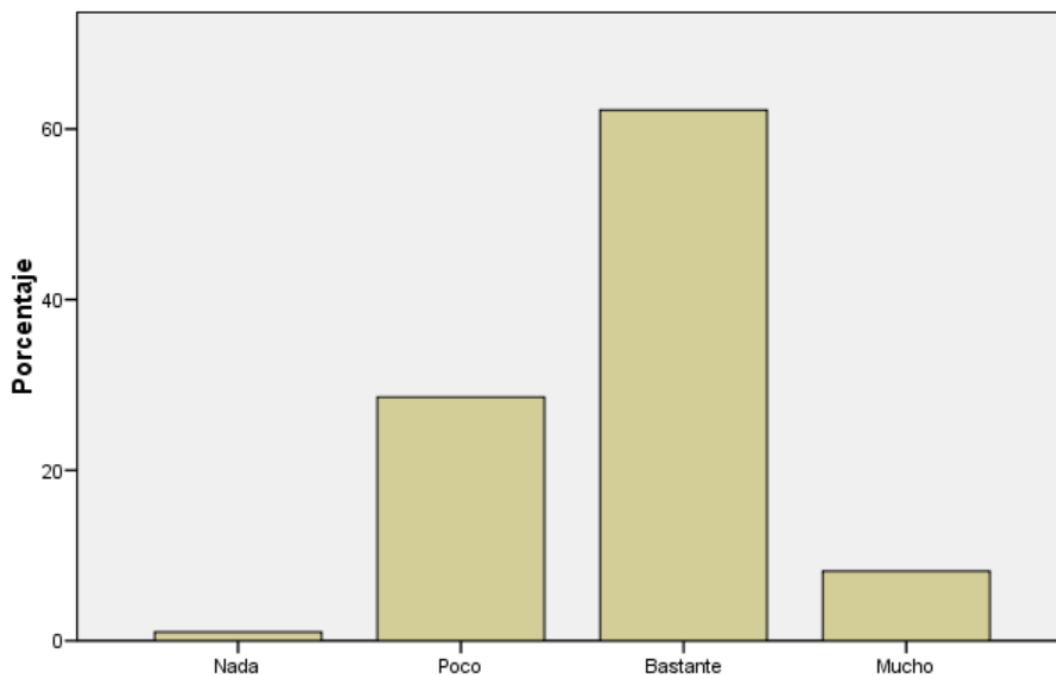


Gráfico nº 11. Atención Individualizada y/o adaptada al alumnado.

La contribución de las actuaciones del Plan a la mejora del absentismo escolar tendría resultados parecidos, aunque menos concluyentes (52%, mucho; 37,8%, poco).

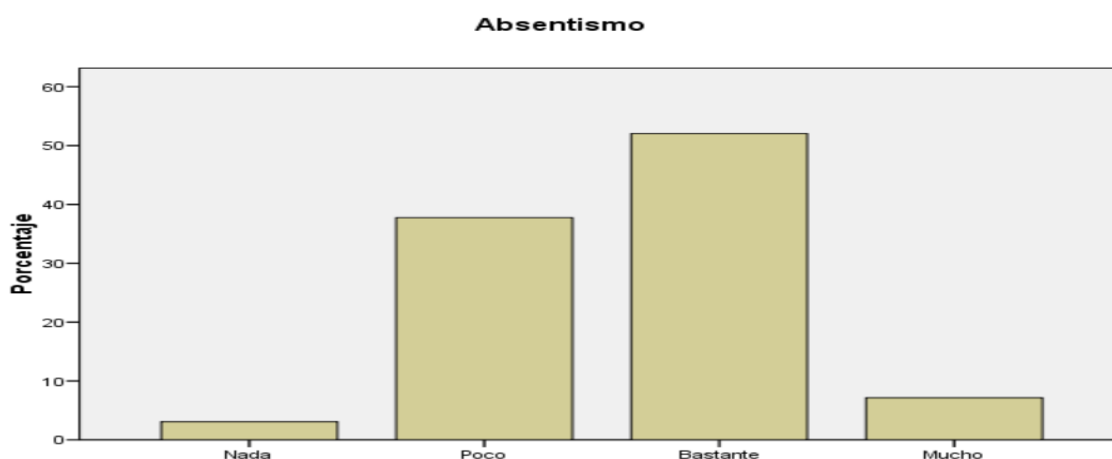


Gráfico nº 12. Absentismo.

En el lado opuesto, encontramos los aspectos en los que las actuaciones tiene menor impacto, destaca la valoración recogida por las actuaciones que tienden al fomento de la “Participación del alumnado y familias en procesos educativos y en la vida escolar, donde el 66,3% de las respuesta consideraron que la puesta en práctica de las actuaciones del Plan tiene “poco” efecto en ello, frente a una cuarta parte

(25,5%) que consideran que presenta “bastante” contribución.

Participación

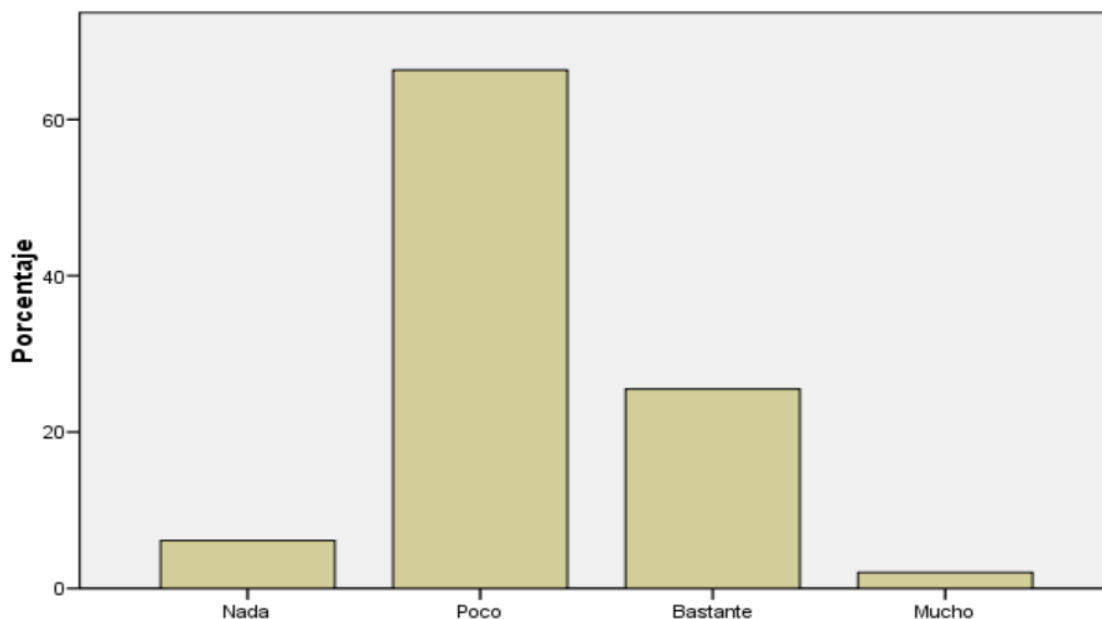


Gráfico nº 13. Participación del alumnado y familias en procesos educativos y en la vida escolar.

Resultados similares encontramos en el ítem que valora la “reducción del Abandono Escolar, donde el 55,1% de los encuestados manifiesta que se contribuye “poco” a mitigarlo, y un 38,8% considera que su efecto es “bastante” positivo. Paradójicamente, ningún encuestado (0%) considera que las actuaciones del Plan tengan mucho efecto sobre el “abandono escolar prematuro”, cuando este es uno de los objetivos de la Consejería de Educación.

Abandono

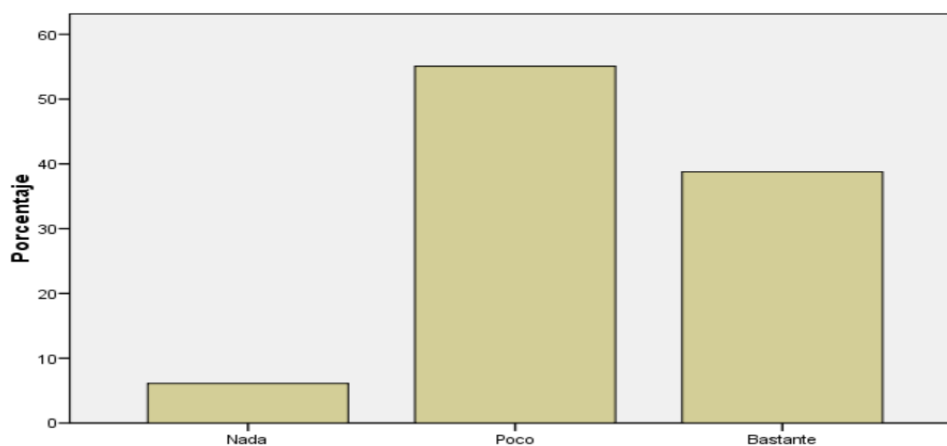


Gráfico nº 14. Reducción del abandono escolar.

El resto de los ítems demuestran correlaciones parecidas entre poco y bastante con diferencias que no superan diferencias del 15% entre los valores centrales (poco y bastante).

En relación con la “Valoración del grado en el contribuyen las acciones habituales de supervisión a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa”, observamos que las tres acciones que tienen un mayor efecto positivo, a tenor de las valoraciones recogidas, son:

- Entrevistas y reuniones con equipos directivos y responsables de órganos de coordinación didáctica, dado que el 61,2% consideran que contribuyen “bastante” y el 26,5% “mucho”.

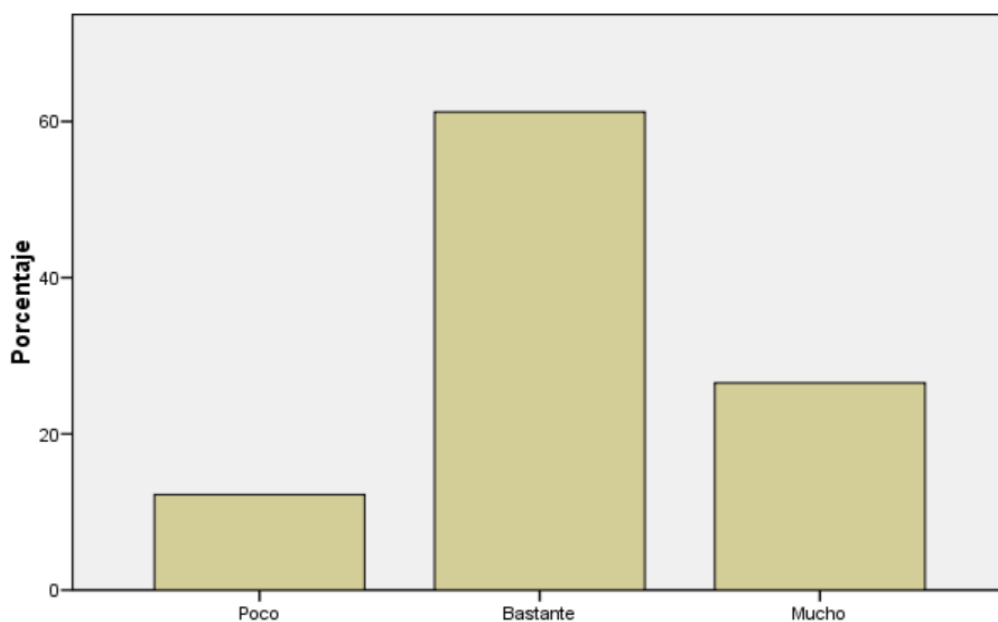


Gráfico nº 15. Entrevistas y reuniones con equipos directivos y responsables de órganos de coordinación didáctica

- Entrevistas con los responsables de la orientación educativa en los centros, porcentajes del 60,2 para “bastante” y 22,4% para “mucho”.

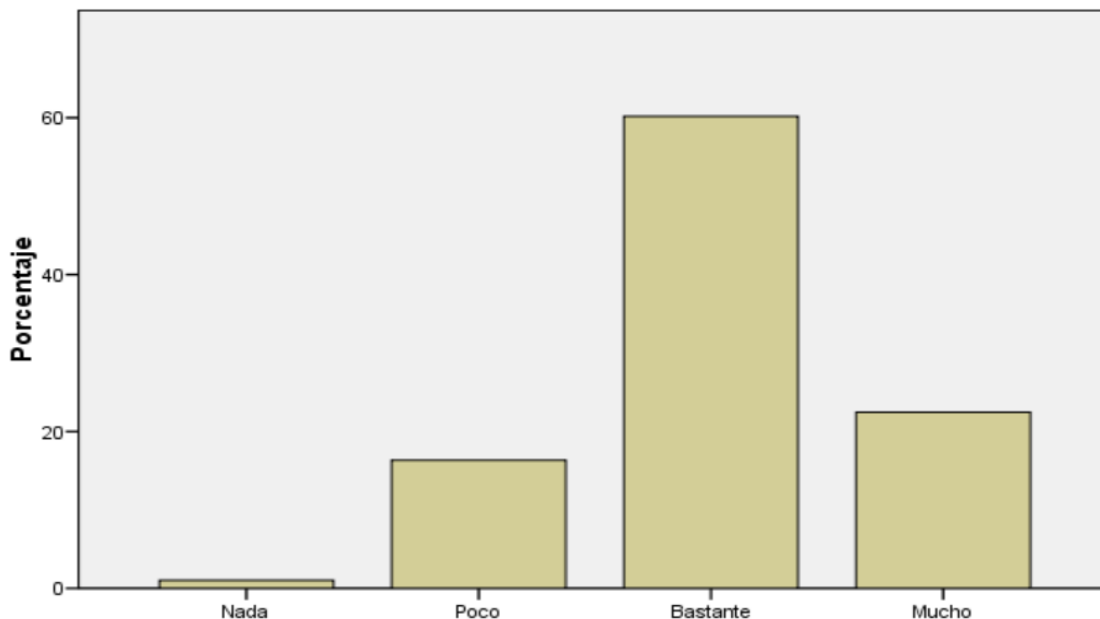


Grafico nº 16. Entrevistas con los responsables de la orientación educativa en los centros.

- Visitas a las aulas y entrevistas con el profesorado, recoge un 63,3 % de la muestra para “bastante” y un 17,3% para “mucho”.

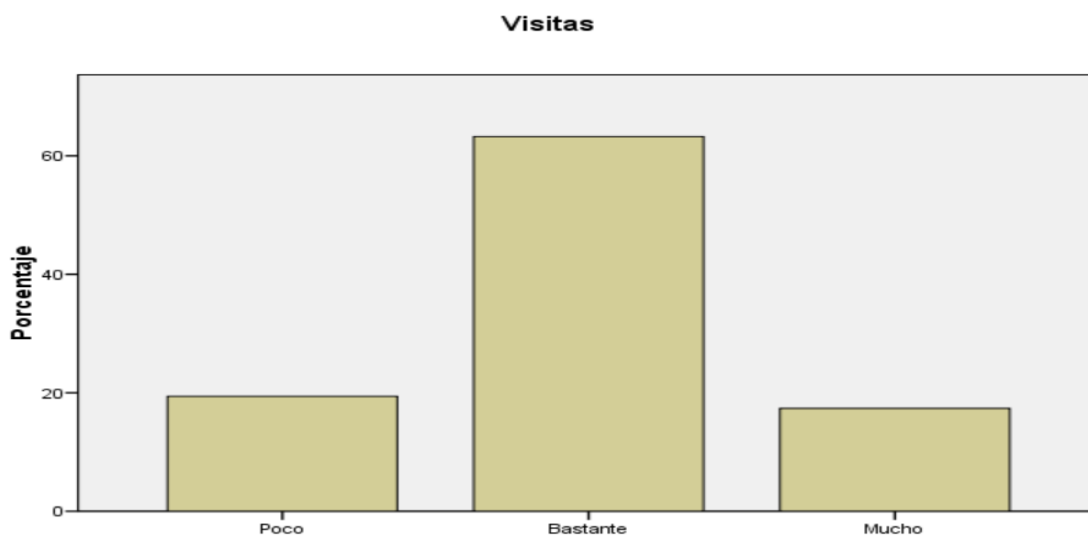


Grafico nº 17. Visitas a las aulas y entrevistas con el profesorado.

- Supervisión del Programa de Tránsito entre etapas educativas, presenta una valoración de 59,2 para “bastante” y 15,3% para “mucho”. No obstante, casi un tercio (32,5%) de los encuestados considera que esa actuación tiene poco calado en la mejora de la acción tutorial y la orientación.

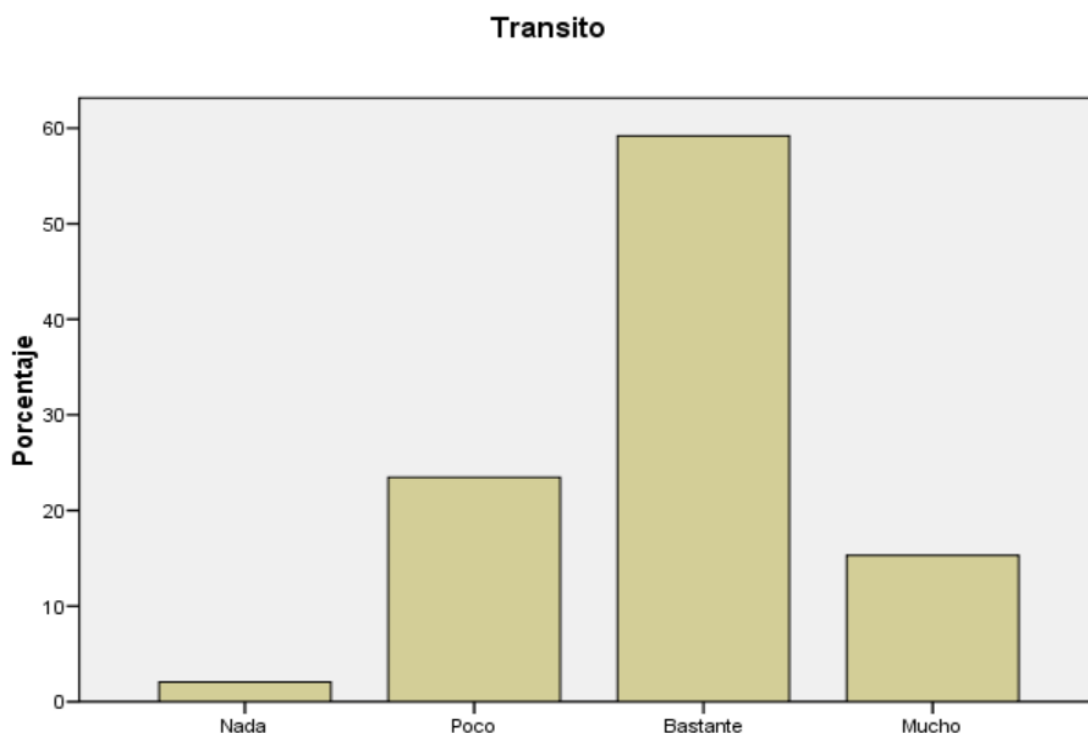


Gráfico nº 18. Supervisión del Programa de Tránsito entre etapas educativas.

El resto de las acciones, aun teniendo una mayoría de valoraciones que contribuyen a la mejora de la acción tutorial y la orientación (entre el 55,1% y el 46,2%), tienen muy pocas valoraciones para “mucho” (entre el 11,5% y el 5,1%), así como porcentajes significativos que denotan poca contribución a la mejora de la acción tutorial (45% y el 30,6%). Por todo ello, podemos decir que su contribución no es marcadamente significativa a tenor de estos resultados.

Mención especial a este respecto presenta el ítem que valora el impacto del tratamiento de la incidentalidad donde, tal y como dábamos a entender en el análisis de la desviación típica, los porcentajes se hayan repartidos más o menos homogéneamente entre las valoraciones “poco” (30,6%), “bastante” (42,9%) y “mucho” (24,5%). por lo que podemos entender que la mayoría de los inspectores la considera de una relevancia importante, habiendo, no obstante, un porcentaje alto que considera que el efecto es poco significativo.

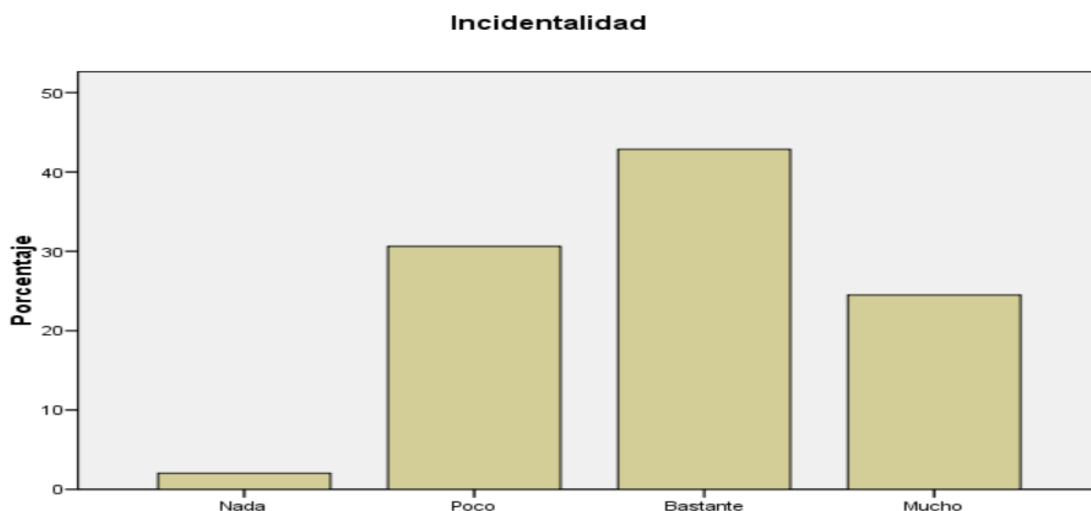


Gráfico nº 19. Tratamiento de la Incidentalidad.

En relación con el “Uso de los recursos TIC en el desarrollo de la actuaciones de la Inspección Educativa” encontramos resultados muy similares para las valoraciones del grado de uso de tres recursos:

- Séneca, es el recurso TIC que presenta un mayor tanto por ciento para el indicador de “mucho” (57,1). Más de un tercio (33,7%) de los encuestados declara hacer un uso “bastante” frecuente de esta plataforma, siendo con ello el recurso más usado que los que aparecen recogidos en el Plan de Inspección. Ello se debe a que su aplicación es prácticamente en todas las actuaciones que inciden o evalúan, directa o indirectamente, la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa (A,1, A.2, A.3, A.4).

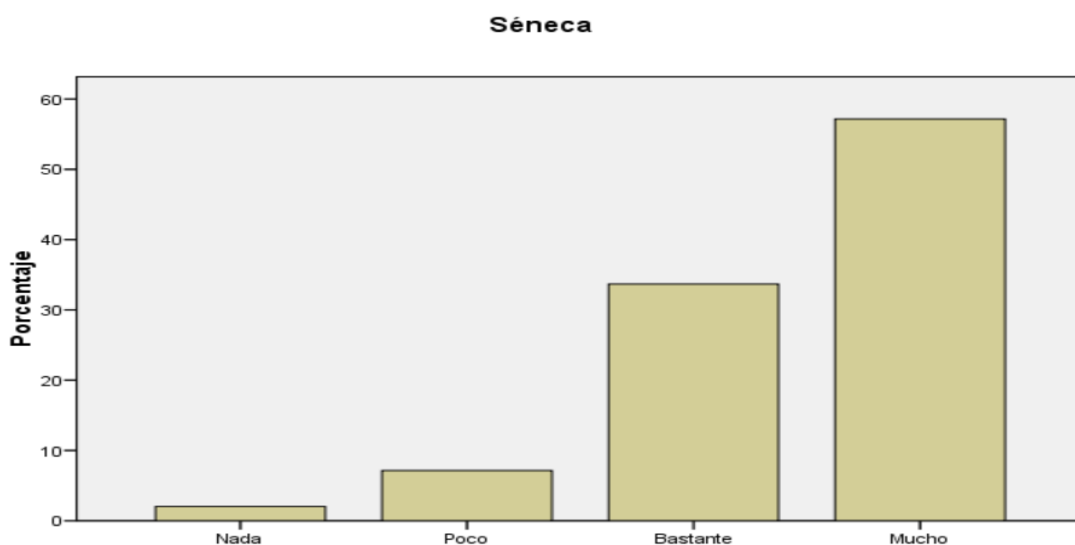


Gráfico nº 20. Uso de Séneca.

- El Teléfono, es el segundo recurso más utilizado según las valoraciones recogidas. El 55,1% de los encuestados declaran hacer mucho uso de él, más de un tercio (35,7%) del total de la muestra manifiesta hacer un uso frecuente. Los resultados para las valoraciones “poco” (7,1%) y nada (2%) coinciden exactamente con las que se hacen para Séneca y representan un porcentaje testimonial de la muestra.

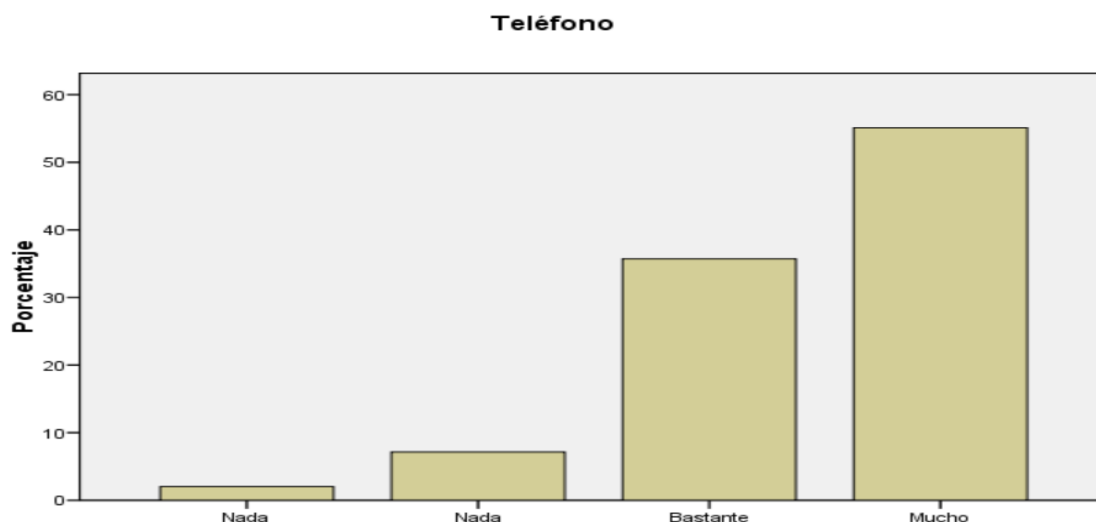


Gráfico nº 21. Uso del Teléfono.

- El Email. Con unos resultados muy parecidos a los dos recursos anteriores, aunque ligeramente inferiores (54,1% para “mucho”, 33,7% para “bastante”), es otro recurso que tiene un peso importante en la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa por parte del servicio de inspección.

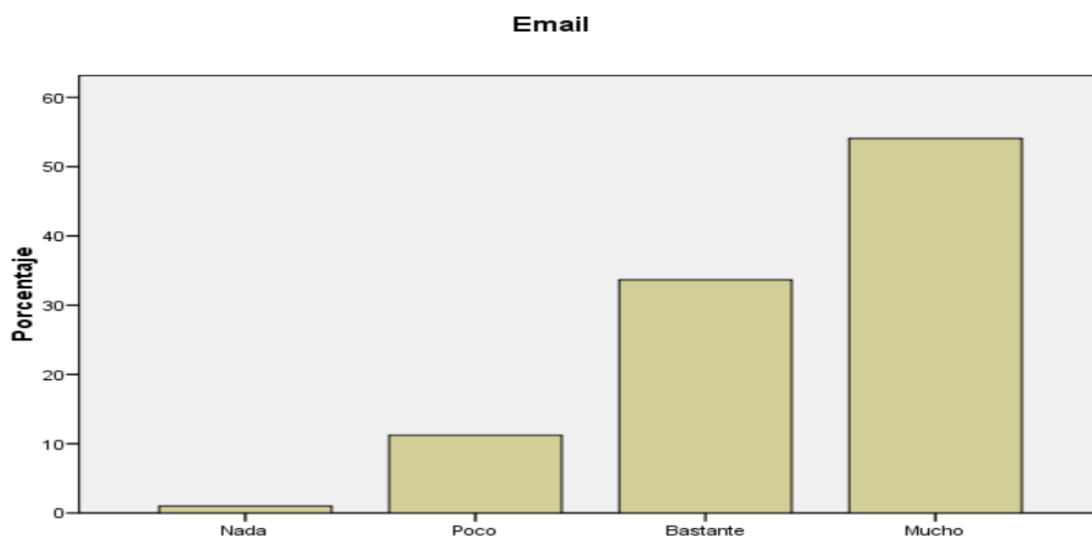


Gráfico nº 22. Uso del Email.

La videoconferencia es, por el contrario, el recurso con una valoración más bajas en cuanto a indicadores de uso (“nada”, 44,9%; “poco”, 40,8%; “bastante”, 12%), aunque aparece integrada en la mayoría de las actuaciones, su uso en la práctica se suele limitar a tareas de coordinación, a principios de curso; seguimiento, durante el curso; y evaluación, antes de la realización de la memoria final. Suelen estar asociados al uso de este recurso los miembros de la inspección general, los jefes y jefa del servicio y adjuntos a la jefatura, así como los coordinadores de las áreas estructurales y los coordinadores de zona.

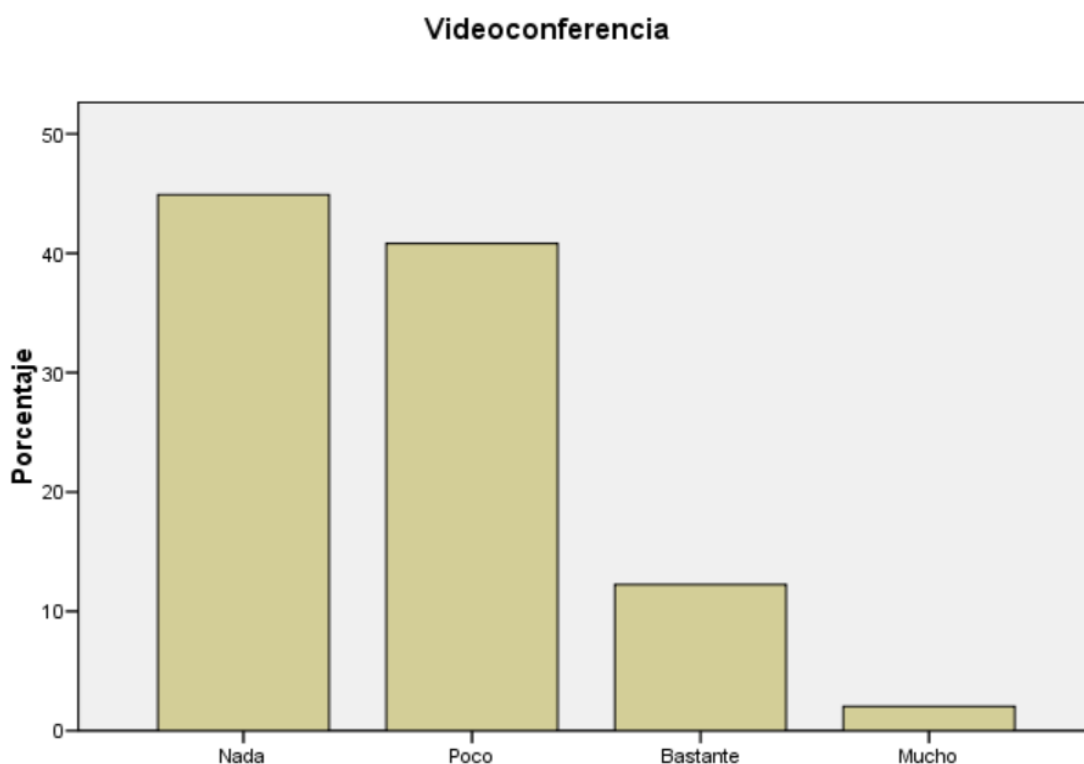


Gráfico nº 23. Uso de la videoconferencia.

El caso de la Plataforma Inspectio merece una mención especial pues el porcentaje más alto de puntuaciones lo recoge en la valoración de “poco” uso (49%), seguida por los que estiman hacer “bastante” uso (32,7%). El resto de las aportaciones manifiestan resultados parecidos en las valoraciones extremas (“nada”, 8,2%, y 10% para “mucho”). Ello denota que, a diferencia de Seneca, esta plataforma tiene unos resultados muchos más bajos que otros recursos TIC.

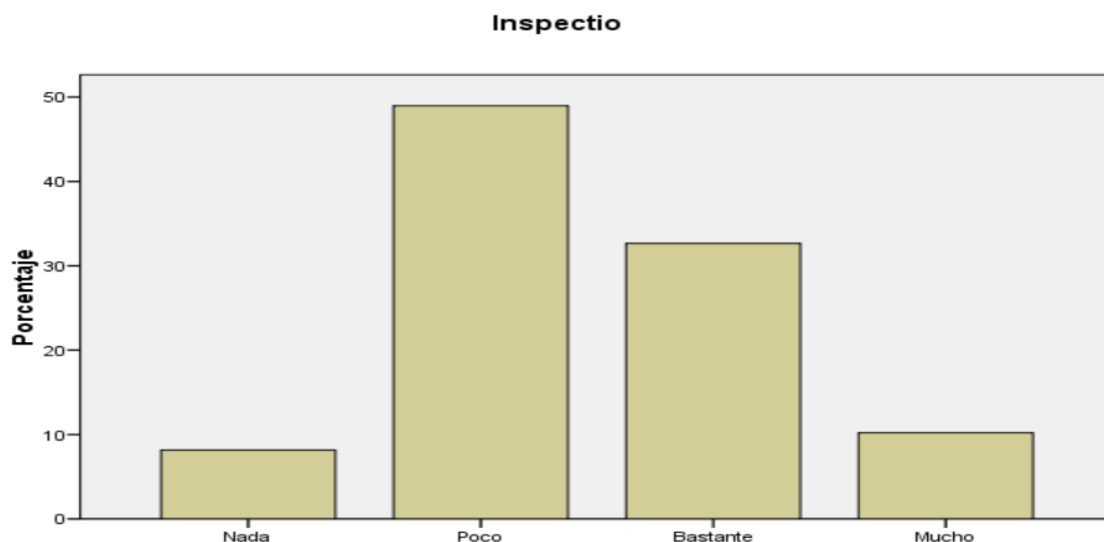


Gráfico nº 24. Uso de la plataforma Inspectio.

Finalmente, en relación con la última dimensión del cuestionario, supervisión del adecuado uso de recursos tecnológicos y plataformas educativas por los responsables de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional”, podemos observar que en relación con los diferentes agentes implicados, los inspectores de educación no suelen supervisar ni asesora “mucho” a ninguno de ellos para la inclusión de la TIC en estos procesos.

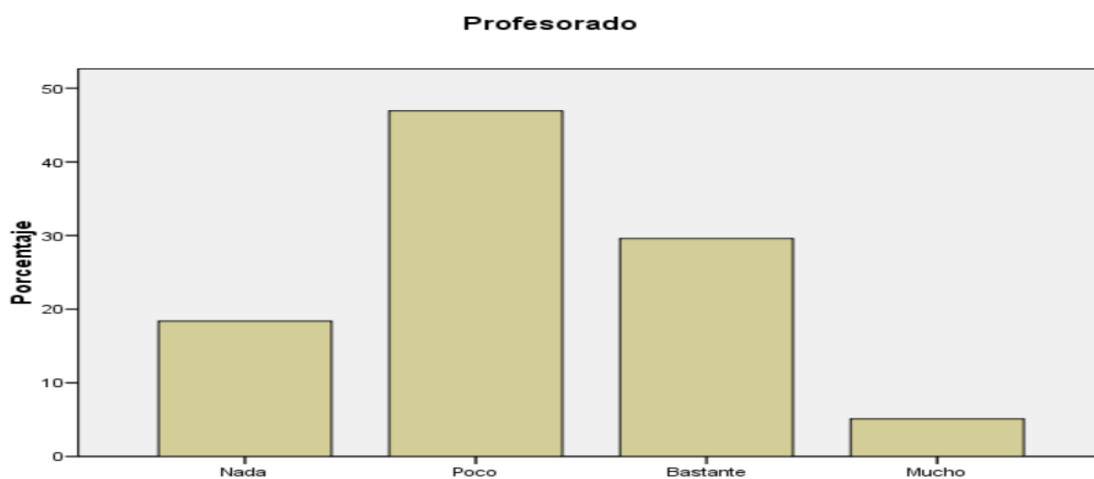


Gráfico nº 25. Supervisión y asesoramiento al profesorado para la integración de las TIC en la función tutorial.

Los porcentajes más altos para todos los casos se centran en la valoración “poco” (46,9% para el profesorado, 53,1% para los orientadores de los IES, y 46,9 para los miembros de los E.O.E), seguido por unos resultados mucho más bajos para los que manifiestan hacer “bastante” supervisión y asesoramiento es este aspecto

(29,6% para el profesorado y los orientadores de los IES, 25,5% para los miembros de los EOE).

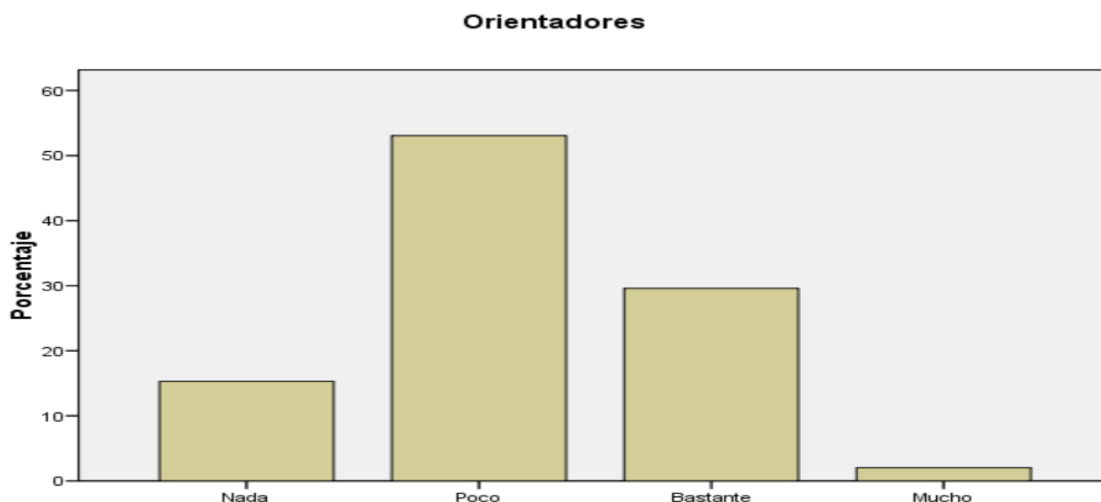


Gráfico nº 26. Supervisión y asesoramiento a los orientadores-as para la integración de las TIC en la función tutorial y la orientación educativa y profesional.

Es también hasta cierto punto el porcentaje de miembros de la muestra que declara no hacer “nada” de supervisión o asesoramiento a este respecto (18,4% para el profesorado, 15,3% para los orientadores de los IES y 25,5% para los miembros de los E.O.E). Todo ello indica que el nivel de implicación de los miembros del Servicio de Inspección en motivar la integración de los medios por parte del profesorado y los servicios externos de orientación educativa es mayormente baja.

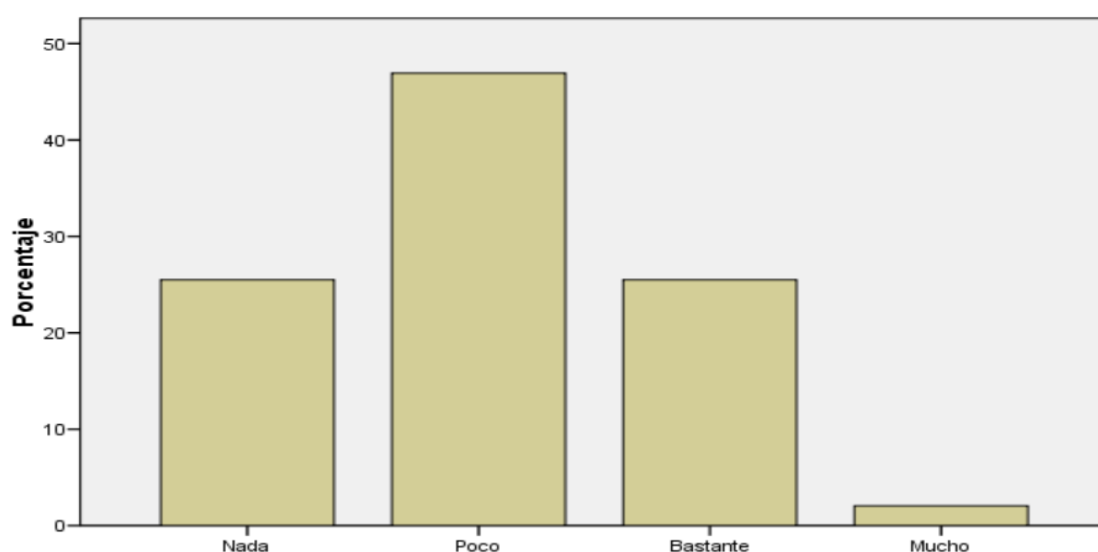


Gráfico nº 27. Supervisión y asesoramiento a los miembros de los EOE para la integración de las TIC en la función tutorial y la orientación educativa y profesional.

4. ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS.

La finalidad de utilizar las tablas de contingencia es encontrar de forma simultánea las distribuciones propias de las frecuencias de dos variables, así como para hallar índices estadísticos concretos que permitan el grado de fuerza que se genera en la asociación de las dos variables (Camacho, 2004)

Hemos considerado los valores hallados con un nivel de confianza de 0,05 (95%), aunque en algunos casos la confianza es superior al 0,001 (99%).

Dentro de las variables presentes en el estudio, que se han definido para la realización de esta investigación, se ha cruzado la variable formación y edad, atendiendo a la dimensión VI por entender que esta sintetiza las principales líneas de acción del Plan de Inspección al recoger las actuaciones que son básicas para propiciar el éxito escolar de todo el alumnado tal y como se recoge en la Resolución que desarrolla el plan de inspección para el curso escolar 2016/2017, así como se recoge en uno de los objetivos específicos de este estudio.

A continuación ofrecemos en la Tabla nº 19 los resultados obtenidos:

DIMENSIÓN VI			
Ítem	Declaración	Formación	Edad
1	Control del absentismo Escolar.	0,015	0,222
2	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la reducción del abandono escolar.	0,000	0,542
3	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la atención individualizada y adaptada al alumnado	0,966	0,035

Tabla nº 19: Tabla de Contingencias de la Dimensión VI.

Hemos encontrado la existencia de una correlación a un nivel de significación alta (0,015) entre la formación inicial de los miembros del Servicio de Inspección y la

valoración que hacen de adecuación las actuaciones del Servicio de Inspección para mejorar el absentismo escolar. En la misma línea, se aprecia una muy alta significación (0,000) en la importancia y relevancia de las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección para propiciar la reducción del abandono escolar. Contrariamente no se han apreciado correlación significativa en relación con la mejora de la atención individualizada y adapta a las características del alumnado en relación con la variable formación inicial de los inspectores de educación.

En un sentido diametralmente opuesto, encontramos que si existe una correlación significativa (0,035) entre la variable edad y la apreciación de que las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección permiten mejorar la atención individualizada y adaptada al alumnado. En esta línea no se han encontrado correlaciones de significación entre la variable edad y la valoración de que las actuaciones desarrolladas por los inspectores en el desarrollo del Plan están contribuyendo al control del absentismo (0,222) o a la reducción del abandono escolar (0,542).

CAPÍTULO 10
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

1. INTRODUCCIÓN.

Este capítulo tiene por finalidad realizar una síntesis sobre los objetivos realizados en la investigación, para ello recopilamos los datos del instrumento utilizado para recabar información.

Dentro del campo educativo, son frecuentes las propuestas de estudio basadas en estudios empíricos, debido a su adecuación a las problemáticas dentro de este campo. Enclavada en esta perspectiva de análisis, se encuentra el trabajo descriptivo (Fox, 1987) como una de las modalidades más usadas.

La investigación descriptiva, en su proceso, traspasa la recogida y catalogación de datos. Incluyendo una vertiente interpretativa tanto del significado como de la importancia de lo que se describe con los datos recogidos. De esta forma, en multitud de ocasiones, la descripción se combina con la comparación o el contraste, lo que conlleva clasificación, análisis continuo e interpretación de los datos.

Para ello vamos a tener en cuenta tanto los datos que arrojan los cuestionarios para la media, mediana y desviación típica, como los que se obtienen del análisis de los porcentajes. Los resultados serán valorados individualmente, para cada dimensión y factor. Finalizaremos este capítulo con la interpretación de los datos relativos al análisis de contingencias.

2. ANÁLISIS DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES QUE CONFORMAN LA ESCALA.

En este apartado se realiza el análisis de estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones que conforman el instrumento.

2.1. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión I.

Por lo que respecta a el análisis de resultados de la primera dimensión “**Acciones que mejoran la convivencia, la acción tutorial y la orientación educativa**”, en sus ítems se hace referencia a acciones habituales que desarrollan los inspectores de educación dentro de su Plan de Actuación y recoge las valoraciones de

los encuestados sobre la utilidad de las mismas para mejorar determinados aspectos. A continuación exponemos el análisis que realizamos de los ítems de esta dimensión:

- a) La gestión de la convivencia escolar, concretamente consideran que el desarrollo de actuaciones previstas en la legislación andaluza para atender los casos de acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género, y la firma de compromisos educativos y de convivencia, etc, así como la supervisión y asesoramiento que están realizando está contribuyendo bastante (69,4%) o mucho (15,3%) a la mejora de este factor.
- b) Otra acción, que a tenor de los resultados, favorece la implementación de mejoras en el tema que nos ocupa, es la visita a las aulas o las entrevistas con el profesorado. Al igual que ocurría en el primer punto de este apartado, ningún miembro de la muestra considera que la visitas a las aulas no tenga ningún efecto negativo (0%). Este ítem obtiene un resultado alto en las valoraciones que consideran que contribuye bastante (63,3%), pero la desviación típica nos demuestra que en el resto de apreciaciones (poco, 19,4% y mucho, 17,3%) están muy divididas entre los miembros de la muestra.
- c) La supervisión del POAT (Plan de Orientación y Acción Tutorial), tiene unos resultados mayores para los que consideran que tiene poco efecto (35,7%) y muestra una reducción más significativa entre los que creen que su contribución es “mucho” (7,1%). Normalmente la supervisión de este documento y su puesta en la práctica se saldan con propuestas de mejora o requerimientos sobre su actualización normativa o contextualización a la realidad del centro, no observándose en la puesta en práctica modificaciones por parte de los centros, generalmente.
- d) Con unos resultados menos definidos, aunque indicando una relevancia importante, encontramos la valoración de la supervisión del programa de tránsito entre etapas educativas, donde algo menos de dos tercios de la muestra entienden que está contribuyendo bastante (59,2%) o mucho (15,3%) a la mejora de la acción tutorial y la orientación. No obstante una parte importante de los participantes consideran que tiene poco o ningún efecto (37,7%). Ello se debe a la percepción por parte de estos de que con cierta frecuencia las actuaciones recogidas en el programa son desarrolladas por los centros de manera más bien formal.

- e) Resultados similares encontramos en relación con el ítem, “Entrevistas con los responsables de la orientación educativa en los centros”, siendo los resultados prácticamente idénticos con una pequeña variación a la baja para el indicador “mucho” (22,4%), y otra reducción para el de “bastante”, aunque algo más leve, (60,2%). Ello implica que los resultados sean más bajos para las valoraciones “poco” (16,3%) y “nada” (1%). De ello se deduce que, de nuevo la entrevista, visita o reunión informativa, con los responsables de la orientación educativa tiene una relevancia para las mejoras de sus funciones, prácticamente al mismo nivel que con los responsables de organización, dirección o coordinación pedagógica de los centros.
- f) Por último, en el “asesoramiento al profesorado para la atención a la diversidad y a necesidades educativas especiales” observamos que casi dos tercios de los participantes (65,1%) consideran que la supervisión de esta función ha sido bastante relevante para la mejora de la acción tutorial y la orientación; una décima parte entiende que esta supervisión ha influido mucho (9,2%). Ello puede estar influenciado de nuevo por que una de las actuaciones que han exigido una mayor dedicación por parte de los miembros del servicio ha sido la A.1, que como hemos dicho antes ha evaluado la aplicación, en una muestra de institutos de educación secundaria de cada zona de inspección, de las medidas de atención a la diversidad y atención a las necesidades educativas especiales y, por ende, la forma en la que los orientadores de los institutos asesoran y orientan la profesorado en la puesta en práctica de las mismas.

De ello se puede deducir que de las percepciones del éxito de una actuación por los miembros de la muestra está en relación directa con su nivel de homologación y la sistematicidad de su desarrollo, pues todas las actuaciones mejor valoradas tienen asociados procedimientos homologados de supervisión, ya sea a través de protocolos específicos, como es el caso del acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género, el absentismo escolar, o bien porque el desarrollo de su aplicación está recogido en normativa específica que regula la organización y funcionamiento de los centros, la convivencia, o el desarrollo del currículo, como ocurre con la firma de compromisos educativos y de convivencia o el desarrollo de medidas de atención a la diversidad descritas anteriormente.

Otros factores que pueden estar influyendo directamente en estas valoraciones es el desarrollo de actuaciones específicas y novedosas, en el presente curso, escolar dentro del Plan de Inspección encontramos actuaciones como la A.4, que se han centrado en supervisar y la gestión de la convivencia y la participación en una muestra de Institutos de cada provincia.

Por lo que podemos concluir que los miembros del Servicio de Inspección aprecian que una actuación es más relevante para la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional, en tanto que la supervisión y el asesoramiento que implica está más homogenizado, es de obligado cumplimiento normativo y está apoyada por protocolos o guías específicas que estandarizan los procedimientos a desarrollar, así como las funciones y responsabilidades de todos los implicados, incluidas las de la Inspección.

A continuación pasamos a interpretar los resultados de la media y desviación típica de los ítems que componen esta dimensión en el gráfico número 28.

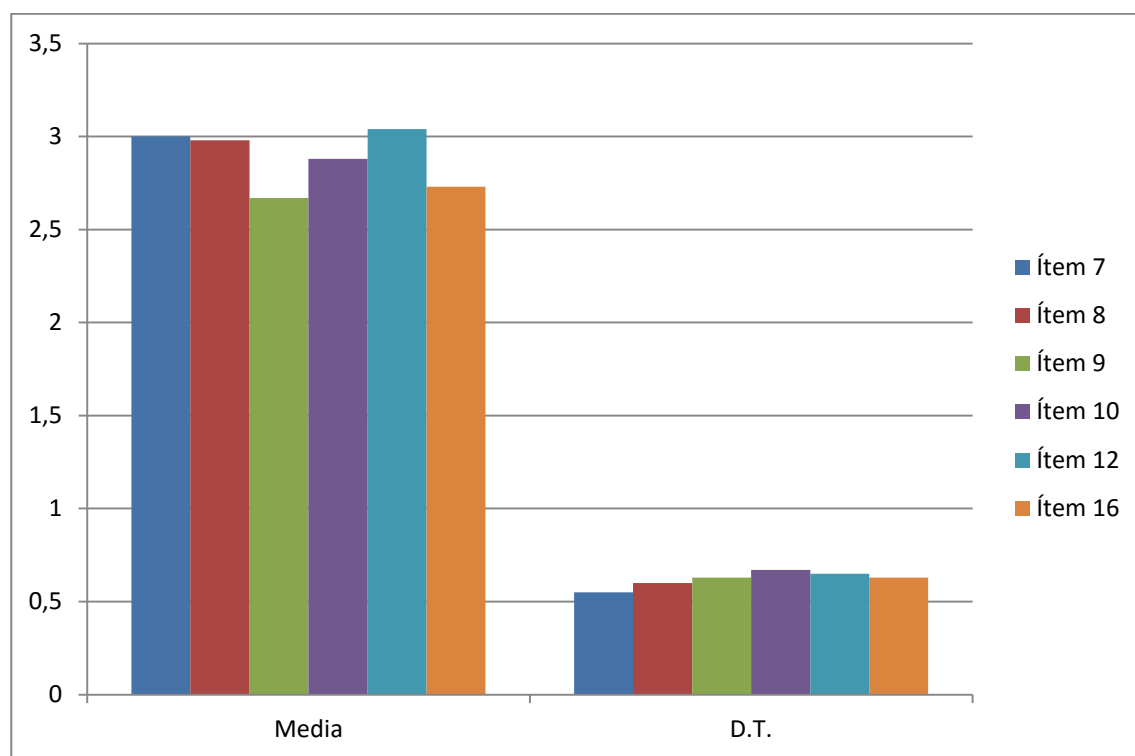


Gráfico nº 28. Interpretación media y DT de la Dimensión I.

Como puede apreciarse de todas las acciones asimiladas en esta dimensión superan la media de 2,5. La entrevistas con los responsables de la orientación educativa es la que tiene una media más alta, no obstante el grado de dispersión de las respuesta también es el segundo más elevado. Por el contrario, la supervisión del

POAT es la acción menos valorada. Con la excepción del asesoramiento al profesorado en la mejora de la atención a la diversidad y la orientación educativa, las acciones que implican atención directa a los agentes son la que tienen una media más alta. Ello se debe a que las entrevistas implican la concreción de un plan de acción con respecto al tema que se trate y la propuesta de un seguimiento con definición de compromisos y plazos de supervisión.

2.2. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión II

La segunda dimensión denominada “Aspectos que mejoran con la intervención de las inspección”, puesto que en su mayor parte, aglutina ítems que hacen referencia a problemas o cuestiones que los encuestados consideran que en mayor o menor medida mejoran tras la intervención de la Inspección. Se pueden hacer las siguientes apreciaciones dentro del análisis descriptivo:

- a) La “revisión de las programaciones y la metodología en los centros después de cada evaluación” obtiene resultados poco concluyentes al presentar una alta desviación típica y aglutinarse la mayoría de las respuestas entre los que consideran que los efectos de la supervisión son “poco” o “bastante” relevantes por lo que los resultados indican disparidad de criterios a partes iguales entre los que consideran relevante el desarrollo de esta acción para la mejora de la acción tutorial.
- b) En una línea similar al anterior ítem se observan los resultados relacionados con la “Trasmisión de información relevante a las familias después de cada evaluación.” Aunque con resultados más bajos si cabe dado que la mediana es de 2, siendo la desviación típica más baja (0,62) también que en el caso anterior (0,68), aglutinándose el 52% de las respuesta en la valoración “poco”, por lo que podemos concretar este ha sido uno de los elementos en los que, a juicio de los miembros de la muestra, el Plan de Inspección ha tenido poco efecto en su mejora.
- c) En lo que respecta a la supervisión del apoyo de la función tutorial del profesorado por parte de los orientadores no se obtienen datos concluyentes, dado que aunque la mediana se sitúa en 3, lo que indicaría que la mayoría de los miembros de la muestra lo consideran como “bastante” relevante, existe un porcentaje alto (44,9%, poco y 2%, nada) que considera que la supervisión tiene pocos efectos a este respecto. Al

igual que ocurre con otros ítems, que tienen valoraciones parecidas, la supervisión de este elemento no tiene una relevancia significativa en el Plan de Inspección.

- d) La contribución del Servicio de Inspección para la mejora de la orientación vocacional y profesional del alumnado es considerada “poco” relevante por una amplia mayoría de la muestra (62,2%), también es de destacar que el 15% de la muestra le dé una valoración “nada”. Lo cual es una mayoría cualificada para indicar la irrelevancia de las actuaciones de la Inspección Educativa de Andalucía para la mejora de este aspecto.
- e) Por lo que respecta a la supervisión de la “atención y asesoramiento a las familias”, los resultados son ligeramente mejores dado se reducen las puntuaciones negativas (nada, 6,1% y poco, 53,1%) y aumenta considerablemente las valoraciones que lo perciben como un elemento que influye bastante (35,7%) en la mejora de la acción tutorial.

A diferencia la orientación vocacional, el asesoramiento y atención a las familias es una variable que viene recogida, directa o indirectamente, en varias de las actuaciones del Plan de Inspección: en la actuación A.1, supervisión del asesoramiento que reciben las familias del alumnado que es objeto de medidas de atención a la diversidad; en la actuación A.2., supervisión de la relevancia de la información que se transmite a las familias tras los resultados de las diferentes evaluaciones, entre otras; en la actuación A.4., supervisión del conocimiento que tienen las familias sobre la situación de convivencia en los centros y su participación en los mismos, por ejemplo.

A continuación pasamos a interpretar los resultados de la media y desviación típica de los ítems que componen esta dimensión en el gráfico número 29.

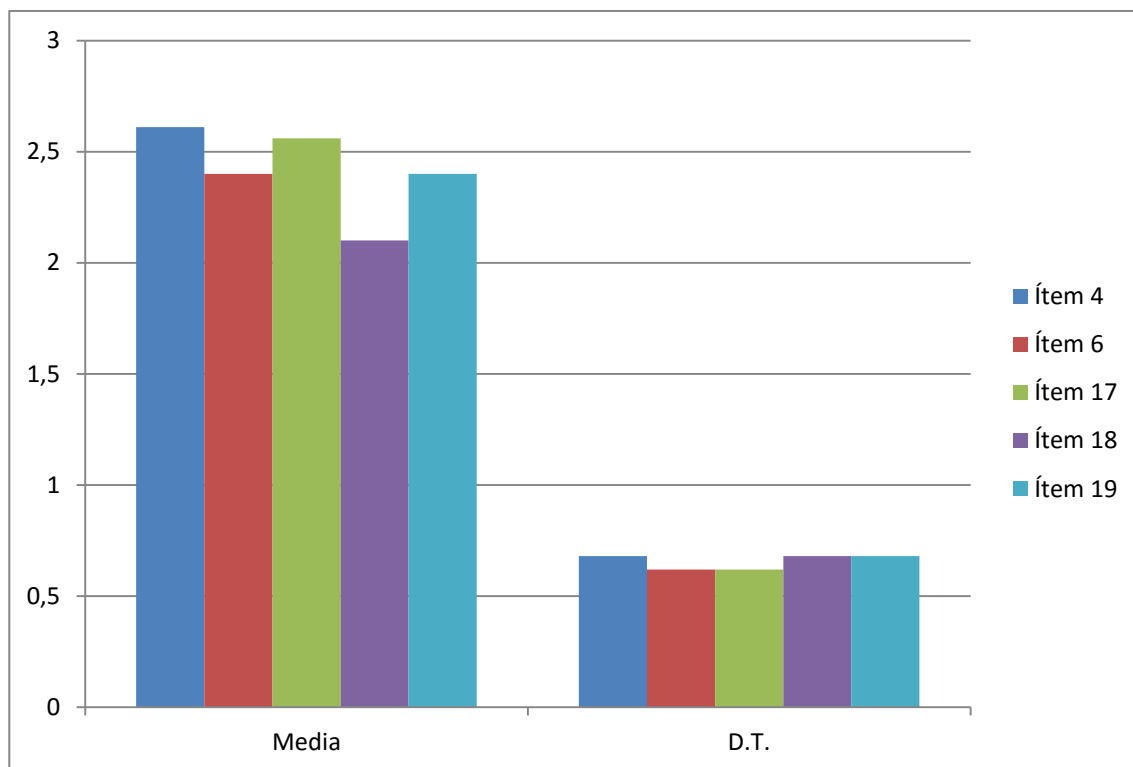


Gráfico nº 29. Interpretación media y DT de la Dimensión II.

En esta dimensión encontramos notables diferencias en cuanto a media, no así por lo que respecta a la desviación típica. El ítem con resultados más bajos hace referencia a la relevancia de las actuaciones del Plan de Inspección para mejorar la orientación vocacional y profesional. Ello se debe a que en este no hay recogida una planificación sistemática de acciones que incida en este aspecto. Por el contrario, las más valoradas son la revisión de las programaciones y el apoyo a la función tutorial del profesorado, las cuales están recogidas en el Plan de Inspección en diferentes actuaciones (A.1. Atención a la Diversidad, A.4. Convivencia). No obstante, lo más significativo de la dimensión son las bajas medias que obtienen todos los ítems, lo que expresa una valoración cercana al valor “poco”.

2.3. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión III.

La tercera dimensión se titula “Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC”. En esta dimensión se refleja la implicación que declaran los miembros de la muestra en supervisar y asesorar a los responsables de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional (profesores, orientadores de los IES y

miembros de los equipos de orientación educativa), sobre la integración de las TIC en el desarrollo de sus funciones, así como en posibilitar la participación de las familias en la vida escolar.

- a) Del análisis de los resultados se deduce que las actuaciones que desarrolla el Servicio de Inspección tienen “poco” impacto en “la mejora de la participación de las familias en los procesos educativos y en la vida escolar” de los centros. Ello se evidencia en que el 66,3% de los cuestionarios reflejan una valoración de “poco” relevante y el 6,1% lo consideran “nada”. Solamente el 25,5% lo consideran bastante significativa la actuación de la Inspección en la mejora de este aspecto.
- b) Los resultados que se observan para los ítems que hacen referencia a la “supervisión del adecuado uso de recursos tecnológicos y plataformas educativas por los responsables de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional”, son muy similares para todos los agentes implicados en la acción tutorial y orientación educativa, que son objeto de supervisión de acuerdo con el desarrollo del Plan de Inspección. Considerando los datos obtenidos, mediana de 2, en todos los ítems, podemos deducir que en relación con los diferentes agentes implicados, los inspectores de educación suelen supervisar y asesorar “poco” a todos ellos para la inclusión de la TIC en estos procesos. En esta línea, si analizamos los porcentajes obtenidos vemos que los más altos en todos los casos se centran en la valoración “poco” (46,9% para el profesorado, 53,1% para los orientadores de los IES, y 46,9 para los miembros de los E.O.E). No obstante es de destacar que los porcentajes más altos para la valoración “bastante” se centran en los orientadores de los I.E.S. y en el profesorado (29,6% para el profesorado y los orientadores de los IES), siendo los resultados más bajos para los orientadores de los E.O.E (25,5%), en parte debido a que el Plan de Inspección no recoge otra actuación de supervisión y control, en relación con la implementación de las TIC, para ellos que la cumplimentación de los informes y dictámenes correspondientes en Séneca.

A continuación pasamos a interpretar los resultados de la media y desviación típica de los ítems que componen esta dimensión en el gráfico número 30.

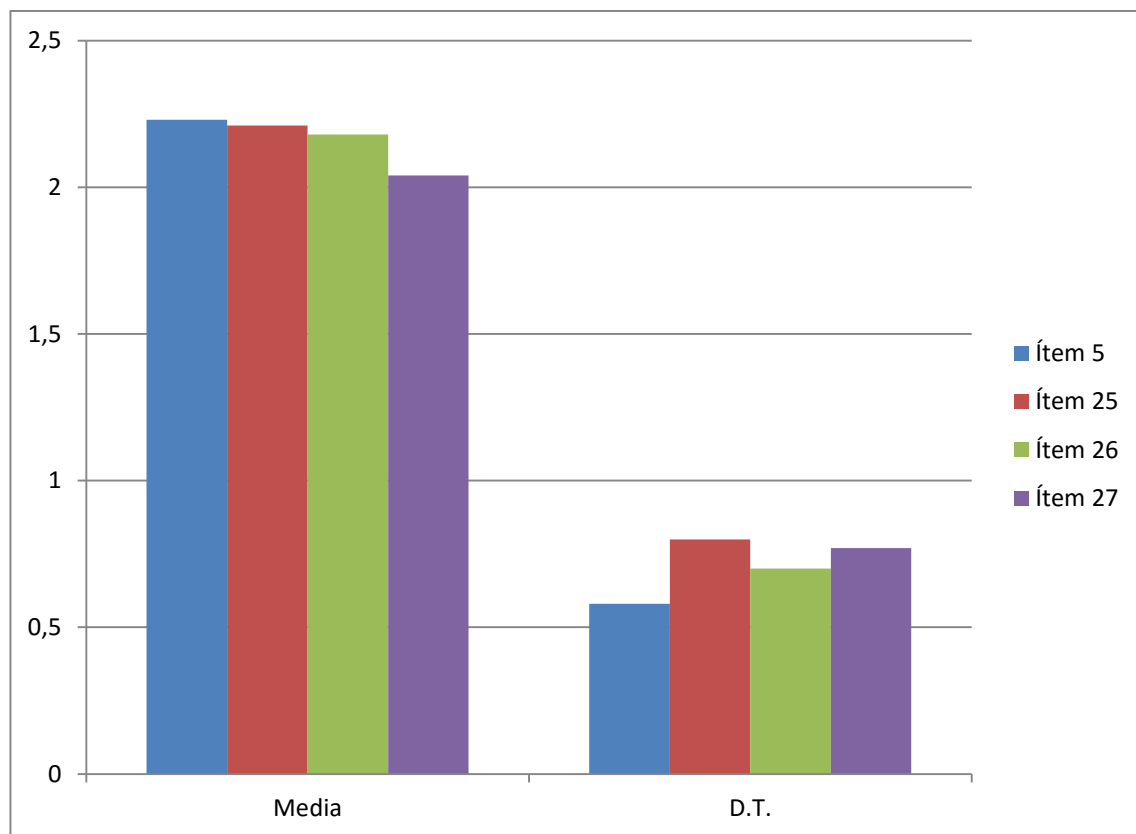


Gráfico nº 30. Interpretación media y DT de la Dimensión III.

Lo más relevante de esta dimensión es que al igual que en el caso de la anterior, las medias están muy próximas al valor dos, lo cual expresa una consideración de “poco” en cuanto a la relevancia de las actuaciones de la Inspección Educativa para mejorar los aspectos que se tratan en los diferentes ítem. En esta caso la supervisión de la inclusión de las TIC por los agentes implicados (profesores, orientadores y miembros de los equipos de orientación educativa). Al igual que en casos anteriores con resultados parecidos, podemos concluir, que el Plan de Inspección no recoge la supervisión de estos aspectos, más allá de aquellos casos en los que la obligación de su uso viene establecido por norma. En estos casos la labor de la Inspección se limita a constatar que se ha procedido a su realización. El ítem con una media más alta y una desviación típica menor es el que valora si la actuación de la Inspección está permitiendo la participación de las familias en la vida escolar. Al igual que en casos anteriores las actuaciones A.1. Atención a la diversidad y A.4. Convivencia incluyen de forma expresa la verificación de la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos-as y en la resolución de los problemas de convivencia.

2.4. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión IV.

La cuarta dimensión se titula “Actuaciones de relación con los miembros de la comunidad”. En esta dimensión se refleja la utilidad que tienen las entrevistas y contactos que mantienen los inspectores de educación con los responsables de los centros y las familias, en relación con la mejora la acción tutorial y la orientación educativa y vocacional, ya sea en el desarrollo de actuaciones homologadas o en el seguimiento de la incidentalidad.

Los datos obtenidos sobre cada una de estas acciones reflejan que los miembros de la muestra consideran que las acciones más relevantes para la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa son:

- a) Entrevistas y reuniones con equipos directivos, así como con las jefaturas de los departamentos y otros responsables y coordinadores de órganos de coordinación pedagógica. Más del 80% de los participantes en el estudio consideran que esta acción contribuye bastante (61,2%) o mucho (26,5%) a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa. Dado que la desviación típica en este ítem es muy baja, encontramos que todas las respuestas se concentran mayoritariamente en un arco bastante cerrado. Ello se debe a que ningún cuestionario recogía aportaciones para la valoración “nada” (0%) y los que consideraban esta acción como poco relevante se reducían prácticamente a la décima parte de la muestra (12,2%). Con estos datos podemos decir que las reuniones con los equipos directivos y las jefaturas o coordinadores de los órganos de coordinación pedagógica están consideradas por los inspectores como la acción más relevante en la mejora de la acción tutorial y la orientación.
- b) Por lo que respecta a la elaboración, remisión y presentación a los centros de informes homologados, en relación con diferentes actuaciones, A.1 y A.4. se observa unos resultados que implican que la mayoría de las valoraciones son positivas (55,1%, bastante y 11,2%, mucho), no obstante un tercio de la muestra piensa que estas acciones tiene pocos o nulos efectos (33,7%, si los sumamos). Ello se debe en gran parte a que el efecto de estos informes en la vida de los centros tiene un impacto, a veces, limitado y sus orientaciones o propuestas de mejora no perduran en el tiempo.

- c) Por lo que respecta al seguimiento de la incidentalidad los resultados no son concluyentes y ésta solo se considera útil como último recurso para garantizar los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa. Tal y como hemos podido constatar en el análisis realizado previamente donde, tal y como dábamos a entender en el análisis de la desviación típica, los porcentajes se hayan repartidos más o menos homogéneamente entre las valoraciones “poco” (30,6%), “bastante” (42,9%) y “mucho” (24,5%), por lo que podemos entender que la mayoría de los inspectores la considera de una relevancia importante, habiendo, no obstante, un porcentaje alto que considera que el efecto es poco significativo.
- d) Las entrevistas con padres y madres es uno de las actuaciones con menor impacto a juicio de los miembros de la muestra.

A continuación pasamos a interpretar los resultados de la media y desviación típica de los ítems que componen esta dimensión en el gráfico número 31.

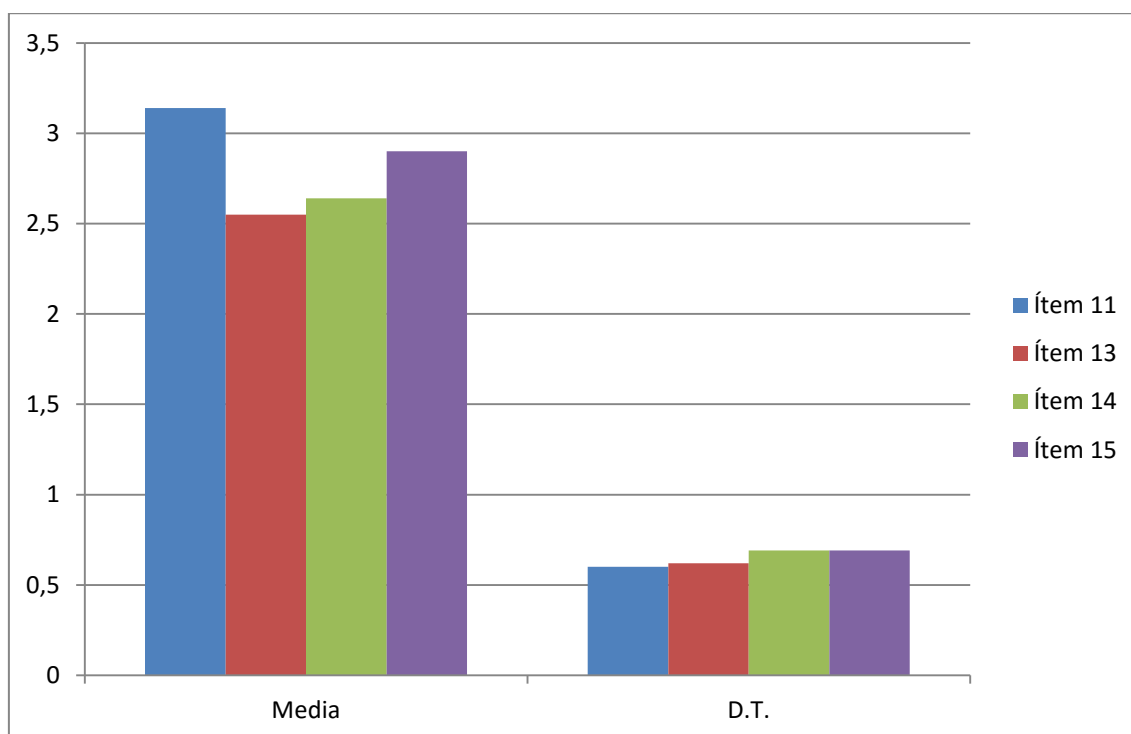


Gráfico nº 31. Interpretación media y DT de la Dimensión IV.

Lo más destacable de este gráfico en relación con las actuaciones que implican relaciones con los miembros de la comunidad es la consideración que dan los

miembros del Servicio de Inspección a la relevancia que tienen las entrevistas con los miembros de los equipos directivos y los jefes de departamento u órganos coordinación pedagógica para mejorar la acción tutorial y la orientación educativa. Este ítem también tiene la desviación típica más baja. A este respecto debemos considerar que todas las actuaciones homologadas de la Inspección que implican una intervención directa en los centros suelen implicar entrevistas con estos agentes, por lo que suele confiarse en el éxito de ésta para la recogida de información, la comunicación de directrices de actuación, etc. Por el contrario, la elaboración y remisión de informes tiene la media más baja de las cuatro, así como una desviación más baja. Lo que demuestra la consideración de que las actuaciones homologadas sujetas a la elaboración de un informe homologado tengan efectos de consideración en la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa.

2.5. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión V.

La quinta dimensión se titula “Recursos tecnológicos de uso habitual”. Recoge la valoración que dan los miembros de la muestra del Servicio de Inspección Educativa de Andalucía de los recursos tecnológicos que usan con más frecuencia de entre los que la Consejería de Educación pone a su disposición para el desarrollo de sus tareas y actuaciones. Los resultados que se observan para esta dimensión, son muy similares para tres de los recursos más implementados en el desarrollo del Plan de Inspección:

- a) Séneca aparece claramente como el recurso más usado, dado que presenta porcentajes elevados para los indicadores “mucho” (57,1%) y “bastante” (33,7%). Los resultados para las valoraciones “poco” (7,1%) y nada (2%) coinciden exactamente con las que se hacen para el teléfono y representan un porcentaje testimonial de la muestra. Ello se debe a que su aplicación se realiza, prácticamente, en todas las actuaciones que inciden o evalúan, directa o indirectamente, la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa (A.1, A.2, A.3, A.4).
- b) El teléfono, es el segundo recurso más utilizado según las valoraciones recogidas. Los resultados obtenidos son ligeramente más bajos que los de la Plataforma Séneca (55,1%, mucho y 35,7%, bastante). Aunque este recurso no aparece citado frecuentemente para el desarrollo de las actuaciones del Plan, la dotación a todos los miembros del cuerpo de dos líneas de telefonía, una fija en el despacho y otra móvil, con un terminal “smartphone” con conexión de datos, está potenciando considerablemente

el uso de este recurso por las posibilidades que permite. No obstante, la frecuencia de uso de este medio se favorece por la inmediatez de la comunicación que facilita, siendo su uso prácticamente diario y asiduo para todos los miembros del servicio para atender consultas, solicitar información, etc.

- c) Email. Obtiene resultados similares a los recursos anteriores, aunque ligeramente inferiores (54,1% para “mucho”, 33,7% para bastante). Podemos, por ello, afirmar que este elemento tiene una importancia específica en la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa por parte del servicio de inspección.

A continuación pasamos a interpretar los resultados de la media y desviación típica de los ítems que componen esta dimensión en el gráfico número 32.

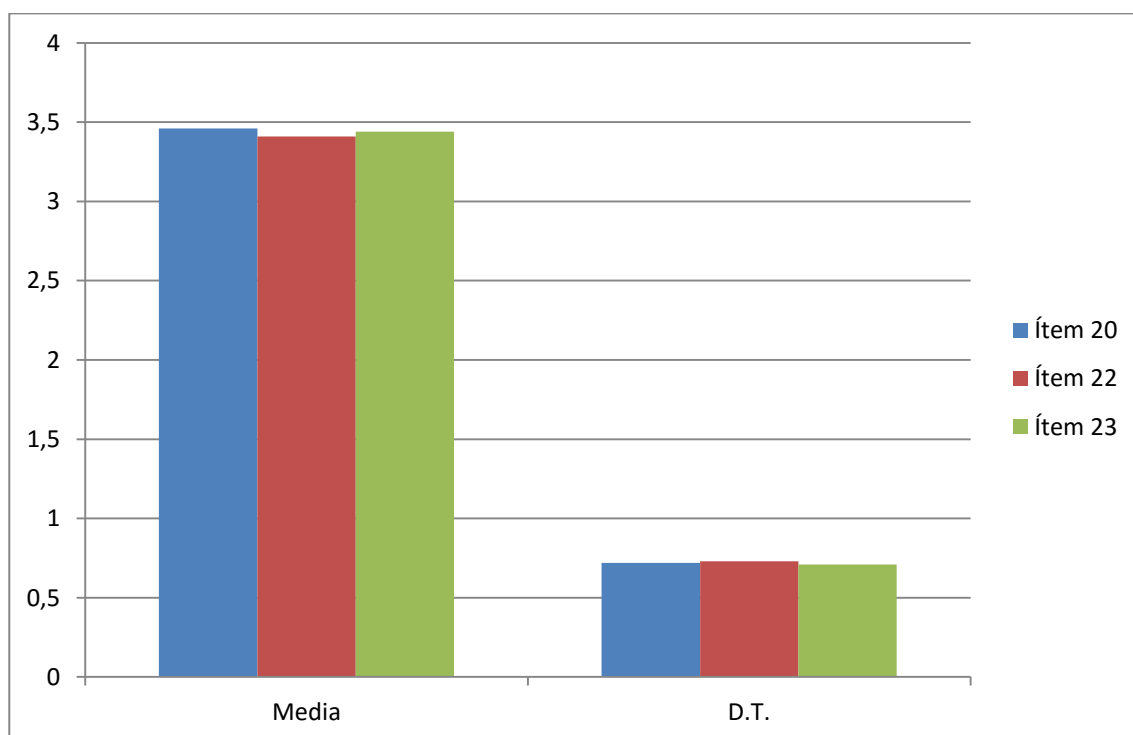


Gráfico nº 32. Interpretación media y DT de la Dimensión V.

Esta dimensión recoge la valoraciones más altas del estudio respecto a la media, lo que se deduce que los miembros del Servicio de Inspección hacen un uso frecuente de estos recursos tecnológicos en unos casos por su facilidad de uso e inmediatez de la comunicación (teléfono fijo o móvil), en otros, como el e-mail, porque además permite dejar constancia del contenido, momento y términos de la

comunicación mantenida. El caso de Séneca, como ya hemos dicho anteriormente, se debe a la obligatoriedad de registrar ciertos informes y ser la aplicación donde obligatoriamente los centros deben grabar toda la información de su organización, funcionamiento, datos de evaluación, características del alumnado, medidas al respecto, etc.

2.6. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión VI.

La sexta dimensión, “Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo”, está compuesta por tres ítems y aglutina aquellas actuaciones que propician la integración y el éxito escolar de todo el alumnado.

- a) El control de absentismo escolar es otro de los aspectos que los miembros de la muestra consideran, mayoritariamente, que las actuaciones previstas en el Plan de Inspección están contribuyendo bastante (52%) a su mejora.
- b) La atención individualizada y/o adaptada al alumnado, tanto a través de medidas generales de atención a la diversidad como mediante la puesta en práctica de Adaptaciones Curriculares Significativas (ACIS) y No Significativas (ACINS), el desarrollo del Programa para la Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) en Educación Secundaria, así como el refuerzo educativo.
- c) Por el contrario las actuaciones con menor impacto serían la participación de las familias y el alumnado en vida escolar y la reducción del abandono escolar.

A continuación pasamos a interpretar los resultados de la media y desviación típica de los ítems que componen esta dimensión en el gráfico número 33.

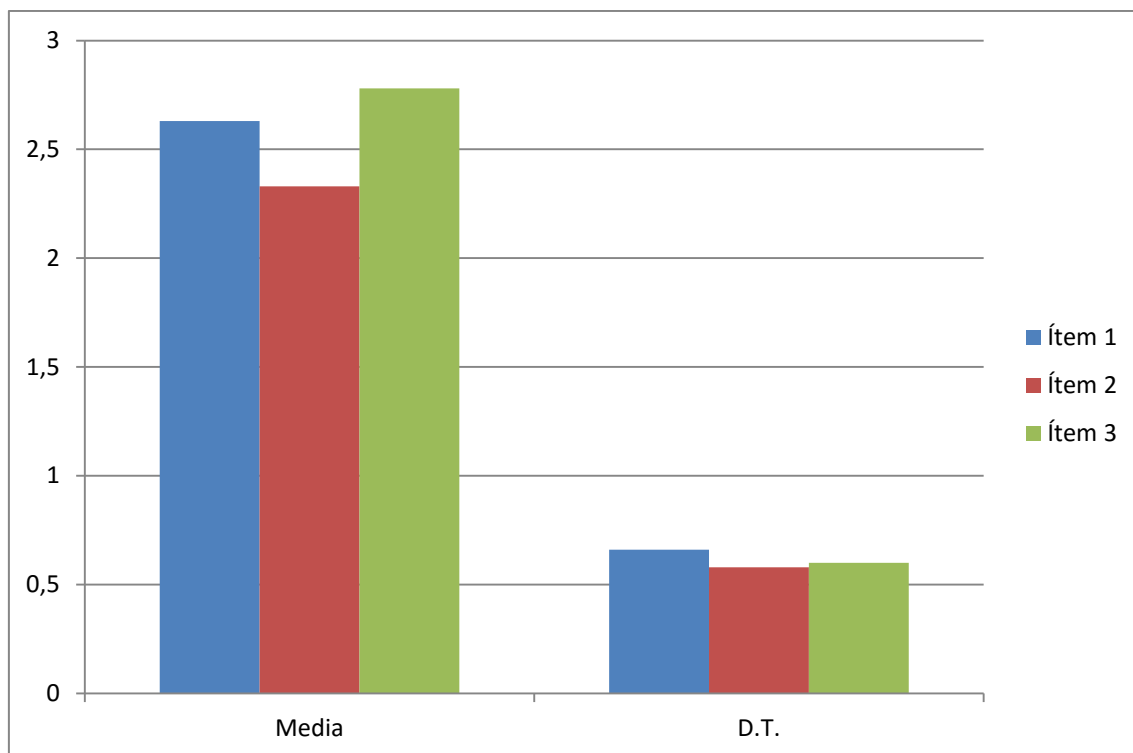


Gráfico nº 33. Interpretación media y DT de la Dimensión VI.

La principal conclusión a la que se llega con el análisis de este gráfico es que, en líneas generales, los miembros de la muestra consideran que las actuaciones de previstas en el Plan de Inspección tienen poco impacto en la reducción de la tasa de abandono escolar del alumnado de enseñanzas obligatorias. Los resultados son algo mejores en cuanto a la contribución para reducir el absentismo, pero la desviación típica es algo más elevada. La valoración mejora significativamente en el caso de la atención individualizada y adaptada al alumnado. No obstante debemos considerar que los resultados son significativamente bajos, si consideramos que el éxito escolar de todo el alumnado y la permanencia en el sistema educativo de toda la población durante la enseñanza obligatoria es una de las principales finalidades del Plan de Inspección. Lo cual implica que un número significativo de miembros de la muestra considera que las principales actuaciones del Plan, que desarrollan este aspecto, no están consiguiendo sus objetivos.

2.7. Análisis de estadísticos descriptivos para la Dimensión VII.

La séptima dimensión ocupa el 3,949% de la varianza. La hemos titulado, “Recursos tecnológicos novedosos”. La integran dos ítems que hacen referencia al uso

por parte de los miembros de la muestra de los recursos que han sido integrados más recientemente en el Plan de Inspección.

- a) La Plataforma Inspectio es un recurso de reciente implementación en el Servicio y su integración no está plenamente conseguida, por ello el porcentaje más alto de puntuaciones lo recoge en la valoración de “poco” uso (49%), seguida de “bastante” uso (32,7%). Obtiene resultados parecidos para los indicadores de valoración extremos (“nada”, 8,2%, y 10% para “mucho”).

Entre las causas que podemos encontrar para ello estarían:

- Inspectio no es un recurso de uso obligatorio, contrariamente a Séneca. En el caso de Séneca observamos que es obligatorio acceder a ella para realizar múltiples acciones relacionadas con el desarrollo de varias actuaciones en diferentes momentos a lo largo del curso escolar.
- Inspectio es una plataforma para homologar actuaciones (se cuelgan guías, protocolos, etc.), no obstante los responsables de velar por la homologación de las actuaciones suelen ser coordinadores de zona, responsables de coordinación de las diferentes actuaciones o las áreas estructurales, jefes de servicio, etc..
- Inspectio es una plataforma de reciente creación (4 cursos escolares) frente a Séneca que se ha ido mejorando día a día desde su creación en el curso escolar 2002/03.

- b) La videoconferencia. Está en el polo opuesto con respecto a la frecuencia de uso (“nada”, 44,9%; “poco”, 40,8%; “bastante”, 12%), si la comparamos con el resto de los medios tecnológicos; aunque aparece integrada en la mayoría de las actuaciones, su uso en la práctica se suele limitar a tareas de coordinación, a principios de curso; seguimiento, durante el curso; y evaluación, antes de la realización de la memoria final. Suelen estar asociados al uso de este recurso los miembros de la inspección general, los jefes y jefa del servicio y adjuntos a la jefatura, así como los coordinadores de las áreas estructurales y los coordinadores de zona.

A continuación pasamos a interpretar los resultados de la media y desviación típica de los ítems que componen esta dimensión en el gráfico número 33.

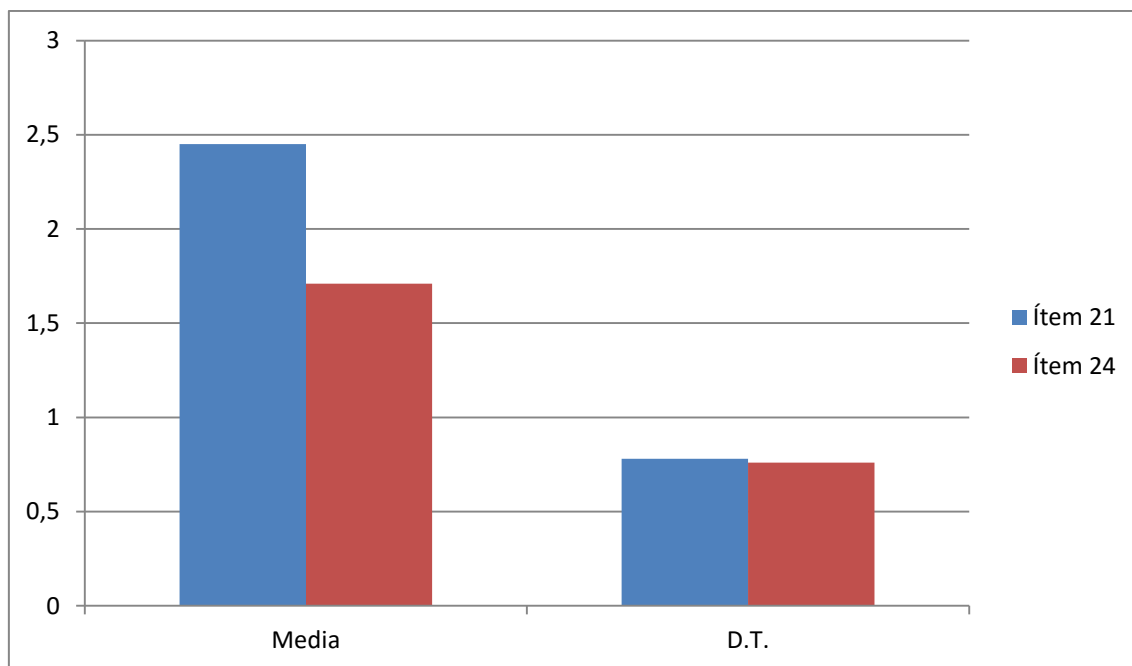


Gráfico nº 34. Interpretación media y DT de la Dimensión VII.

En ésta última dimensión encontramos las valoraciones para los recursos tecnológicos más novedosos que ha integrado la consejería de educación para mejorar y homologar la coordinación y el desarrollo de las actuaciones, así como los documentos que se generan (informes principalmente). Los datos nos muestran un escaso uso de la videoconferencia entre los miembros del servicio. Ello se debe a que este recurso se implementa básicamente para evitar desplazamientos y reuniones en las actividades de coordinación interprovincial, en las que están implicados los responsables de las áreas estructurales y curriculares, los coordinadores-as de las diferentes actuaciones del Plan, los Jefes y Adjuntos de los Servicios Provinciales, etc. Por lo que su uso no está homologado, ni es obligatorio para todos los miembros del Servicio. El caso de Inspectio, con resultados significativamente más altos que la video conferencia, pero muy por debajo de la otra plataforma, Séneca, nos viene a decir que la integración de un recurso está sujeta fundamentalmente a la facilidad de uso, la inmediatez de la respuesta y a la obligatoriedad de su uso. Ninguno de estos elementos concurren en Inspectio, de ahí los bajos resultados que obtiene.

3. INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Para facilitar la interpretación de las correlaciones identificadas en el anterior análisis de contingencias, presentamos las siguientes tablas en el que se recogen las

frecuencias y los porcentajes para cada una de las variables que evidencian datos significativos.

DIMENSIÓN VI		EDAD							
1.	Control del absentismo Escolar	-41		41/50		51/60		+60	
		F	%	F	%	F	%	F	%
	Nada	1	1,02	1	1,02	0	0	1	1,02
	Poco	4	4,08	4	4,08	20	20,4	9	9,18
	Bastante	1	1,02	11	11,22	23	23,46	16	16,32
	Mucho	0	0	2	2,04	4	4,08	1	1,02
2	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la reducción del abandono escolar.	-41		41/50		51/60		+60	
		F	%	F	%	F	%	F	%
	Nada	1	1,02	1	1,02	1	1,02	3	3,06
	Poco	4	4,08	11	11,22	26	26,53	13	13,26
	Bastante	1	1,02	6	6,12	20	20,40	11	11,22
	Mucho	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la atención individualizada y adaptada al alumnado	-41		41/50		51/60		+60	
		F	%	F	%	F	%	F	%
	Nada	1	1,02	0	0	0	0	0	0
	Poco	2	2,04	7	7,14	13	13,26	6	6,12
	Bastante	3	3,06	9	9,18	30	30,61	19	19,38
	Mucho	0	0	2	2,04	4	4,08	2	2,04

Tabla nº 20. Interpretación del análisis de contingencias: Edad.

Por lo que se refiere a la variable edad, encontramos que hay correlaciones significativas entre las valoraciones “bastante” respecto a la consideración de que Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la atención individualizada y adaptada al alumnado y el grupo de edad de 51 a 60 años, donde más de la mitad de los sujetos (30 de 47, el 30,61% de la muestra) marcan esta opción. Una proporción

similar se da en los sujetos de más de 60 años, donde 19 de los 26 miembros de la muestra que ocupan este sector marcan la valoración de bastante (el 19,38% de la muestra). Por el contrario el grupo de sujetos de menos 41 años con los que proporcionalmente deciden en menor medida esta opción (3 de 6 sujetos) y marcan con más frecuencia valoraciones de poco o nada.

Se aprecia una mayor valoración hacia las cualidades de las actuaciones recogidas en el plan de inspección para mejorar la atención individualizada del alumnado en relación con la mayor edad de los miembros del servicio de inspección.

DIMENSIÓN VI		Valoración							
1. Control del absentismo Escolar		Nada		Poco		Bastante		Mucho	
		F	%	F	%	F	%	F	%
FORMACIÓN PREVIA	Área de Humanidades o de las Ciencias Sociales y Jurídicas	0	0	12	12,24	18	18,37	1	1,02
	Área de Ciencias Experimentales y de la Salud	0	0	3	3,06	7	7,14	0	0
	Orientación Educativa	0	0	13	13,26	17	17,35	4	4,08
	Ingeniero o Arquitecto	0	0	4	4,08	1	1,02	0	0
	Lenguas Extranjeras	1	1,02	1	1,02	1	1,02	0	0
	Educación Musical, Danza o Arte Dramático	0	0	2	2,04	3	3,06	1	1,02
	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1	1,02	2	2,04	4	4,08	1	1,02
	Otros	1	1,02	0	0	0	0	0	0
2. Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la reducción del abandono escolar.		Nada		Poco		Bastante		Mucho	
FO		F	%	F	%	F	%	F	%
	Área de Humanidades o de las	2	2,04	16	16,32	13	13,26	0	0

	Ciencias Sociales y Jurídicas								
	Área de Ciencias Experimentales y de la Salud	0	0	4	4,08	6	6,12	0	0
	Orientación Educativa	1	1,02	23	23,47	10	10,2	0	0
	Ingeniero o Arquitecto	0	0	3	3,06	2	2,04	0	0
	Lenguas Extranjeras	1	1,02	2	2,04	0	0	0	0
	Educación Musical, Danza o Arte Dramático	0	0	2	2,04	4	4,08	0	0
	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1	1,02	4	4,08	3	3,06	0	0
	Otros	1	1,02	0	0	0	0	0	0
	3. Las actuaciones del Servicio de Inspección permiten mejorar la atención individualizada y adaptada al alumnado	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
		F	%	F	%	F	%	F	%
FORMACIÓN PREVIA	Área de Humanidades o de las Ciencias Sociales y Jurídicas	0	0	10	10,2	18	18,37	3	3,06
	Área de Ciencias Experimentales y de la Salud	0	0	2	2,04	7	7,14	1	1,02
	Orientación Educativa	1	1,02	10	10,2	22	22,45	1	1,02
	Ingeniero o Arquitecto	0	0	1	1,02	3	3,06	1	1,02
	Lenguas Extranjeras	0	0	1	1,02	2	2,04	0	0
	Educación Musical, Danza o Arte Dramático	0	0	0	0	5	5,1	1	1
	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	0	0	3	3,06	4	4,08	1	1
	Otros	0	0	1	1,02	0	0	0	0

Tabla nº 21. Interpretación del análisis de contingencias: Formación.

En relación con el Ítem 1, que recoge las valoraciones de los miembros del servicio de inspección sobre la utilidad de las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección para el mejorar el control del absentismo, encontramos diferencias significativas en los inspectores que declaran considerar las actuaciones como “bastante” relevantes y que tienen una formación inicial relacionada con Área de Humanidades o de las Ciencias Sociales y Jurídicas (18 de 31 sujetos, el 18,37%), Área de Ciencias Experimentales y de la Salud (7 de 10 sujetos, el 7,14%),

Orientación educativa (17 de 34 sujetos, el 17, 35%) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (4 de 8, el 4,08), donde una parte importante de ellos marca una valoración de “bastante”. Por el contrario los miembros del Servicio que manifiestan tener una formación inicial relacionada con ingeniería o arquitectura manifiestan mayoritariamente (4 de cinco sujetos, el 4,08% de la muestra) que las actuaciones previstas en el plan tienen poco impacto en la mejora del control del absentismo.

Teniendo en cuenta que los mayores porcentajes están en la valoración “bastante” y relacionados con las áreas de formación de ciencias humanas y orientación educativa podemos concluir que los inspectores que tienen carreras de humanidades están más sensibilizados en la necesidad de potenciar la asistencia a los centros como garantía del éxito educativo del alumnado. Frente a una valoración más baja manifestada por los que poseen formación en ciencias y tecnología.

Por otro lado, ocurre una relación inversa en cuanto al ítem 2, donde los que poseen formación en Orientación Educativa manifiestan mayoritariamente (23 de 31 sujetos, el 23, 47% de la muestra) que las actuaciones desarrolladas están contribuyendo “poco” a reducir el abandono escolar. En un porcentaje y frecuencia similar dentro de su peso específico en la muestra se manifiestan los miembros del servicio con formación en el Área de Humanidades o de las Ciencias Sociales y Jurídicas (16 de 31 sujetos, el 16,32% de la muestra), los cuales también valoran como “poco” útiles las actuaciones desarrolladas para mejorar los datos de abandono escolar. También relevante señalar que ninguno de los grupos considera que las actuaciones que está realizando el Servicio de Inspección contribuya “mucho” a reducir el abandono escolar. Por el contrario los especializados en Educación Musical, Danza o Arte Dramático son los que cuentan con una mayor correlación de sujetos que consideran que las actuaciones están consiguiendo mejorar “bastante” la reducción del abandono escolar (4 de 6 sujetos, el 4,08% de la muestra).

CAPÍTULO 11
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y
LIMITACIONES.

1. INTRODUCCIÓN.

En el presente capítulo se exponen las conclusiones generales del estudio relacionadas con los diferentes objetivos específicos, así como las implicaciones para futuros estudios y líneas de investigación. Finalizamos exponiendo las limitaciones que percibimos en el presente estudio.

2. CONCLUSIONES POR OBJETIVOS.

Las conclusiones de acuerdo con los objetivos propuestos en esta investigación se pueden sintetizar en:

- 1. Establecer el marco normativo y conceptual que fundamenta las actuaciones que recoge el Plan Anual de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 2016/17, en relación con las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento a los distintos miembros y servicios de la comunidad educativa sobre la acción tutorial y la orientación educativa.**

Este estudio ha procedido a establecer el marco normativo que regula el funcionamiento y la organización de la inspección educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el cual se manifiesta en la práctica con el desarrollo del Plan Anual de Inspección. A parte de la referencia normativa que avala el rigor y la garantía jurídica de la labor inspectora, también se ha definido el marco conceptual que fundamenta el desarrollo de las competencias profesionales, así como el modelo de intervención basado en el trabajo en red. En este caso, potenciado por la integración de diferentes recursos tecnológicos, entre los que destacan las plataformas educativas, especialmente Séneca e Inspectio. También se ha revisado el desarrollo de todas las actuaciones homologadas del Plan de Inspección. Todo ello ha permitido definir las actuaciones fundamentales que propician la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa, las acciones que se desarrollan y los recursos que se integran en ellas. No obstante, ello nos ha permitido confrontar el modelo de inspección andaluz con el de otros países, diametralmente opuestos, sirva como ejemplo el caso de la supervisión de los centros escolares en Dinamarca (Mikkelsen, 2003) donde se evidencia la ausencia de tradición para una inspección educativa apropiada o evaluaciones de la práctica escolar general que llevan a cabo

los municipios. Por otro lado, encontramos otros modelos de supervisión donde existen problemas asociados a situaciones de falta manifiesta de recursos como es el caso de Tanzania (Kokeyo y Oluoch, 2015), donde la mayoría de las escuelas han adoptado por un sistema de autoevaluación, ya que la inspección educativa externa solo puede atender al 50% del total de la población escolar. Este caso no es único (Duru-Uremadu, 2017), tal y como ocurre en países con economías en desarrollo, la inspección no cuenta con recursos adecuados a nivel técnico ni humano para plantearse modelos de supervisión como el andaluz.

2. Evaluar el impacto que la puesta en práctica del Plan de Inspección tiene para mejorar la acción tutorial y la orientación educativa en la educación obligatoria.

Los miembros del Servicio de Inspección de Andalucía consideran que la aplicación del Plan de Inspección durante el curso 2016/17 está contribuyendo significativamente a la mejora de aspectos relevantes de la acción tutorial: reducción del absentismo escolar, atención individualizada y/o adaptada al alumnado y tratamiento adecuado de la convivencia. No obstante hay aspectos relevantes, dentro de la acción tutorial y la orientación educativa, en los que la supervisión y/o asesoramiento previsto en el Plan ha tenido poco efecto en su mejora (participación del alumnado y familias en procesos educativos y en la vida escolar, trasmisión de información relevante a las familias después de cada evaluación y reducción del Abandono Escolar)

La entrevistas, tanto con los responsables de la puesta en práctica de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional (profesorado, orientadores y miembros de los equipos de orientación educativa), así como la entrevistas con los miembros de los equipos directivos y jefaturas de departamento y otros responsables de los órganos de coordinación didáctica, junto con las visitas a las aulas son las acciones habituales de supervisión que se valoran con más capacidad de ejercer efectos positivos en la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa. Lo que sugiere que se percibe como un factor relevante, en términos generales, la presencia del inspector o inspectora de referencia en el centro, ya sea visitando aulas o manteniendo reuniones con el profesorado, en general, o con el equipo directivo.

La atención directa de los miembros del servicio de inspección a los padres y madres del alumnado, a los delegados de padres y madres de los diferentes grupos de alumnos, así como a los equipos directivos de las AMPAs no se percibe como un

elemento de relevancia, si no está integrado dentro del seguimiento de la incidentalidad, como forma de garantizar los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa.

La apreciación de la efectividad de una actuación o acción de la Inspección educativa está en relación directa con el grado de homologación de esta (definición clara de las funciones de los implicados a través de guías pormenorizadas o protocolos estandarizados) y con efectos en la práctica de la actividad que se desarrolla en las aulas y en la vida escolar del alumnado.

3. Analizar la integración de los recursos TIC y su adecuación para las diferentes actuaciones.

La integración de los recursos tecnológicos en las actuaciones y acciones que desarrollan la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa se ve propiciada por diferentes factores (Romero García, 2018):

- La obligatoriedad de su uso para la cumplimentación de documentos, análisis de datos, y otras funciones previstas en el Plan de Actuación.
- El grado de idoneidad, eficacia para el fin que se pretende dar y facilidad de uso.
- La familiaridad con el funcionamiento del recurso.
- La inmediatez con la que puede ser usado.
- Previsión de su uso por todos los miembros del servicio, de forma que no se limite a actividades que se desarrollan en función de determinados puestos o responsabilidades.
- La administración educativa debe diseñar y poner en práctica dentro del plan de formación de la Inspección Educativa que potencie el uso de todos los recursos tecnológicos que pone al servicio de los inspectores-as y que, a su vez, les permita ser agentes que propicien el cambio y la innovación cuando realizan las funciones de asesoramiento y supervisión del sistema educativo (Romero García y Martínez Serrano, 2017).

En esta línea, Vázquez Cano y López Meneses (2012) concluyen en la realización de un estudio sobre la integración de los recursos tecnológicos para mejorar la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa favorece la

universalización de la comunicación y ello hace posible que todos los miembros de la comunidad educativa, alumnado, profesores, expertos y así sucesivamente consigan:

- Relaciones más frecuentes y de calidad (superando los problemas de distancia y sincronización de tiempo) entre profesores y familias
- La creación de un ambiente para el aprendizaje cooperativo, conocimiento compartido.
- La resolución de problemas y elaboración proyectos entre los consejeros.
- Una globalización de la información que permite un fácil y económico acceso a un gran flujo de información multimedia.
- El desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal.
- La mejora del desarrollo de la independencia para generar estrategias de aprendizaje, evaluación y organización de la información.
- La difusión universal de opiniones personales y más posibilidades para dar un enfoque interdisciplinar e intercultural a los problemas.
- La capacidad de crear una red interactiva en la cual maestros, familias y estudiantes podrían compartir información y hacer preguntas en relación con la tutoría, y la orientación de sus hijos en todas las áreas académicas y sociales.

Los miembros del Servicio de Inspección, objeto de la muestra, manifiestan, mayoritariamente, que desde las actuaciones desarrolladas por el Servicio de Inspección Educativa se supervisa poco el adecuado uso de recursos tecnológicos y plataformas educativas (Séneca, PASEN, etc) por parte del profesorado y responsables de la orientación educativa y vocacional para el cumplimiento de sus deberes (tutoría electrónica, seguimiento del absentismo, recogida de información, elaboración de informes y dictámenes, etc)

- 4. Crear una escala válida y fiable que permita recoger la opinión de los miembros del Servicio de Inspección sobre la adecuación de las actuaciones previstas en el Plan de Inspección para la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa en las enseñanzas obligatorias.**

Una vez expuesto el proceso de construcción de la escala, su marco teórico, su aplicación a una muestra y posterior análisis estadístico, se extraen las siguientes conclusiones.

La fiabilidad total de la prueba es alta (alfa de Cronbach =,0,886), así como en cada una de las subescalas, que oscilan entre,862 y,805. Del análisis de ítems se desprende que cada uno de ellos supera los requisitos establecidos respecto a índices de discriminación y consistencia interna.

El análisis factorial ha identificado 7 dimensiones que explican el 65,368% de la varianza total, lo que da cuenta de su multidimensionalidad: Acciones que mejoran la convivencia, la acción tutorial y la orientación educativa (6 ítems), Aspectos que mejoran con la intervención de la Inspección (5 ítems), Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC (4 ítems), Actuaciones de relación con los miembros de la comunidad (4 ítems), Recursos tecnológicos de uso habitual (3 ítems), Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo (3 ítems), Recursos tecnológicos novedosos (2 ítems).

La revisión de la literatura, ha puesto de manifiesto la escasez de investigaciones cuyo objeto de estudio haya sido analizar la figura de la Inspección Educativa y su contribución a la mejora de la acción tutorial y la Orientación Educativa mediante el uso de los recursos tecnológicos que la administración pone a su servicio, aplicando un Plan de actuación homologado.

5. Determinar posibles diferencias asociadas a la edad y a la formación previa al ingreso en el Servicio de Inspección en relación con las principales finalidades del Plan de Inspección.

Hemos constatado la existencia de una correlación de significación alta entre la formación inicial de los miembros del Servicio de Inspección y la valoración positiva sobre el grado de relevancia hacia las actuaciones del Plan para mejorar el absentismo escolar. Así mismo, también se evidencia una muy alta significación en la valoración de las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección para propiciar la reducción del abandono escolar.

A este respecto, podemos concluir que los inspectores que tienen carreras de humanidades están más sensibilizados en la necesidad de potenciar la asistencia del alumnado a los centros como garantía de su éxito educativo. Frente a una valoración más baja manifestada por los que poseen formación en ciencias y tecnología.

En relación con la variable edad hemos constatado la existencia de correlaciones en las apreciaciones que realizan sobre las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección que supervisan la atención individualizada y adaptada al alumnado. En líneas generales se puede concluir que se aprecia una mayor valoración hacia las cualidades de las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección para mejorar la atención individualizada del alumnado en relación con la mayor edad de los miembros del Servicio de Inspección.

3. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

Dadas las conclusiones generales y las relaciones establecidas entre las variables analizadas en este estudio, podemos deducir las siguientes implicaciones y líneas de investigación futuras.

En primer lugar, consideramos necesario obtener información sobre la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa en otras comunidades autónomas.

En segundo lugar, propondríamos el desarrollo una investigación que tenga en cuenta también la opinión de la eficacia de la supervisión de la acción tutorial entre los agentes de la misma, que son objeto de supervisión y asesoramiento por parte de la inspección (profesores, orientadores de los centros y de los equipos de orientación educativa).

En tercer lugar, sería necesario establecer variables entre diferentes tipos de centros y no solamente entre diferentes tipos de perfiles personales y profesionales, a fin de observar si la cultura de centro y el contexto socio-económico y cultural, en el que se halla inmerso, son condicionantes para la acción tutorial y la orientación educativa, así como de la integración de las TIC en ellas.

Un cuarto planteamiento, de estudio podría ser analizar las los programas de formación de las diferentes Servicios de Inspección Educativa en varias comunidades autónomas o países y establecer relaciones con los recursos tecnológicos que se implementan en el desarrollo de los planes de inspección, así como sobre la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa.

Otra posibilidad que permitiría un análisis cualitativo de los resultados obtenidos sería realizar entrevistas semiestructuradas a un número significativo de la población con una representatividad adecuada de las diferentes provincias andaluzas.

Otro de los ámbitos de estudio sería el análisis la adecuación de los medios tecnológicos con que cuenta la Inspección Educativa para las funciones que tiene asignadas, así como si la formación que reciben propicia un uso adecuado de los mismos, de acuerdo con los objetivos del Plan. Según López Navarro (2016), la Consejería de Educación debería dar importancia a la dotación de medios de la Inspección, a su formación, a la implementación de nuevas tecnologías, etc.

Por último, también, consideramos interesante realizar estudios que analicen posibles relaciones entre las actitudes, uso y valoración que los inspectores de otras comunidades autónomas o países hacen sobre las plataformas educativas que se ponen a su disposición.

4. LIMITACIONES.

Toda investigación implica una serie de limitaciones que surgen de la propia complejidad del hecho investigador. En su desarrollo, todas las investigaciones se encuentran con una serie de limitaciones que se deben considerar, sin que este hecho implique que las conclusiones alcanzadas no sean rigurosas desde la perspectiva científica. En el desarrollo de este estudio, podemos destacar las siguientes:

- Insuficiencia de estudios basados en la inspección educativa, especialmente en lo que se refiere a la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa por parte de la Inspección de Educación, así como sobre el uso de las TIC por parte de ésta.

- A la hora de elaborar el cuestionario se presentaron complicaciones debido a que no existen muchos antecedentes de estudios basados en la recogida de la opinión de los miembros del servicio sobre la utilidad de las actuaciones que realizan o sus planes de trabajo.

- La recogida de los cuestionarios también supuso una notable dificultad debido a la dispersión geográfica de los miembros del servicio, la carga de trabajo

considerable en el periodo en el que se enviaron los cuestionarios, final del segundo trimestre y principios del tercer trimestre. No obstante se consideró que este era el periodo correcto, para poder tener una valoración adecuada de las actuaciones recogidas en el Plan de Inspección para el curso escolar 2016/2017. Dado que el final del curso es el momento en el que se tiene una percepción proporcionada de la utilidad de las actuaciones desarrolladas.

- Las dificultades encontradas en la distribución y, especialmente, recogida y/o recepción de los cuestionarios, nos hizo desistir de la realización de entrevistas semiestructuradas a diferentes miembros de la población. Dado que entendíamos que estas no iban a ser significativas si no incluían una muestra de los miembros del Servicio de Inspección de todas las provincias (Sabanci et all, 2016).

REFERENCIAS.

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ahmad, Q. (2007). Bangladesh: Summary Report. Financing Primary and Secondary Education in Bangladesh. Asia-South Pacific Education Watch. *Asian South Pacific Bureau of Adult Education*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED533595>
- Alcalá, M.L. (2016). ¿Debe ser la inspección impulsora de la Innovación en los centros educativos? *Revista Avances en Supervisión Educativa*, nº 26. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/578>.
- Angeli, F. (1994). *Competence trasversali e comportamento organizzativo*. Roma: Isfol.
- Aguadelo, M. M. (2008). *Plataformas Educativas: Programa Integración de Tecnologías a la Docencia*. Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Antioquia, Medellín–Colombia. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=34254>.
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, v. 49, n. 1, p. 13-27.
- Alea Technology (2012). *E-learning: Moodle*. Recuperado de <http://www.aleatechnology.es/aleatechnology-servicios/aleatechnology-elearning.html>.
- Area, M. (1999). *Bajo el efecto del 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España*. Documento policopiado. VII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: Sevilla. Recuperado de: <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento1.htm>
- Area, M. (2002). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa*, (6), 14-189.
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de “Buenas Prácticas” pedagógicas con las TIC en el aula. *Revista Comunicación y Pedagogía*.

Arnaiz, P. (2001). Fundamentación de la tutoría. En AA.VV.: *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*, (p.p. 13-24). Barcelona: Graó.

Barrios, M. (2002). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

BECTA (2008). *School technology survey highlights more training*. Recuperado de: www.becta.org.uk/research.

Bisquerra, R. (1987). Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX. Barcelona: PPU.

Bifulco, R. y Bretschneider, S. (2001). Estimating school efficiency. A comparison of methods using simulated data. *Econ Educ Rev*, 20, 417-429.

Bracho López, R; Pacheco Gras, M; España Pérez, F. (2008) *Plataforma educativa en un centro de primaria o de secundaria*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41010198/helvia/aula/archivos/repositorio/0/136/html/glinex/h/p1.html#p1_2c (consultado el 25/02/2012).

Buendía, L. (1999). El proceso de la investigación empírico-experimental. En L, Buendía, D. González, j, Gutiérrez y M. Pegalajar. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 179-204.

Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.

Capllonch, M. & Castejón, F. J. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 8, 168-187.

Charcas Cuentas, G. (2009). *Plataformas Educativas*. Recuperado de <http://plataformas-educativas.blogspot.com.es/>

- Cabrera, G. (2008). La trascendencia y sentido de la tutoría en las escuelas secundarias. Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal. Dirección General de Educación Secundaria Técnica. México: SEP-DF.
- Camacho, J. (2004). Estadística con SPSS (Versión 12) para Windows. Madrid: RAMA Editorial.
- Campos, J., Palomino, J., Gonzáles, E., Zecenarro, J. & Zevallos, G. (2006). *Seminario de motivación y tutoría educacional*. Lima: Editorial San Marcos.
- Cantón, I. y Vásquez, J.L. (2010). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 8, n. 5, p. 59-68.
- Caracena Sarmiento, J., M. (2010) *El cambio de paradigma en la formación permanente del profesorado*. Recuperado de <http://dim.pangea.org/revistaDIM10/Articulos/caracena.pdf>
- Cebrián, M. C. (2010). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum: estudio de caso. *Revista de educación*, 354, 183-208.
- CEP de Almería (2012). *Procedimiento de uso de la plataforma Colabora*. Recuperado de www.cepalmeria.org/.../f22procedimiento_de_uso_de_la_plataforma_colabora/
- Coiduras, J. L., Carrera, X. Y Jové, M. C. (2012). Le e-portfolio comme espace d'accompagnement et d'intégration des apprentissages dans des processus de formation en alternance. *TransFormations*, 7, 79-92.
- Consejería de Educación (2012). Colabor@: Entorno colaborativo de la Consejería de Educación. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/guest;jsessionid=D484D181FDB7CF786421E34BB33070E0> (Consultado el 12/02/2012).

Consejería de Educación (2012b). *Pasen: Seguimiento educativo*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/IntegracionDeLasTIC/Seccion/Participar/PASEN/PresentacionPasen&idSeccion=29145&idMenu=mE4>

Consejería de Educación (2012c). Plataforma Educativa Helvia. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=1.

Colas, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2010). *La Educación en Andalucía 2010/2011*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wbi/w/rec/5514.pdf>

Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria, *Revista de Educación*, 325, 299-321.

Delors, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México D.F.: UNESCO

Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.

Díaz Becerro, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Recuperado de: www.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4921.pdf

Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoramiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 54, p. 65-83.

Duru-Uremadu, C. E. (2017). Assessment of the perception of primary school Teachers about the primary education inspectors performance in public primary school of Federal Capital Territory, Abuja. *Prime Research on Education*, Vol. 6. nº 1, pp. 847-863.

ECURED (2011). *Plataformas educativas*. Recuperado de http://www.ecured.cu/index.php/Plataformas_Educativas

Escalante, E. y Caro, A. (2006). Investigación y análisis estadístico de datos en SPSS. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial.

Escudero, J. M. y Moreno, M. Á. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, n. 17.

Recuperado de:

www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=469&Itemid=73.

Espuny Vidal, C., Cervera Gisbert, M., Coiduras Rodríguez, J. González Martínez, J. (2012). El coordinador TIC en los centros educativos: Funciones para la dinamización e incorporación de didáctica de las TIC en las actividades de aprendizaje. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*. Pendiente de publicación. Recuperado de: http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/a10_0060-premaq.pdf (Consultado el 02/03/2012).

Eurostat (2016). *Estadísticas de educación y formación a nivel regional*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_and_training_statistics_at_regional_level/es

Fernández, E. (2011). *Presentación de Pasen en el III Congreso Escuela 2.0*. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/pasen-profesorado>.

FETE-UGT (2016). *Presupuestos de gastos en educación por comunidades autónomas, evolución periodo 2012-2016*. Recuperado de: <http://www.feteugt.es/Data/UPLoad/GAB-inversion-ccaa-educacion-2012-2016-informe.pdf>

- Fox, D .J. (1987). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.
- Fusion Universal (2010). *The virtual School*. Recuperado de http://www.fusion-universal.com/social_enterprise/virtual-school.php
- Gallego Arrufat, M. J. (2000). *Tecnología Educativa*. FORCE. Universidad de Granada: Granada.
- Gómez Dacal, G. (2012): “¿Una reforma de la educación para el siglo XXI?”, *El País*. Recuperado de <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/02/10/actualidad/1328908298381870.Html>
- Gómez, N. H. (2004). *Los seis tipos de participación familiar*. Madrid: Síntesis.
- Hayman, J. L. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.) México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Imbernón, F. (2012): Recortes en cantidad y en la calidad, en *El País* (21/01/2012). Recuperado de: <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/21/actualidad/1327178889773882.html>
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, INTECO (2008). *Estudio sobre medidas de seguridad en plataformas educativas*. Recuperado de www.educa.madrid.org/cms_tools/.../estudio_sobre_medidas.pdf
- Johnson y Johnson (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 1, 3-15.

- Katipoglu, I. (2016). Ministry of National Education Inspectors' Adoption Level of Risk-Based Inspection Model and the Consideration of Its Applicability at Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, nº 66, pp 406-428.
- Kirschner, P. y Selinger, M. (2003). The State of Affairs of Teacher Education with Respect to Information and Communications Technology. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol.12, nº 1, pp 5-18.
- Kokeyo, C. A. y Oluoch, J. (2015). Self Evaluation: A Case Study of a School in Dar Es Salaam, Tanzania. *Journal of Education and Practice*. Vol.6, No.21. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079172.pdf>.
- Laguna, J. (2001). *La orientación educativa en la Educación Infantil y Primaria*. Navarra: Editorial Ona, Industrias Gráficas.
- Lajoie, M. (2002). *Computers as cognitive tools*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- León, O. y Montero, M. (1997). Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación. Madrid: Mc Graw- Hill.
- León, M. J. Conocimiento profesional. En F. Salvador, J. L. Rodríguez Y A. Bolívar (Dirs.) (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. I (pp. 216- 217). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Loeb, S., Morris, P., Dynarsky, S, Sean, R., Macfarland, D. & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. U.S. Department of Education. Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/>.
- López Navarro, M. (2016). La levedad de la Inspección Educativa. *Artículos de Opinión*. Recuperado de <https://www.edudactica.es/Articulo.html> .
- Luna Ariza, P. (2014). Las señas de identidad del modelo de intervención de la Inspección de Educación de Andalucía. *Avances en Supervisión Educativa*. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 21.

Lledó, E. (1995). Notas históricas sobre un modelo universitario. En VARIOS: *Volver a Pensar la Educación. Vol. I: Política, Educación y Sociedad*. Madrid: Morata.

Marchesi, A. y Martín, E. (2003) *Tecnología y Aprendizaje*. Madrid: Editorial SM.

Marqués, P. (1999). *La investigación en Tecnología Educativa*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/tec.htm>

Marquès, P. (1999b). Usos educativos de Internet: funcionalidades, ventajas y riesgos. En J. Ferrés y P. Marqués (Coord.) *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. (pp. 244/1-244/11). Barcelona: Praxis. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/uabinvt.htm>

Marqués, P. (2009). - X Encuentro de Inspectores de Educación. Ponencia: “*Las TIC como estrategias de mejora del rendimiento académico: fracaso y éxito escolar. El papel de la Inspección de Educación*”. En Cartagena, viernes 6 de noviembre. Recuperado de : <http://peremarques.net>

Marrodán Gironés, J. (2016). Las competencias profesionales de la inspección de educación. *Revista Supervisión* 21, nº 24.

Mikkelsen, A. (2003). Hellerup School - A novel teaching paradigm in Denmark. ISCEI conference. Sydney, Australia. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=Hellerup+School+-+A+novel+teaching+paradigm+in+Denmark.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Edición 2012. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de Documentación y Publicaciones.

Molina, D. (2002). *Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y aproximación*. Recuperado de: <http://pronafcap-unmsm.edu.pe/cpm/>

- Monarca, H. y Fernández, N. (2016). El papel de la Inspección Educativa en procesos de cambio. *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 46, nº 159, pp. 212-233.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Coords.) (2005) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó,
- Mora Baringo, V. (2008). La inspección y los retos de las nuevas tecnologías. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 9.
- Navío Gámez, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Newhouse, P. (2002). Impact of ICT on learning and teaching. Recuperado de <http://www.pricipals.in/uploads/pdf/ICT/ICT.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008): *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords), *Manual de orientación y tutoría*. Edición en CD nº 39. Barcelona: Praxis.
- Pantoja, A. (Coord.). (2009^a). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Pelgrum, J.W. and Voogt, J.M. (2007). *Innovative didactics via Web-based learning (IDWBL). Final report*. University of Twente, Enschede: PrintPartnersIpskamp.
- Pérez Ferra, M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En A. Pantoja

(Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.73-98). Madrid: EOS.

Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Planas Domingo, J. A. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.): *La práctica de la orientación y la tutoría*. (p.p. 181-230). Barcelona: Praxis.

Pudaruth S., Moloo R.K., Mantaye A. y Jannoo N. B. (2010). A Survey of E-Learning Platforms in Mauritius. *Proceedings of the World Congress on Engineering 2010*. Vol I. June 30 - July 2, London, U.K. Recuperado de http://www.iaeng.org/publication/WCE2010/WCE2010_pp415-420.pdf.

Rappaport, J (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: towards a theory of community psychology. *An American journal of Community Psychology*, 15, 121-148.

Real Academia de la lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23.^a edición. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

Red.es y Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) (2007): *Informe sobre la implantación y uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria* (curso 2005-2006). Madrid. Recuperado de <http://www.oei.es/TIC/DocumentoBasico.pdf>.

Romero García, M. A (2017). La comunicación mediada por tecnología como base de la mejora de la actuación de la Inspección Educativa: el Plan de inspección 2016-17 en Andalucía. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, nº 27. Recuperado de <https://doi.org/10.23824/ase.v0i27.587>.

Romero-García, M. A. y Martínez-Serrano, M.C. (2017). Inclusión de los medios tecnológicos en el Plan de Inspección de Andalucía. RIITE. *Revista*

Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 2. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.6018/riite/2017/295121>.

Romero García, M. A. (2018). Uso de las TIC por la inspección educativa en Andalucía. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 275-295, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9969>.

Sabancı, A., Sahin, A. y Ödemir, I. (2016). Interpersonal Communication Skills of the Leaders of Inspection Groups in Turkey. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 5 (4). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v5-i4/2473>

Sánchez, S. (1985). La tutoría en los centros docentes. Manual del profesor tutor. Madrid, Escuela.

Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 34, pp.217 – 233.

Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. En línea. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>

Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Sovero, F. (2001). *Guía de Tutoría, teoría y práctica*. Lima: Editorial Abedul.

Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata.

U.S. DEPARTMENT EDUCATION, (2001). Monitoring school quality: an indicators report. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001030.pdf>.

UNED, (2008). Mediva: Media Digital Educativa, la plataforma multimedia 2.0 andaluza. Recuperado de <http://unedntedu.blogspot.com.es/2008/12/mediva-media-digital-educativa-la.html>.

Usman, Y. D. (2015). The Impact of Instructional Supervision on Academic Performance of Secondary School Students in Nasarawa State, Nigeria.

Journal of Education and Practice. Vol. 6, nº 10. Recuperado de <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/21451>.

Varela, J. y Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes. *Psicología del aprendizaje*. México: El manual moderno.

Vázquez Cano, E. (2012). Propuesta y análisis de un modelo para la supervisión e inspección de los procesos de evaluación del alumnado en centros educativos "MOSUPEV": un estudio de casos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, nº 4, pp 115-133.

Vázquez Cano, E. y López Meneses, E. (2012). Virtual Tutoring and Counseling in Schools. *International Scholarly Research Network*. Volume 2012. doi:10.5402/2012/816590.

Vázquez Cano, A. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 27, Nº. 3, pp 1061-108. Recuperado: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400.

Waters, J.T. y Marzano, R. J. (2006). School District Leadership that Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494270.pdf>.

Yuni, J. Urbano, C. (2003). *Técnicas para Investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba. Argentina: Ed. Brujas.

2. REFERENCIAS NORMATIVAS.

Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por la que se regula la Organización y Funcionamiento de la Inspección Educativa en Andalucía. (BOJA nº 37, 30/03/2002)

Decreto 285/2010, de 11 de mayo, por el que se regula el Sistema de Información Séneca y se establece su utilización para la gestión del sistema educativo andaluz. (BOJA nº 101, 26/05/2010)

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. (BOJA nº 170, 30/08/2013).

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA nº 50, 13/03/2015).

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA nº 122, 28/06/2016).

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). (BOJA nº 252, 10/12/2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE nº 295, 10/12/2013).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106, 04/05/2006).

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. (BOE nº 298, 14-12-1999).

Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la Organización y Funcionamiento de la Inspección Educativa en Andalucía. (BOJA nº 152, 02/08/2007).

Orden de 26 de julio de 2016, por la que se establece el Plan General de actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2016-2019. (BOJA nº 154, 11/08/2016).

Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. (BOE nº 17, 19/01/2008).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE nº 52, 01/03/2014).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE nº 3, 03/01/2015).

Resolución de 29 de agosto de 2016, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el curso escolar 2016-2017. (BOJA nº 173, 08/09/2016)

ANEXOS

ANEXO I EL CUESTIONARIO.

Este cuestionario es anónimo. Su finalidad es recoger datos sobre la valoración que los miembros del Servicio de Inspección Educativa de Andalucía realizan de la puesta en práctica de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa y vocacional, en las etapas de la educación obligatoria, a través de las actuaciones que se desarrollan en el curso escolar 2016-2017; así como del uso que realizan de las TIC y los recursos que la Consejería de Educación pone a su disposición para la realización de las tareas de supervisión en este ámbito.

En el documento se le presentan una serie de ítems, que contienen diferentes opciones de respuesta. Le rogamos que lea atentamente cada ítem y marque la opción que considere más adecuada, en función de su grado de acuerdo o valoración.

DATOS PERSONALES

1.- Sexo.

- Hombre
- Mujer

2.-Indique su formación previa al ingreso en el Servicio de Inspección (marcar los que correspondan)

- Área de Humanidades o de las Ciencias Sociales y Jurídicas
- Área de Ciencias Experimentales y de la Salud
- Bellas Artes, Restauración de Bienes, Diseño o Artes Plásticas.
- Ingeniero o Arquitecto
- Lenguas Extranjeras
- Educación Musical, Danza o Arte Dramático
- Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- Medicina
- Orientación Educativa (Pedagogía, Psicología y/o Psicopedagogía).
- Otros (especifíquese):.....

3.- Edad.

- Menos de 41 años
- De 41 a 50 años
- De 51 a 60 años
- Más de 60 años.

DATOS PROFESIONALES

4.- Antigüedad en el Servicio de Inspección.

- Hasta 2 cursos académicos
- De 3 a 6 cursos
- De 7 a 11 cursos
- Más de 11 cursos

5- ¿Es coordinador-a o primer responsable de alguna de las actuaciones del Plan Anual o de las Áreas Estructurales?

- Si
- No

6.- ¿Es miembro del Equipo de Coordinación Provincial?

- Si
 No

7.- Situación administrativa

- Nombramiento Provisional.
 Funcionario del Cuerpo de Inspectores de Educación.

I. Valoración de la supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa. (Marque con una cruz la opción que considere más correcta)

1.- Indique en qué medida considera que el desarrollo de las actuaciones del Servicio de Inspección permite mejorar los siguientes aspectos:

a) Control del absentismo Escolar.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
b) Reducción del Abandono Escolar	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
c) Atención individualizada y/o adaptada al alumnado (Medidas generales, ACIS, ACINS, PMAR, refuerzo)	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
d) Revisión de programaciones y metodología en los centros después de cada Evaluación.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
e) Participación del alumnado y familias en procesos educativos y en la vida escolar.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
f) Trasmisión de información relevante a las familias después de cada evaluación.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
g) Tratamiento adecuado de la convivencia (acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género, firma de compromisos educativos y de convivencia etc.)	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho

2.- Valore el grado en el contribuyen las siguientes acciones a la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa.

a) Visitas a las aulas y entrevistas con el profesorado.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
b) Supervisión del POAT.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
c) Supervisión del Programa de Tránsito entre etapas educativas.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
d) Entrevistas y reuniones con equipos directivos y responsables de órganos de coordinación didáctica	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
e) Entrevistas con los responsables de la orientación educativa en los centros.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
f) Entrevistas con padres y madres o sus representantes (delegados, miembros de C.E. y directivos de AMPAS).	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
g) Elaboración, presentación y remisión a los centros de los informes homologados de las diferentes actuaciones.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
h) Seguimiento de la incidentalidad.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho

3. Las diferentes **actuaciones** desarrolladas por el Servicio de Inspección han permitido **mejorar** el cumplimiento de las **competencias de los departamentos y servicios de orientación educativa** en las enseñanzas obligatorias, por lo que respecta a:

a) Asesoramiento al profesorado para la atención a la diversidad y a necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
b) Apoyo a la función tutorial del profesorado.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
c) Orientación vocacional y profesional del alumnado.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
d) Atención y asesoramiento a las familias.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho

e) **Uso de las TIC por los miembros del Servicio de Inspección. (Marque con una cruz la opción que considere más correcta)**

4.- **Valore el grado en que usa los siguientes recursos** en las distintas **actuaciones** en las que se plantea la **supervisión de la acción tutorial y la orientación educativa**:

a) Séneca	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
b) Inspectio	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
c) Correo electrónico	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
d) Comunicación telefónica	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
e) Videoconferencia.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho

f) **Fomento de la inclusión de las TIC por los responsables de la puesta en práctica de la acción tutorial y la orientación educativa. (Marque con una cruz la opción que considere más correcta)**

5. Desde las **actuaciones desarrolladas por el SIE** se **supervisa** el adecuado **uso de recursos tecnológicos y plataformas educativas** (Séneca, PASEN, etc) **por parte del profesorado y responsables de la orientación educativa** y vocacional para el cumplimiento de sus deberes (tutoría electrónica, seguimiento del absentismo, recogida de información, elaboración de informes y dictámenes, etc)

a) Profesorado.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
b) Orientadores de los I.E.S.	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
c) Equipos de Orientación Educativa	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO II



Universidad de Jaén
Departamento de Pedagogía

Estimado/a Sr./Sra Jefe/a del Servicio Provincial de Inspección Educación:

Mi nombre es María del Carmen Martínez Serrano, profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. Estoy dirigiendo la tesis doctoral de D. Manuel Ángel Romero García, Inspector de Educación de la Delegación Territorial de Jaén.

Me pongo en contacto con usted para comunicarle que, como parte de su tesis doctoral titulada "Análisis de la supervisión de la acción tutorial y la orientación Educativa y profesional en las enseñanzas obligatorias por la Inspección de Educación", se ha diseñado **un cuestionario para recoger la opinión** de los miembros del Servicio de Inspección Educativa sobre la utilidad de la actuaciones y acciones habituales que se realizan para la mejora de la Acción tutorial y la Orientación Educativa.

En el cuestionario se ha omitido toda referencia al Plan Anual Provincial de Inspección para que nadie pueda entender que se está procediendo a una evaluación del mismo. Asimismo, no se pretende evaluar la gestión del servicio de inspección, ni la adecuación o no de ciertas actuaciones, sino recoger información, a través de los miembros del SIE, que le permita analizar su opinión sobre el posible el impacto de las actuaciones y acciones habituales, que se realizan a lo largo del curso, para la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional.

Por ello, le pido su colaboración en la difusión del cuestionario entre los miembros de su Servicio Provincial, remitiéndole varias copias, con el ruego de que los haga llegar a los miembros del Servicio de Inspección y tenga la amabilidad de reenviar aquellos que le devuelvan cumplimentados. Para ello le adjunto un sobre franqueado con la dirección particular del doctorando.

Le ruego encarecidamente su colaboración, dado que la cumplimentación de **los cuestionarios** por parte de los inspectores-as de los diferentes servicios **son imprescindibles para la realización de la tesis**, puesto que el análisis de los resultados obtenidos en los mismos es una parte fundamental. No obstante, conociendo la complejidad de la labor que entraña la Jefatura del Servicio de Inspección, en la mayoría de las delegaciones se procederá también a enviar copias del cuestionario a otros miembros del Servicio para que colaboren en esta tarea.

Muchas Gracias, por su colaboración.

En Jaén a 23 de Marzo de 2016.

La Directora de la Tesis.

Fdo: María del Carmen Martínez Serrano.