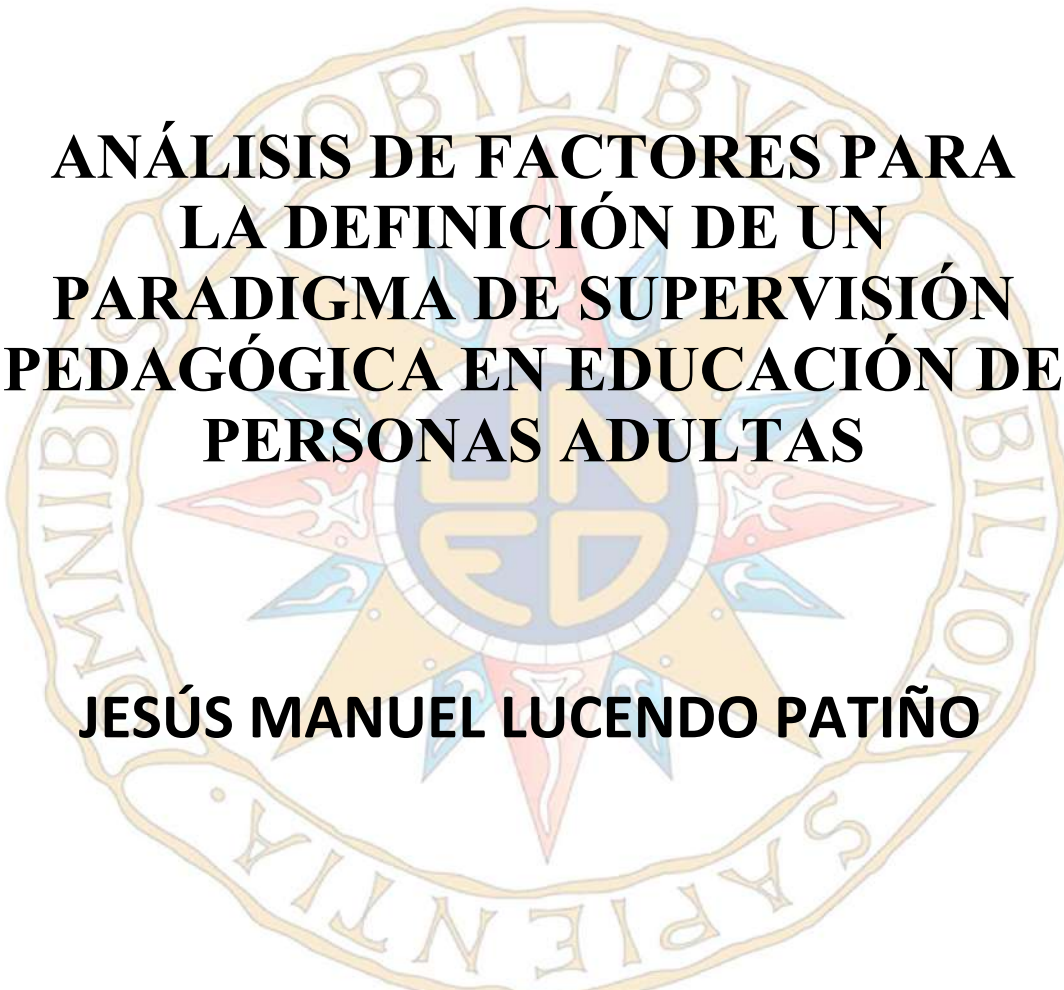


# **TESIS DOCTORAL**

**2019**



## **ANÁLISIS DE FACTORES PARA LA DEFINICIÓN DE UN PARADIGMA DE SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

**JESÚS MANUEL LUCENDO PATIÑO**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**DIRECTOR**

**Dr. ESTEBAN VÁZQUEZ CANO**

# **TESIS DOCTORAL**

**2019**

---

## **ANÁLISIS DE FACTORES PARA LA DEFINICIÓN DE UN PARADIGMA DE SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

---

---

**Jesús Manuel Lucendo Patiño**

---

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**DIRECTOR**

**Dr. ESTEBAN VÁZQUEZ CANO**

## Agradecimientos

*Mi gratitud al profesor Cardona Andújar junto al que inicié esta andadura antes de su jubilación y, de manera muy especial y entrañable, al profesor Vázquez Cano que, con un preciso discernimiento y profunda maestría, ha tenido la consideración, no solo de dirigir mi labor para llevar a buen puerto esta tesis, sino conformar en mí una manera de pensar académica, hacerme descubrir muchos y novedosos ámbitos en el terreno del conocimiento y de la investigación científica. Gracias, igualmente, a la UNED, a la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad Oberta de Portugal que me han dado la oportunidad de realizar variadas actividades de formación para completar mi aprendizaje.*

*Dejar constancia y reconocer el altruismo y generosa dedicación de las personas e instituciones que voluntariamente han colaborado en las diversas tareas de investigación: a la Inspección General y los Inspectores Centrales así como al Servicio de Educación de Personas Adultas de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha por la autorización y difusión de los cuestionarios; a todos los inspectores, directivos y profesores de centros de Enseñanzas de Personas Adultas que anónimamente han cumplimentado la información demandada, así como a los expertos y profesores universitarios que han participado en las entrevistas de investigación y en los procesos de validación de los cuestionarios y el modelo de supervisión elaborado y que no solo han compartido las cuestiones y tareas instadas, sino que, en variadas ocasiones, me han brindado su estímulo y apoyo para continuar el trabajo.*

*Mi cariño a mi familia, que forma parte del lado quizá menos explícito pero indispensable para el éxito en la finalización de la labor investigadora: la dedicación temporal, la constancia y desvelo, el esfuerzo y tesón de cada día para no desfallecer en la tarea.*

*Quisiera ofrecer este tiempo de trabajo y empeño a todos aquellos que gastan su vida en los quehaceres, muchas veces no suficientemente estimados, de la investigación y la docencia; en contribuir a ampliar el saber y el aprendizaje para favorecer la mejora y el progreso de nuestro mundo y nuestra sociedad, reduciendo dogmatismos, en pos del discernimiento y la verdad. Parafraseando a Steve Jobs en su célebre discurso a los graduados de la Universidad de Stanford: a todos aquellos que no se dejan atrapar por el fundamentalismo de vivir según los resultados del pensamiento de otros, que en el campo del conocimiento siguen siempre locos, siempre hambrientos.*

## Resumen de la investigación

El objetivo principal de esta tesis consiste en analizar los elementos necesarios para elaborar un modelo de supervisión escolar en Educación de Personas Adultas a partir de las demandas del sistema educativo y la sociedad actual considerando, desde una perspectiva holística, la Inspección Educativa un factor clave para la mejora y calidad pedagógica y estas enseñanzas, Educación de Adultos, estratégicas en el siglo XXI.

En el marco teórico del Paradigma Comprensivo, la metodología utilizada en este estudio involucra tres procedimientos diferentes de recolección de datos: dos cuestionarios, uno de ellos enviado a inspectores y el segundo a directivos y profesores de centros escolares de Educación de Adultos; una entrevista estructurada en profundidad con expertos académicos; en tercer lugar, análisis de la normativa reguladora de la supervisión escolar. El procesamiento de la información se realiza mediante la aplicación R Studio para los datos cuantitativos; CAQDAS, en concreto Atlas.ti, en el ámbito cualitativo; y minería de texto, AntConc, para el análisis documental.

Se concluye la necesidad de introducir cambios en el modelo de Educación de Personas Adultas, ampliando las enseñanzas de segunda oportunidad mediante la oferta de programas no formales que respondan a las necesidades del entorno, y se define un paradigma de Supervisión Escolar, denominado Modelo Circular de Objetivos para la Mejora (MOCIOBME), que es validado mediante técnica Delphi. Se propone en este modelo el abandono de las tareas burocráticas de inspección para centrar su foco en la supervisión pedagógica, técnica y altamente cualificada, atribuyendo a la Inspección un carácter ejecutivo y nuevas funciones de coordinación y participación en la definición de objetivos didácticos para los niveles micro, meso y macro del sistema educativo, que permitan conectar cíclicamente las conclusiones de sus informes derivados de la evaluación y la supervisión con la guía y planificación escolar, de tal manera que se integre una inspección correctiva y preventiva, fundamentada en el ejercicio de un liderazgo proactivo, que posibilite una mayor cercanía del inspector a la comunidad educativa y una mayor presencia y relevancia de la Inspección de Educación en el sistema escolar y en la sociedad.

Palabras clave:

supervisión pedagógica; educación de adultos; inspección de educación; evaluación educativa; organización escolar.



## Abstract

The main objective of this research is to analyze all the needed features to develop a School Supervision paradigm in Adult Education that meets the demands of today's educational system and current society. This supervision model considers, from an educational system holistic perspective, the Inspectorate of Education as a key factor to improve the pedagogical quality and the lifelong learning as a strategic point in the 21st century.

Framed in the theoretical Comprehensive Paradigm, the methodology used in this study involves three different data collection procedures: two questionnaires, one of them submitted to Inspectorate and the second one to leadership teams and teachers of Adult Education schools; an in-depth structured interview with academic experts; and an analysis of the current law and regulations of scholar supervision. Information processing is carried out using the R Studio application for the quantitative data; CAQDAS, specifically Atlas.ti, in the qualitative area; whereas text mining, AntConc, is used for the documentary study.

The benefit of improving the Adult Education model by offering non-formal programs connected to the learning demands of the community is concluded. A School Supervision paradigm is developed, called the Circular Model of Objectives for Improvement (MOCIOBME), which is validated through the Delphi method. Its main feature involves eliminating bureaucratic inspection tasks to focus on pedagogical supervision, by means of expert criteria and high professional qualification. It attributes to the Inspectorate new decision-making roles of coordination and participation in the development of didactic objectives for the micro, meso and macro levels of the educational system. The model accomplishes to connect cyclically the conclusions of the reports derived from evaluation and supervision with school guidance and planning, in such a way that a corrective and preventive inspection is integrated, based on the exercise of proactive leadership. As a consequence, the inspectorate is closer to the educational community and therefore, there will be a greater presence and relevance of the Inspectorate of Education both in the school system and in society.

Keywords:

pedagogical supervision; adult education; education inspectorate; educational evaluation; educational management.

## ÍNDICE

Resumen de la investigación.....	4
Abstract.....	5
Índice .....	6
<b>1.CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>- 11 -</b>
1.1. Delimitación y formulación del objeto de investigación .....	- 12 -
1.2. Estructura de la Tesis Doctoral .....	- 13 -
1.3. Diseño de investigación: hipótesis y objetivos.....	- 16 -
1.3.1. Objetivos de investigación .....	- 17 -
1.3.2. Preguntas de investigación.....	- 20 -
1.4. Pertinencia académica y relevancia del problema de investigación. Justificación .....	- 21 -
<b>2. CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>- 28 -</b>
2.1. Necesidades de aprendizaje y demandas educativas de los adultos del siglo XXI.....	- 29 -
2.2. El concepto de Educación de Personas Adultas .....	- 41 -
2.2.1. Educación Permanente y Educación de Personas Adultas .....	- 54 -
2.2.2. Principios y finalidades de la Educación de Adultos .....	- 60 -
2.3. Evolución diacrónica de la Educación de Adultos.....	- 63 -
2.4. Caracterización pedagógica de la Educación de Adultos .....	- 72 -
2.5. Paradigmas y modelos de Educación de Personas Adultas .....	- 82 -
2.5.1. Andragogía.....	- 86 -
2.5.2. Visión holística de la educación de adultos.....	- 88 -
2.6. Estado de la cuestión y situación de la Educación de Personas Adultas .....	- 90 -
2.6.1. La Educación de Personas Adultas en el marco de la OCDE .....	- 90 -
2.6.2. La Educación de Personas Adultas en Europa .....	- 91 -
2.6.3. La Educación de Personas Adultas en España .....	- 100 -
2.6.4. La Educación de Adultos en las Comunidades Autónomas .....	- 112 -
2.7. Evaluación y supervisión en Educación de Adultos .....	- 120 -

<b>3. CAPÍTULO 3: INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>- 127 -</b>
3.1. Conceptualización de la Inspección de Educación.....	- 128 -
3.2. Supervisión educativa en una sociedad democrática.....	- 141 -
3.3. Calidad educativa e Inspección de Educación .....	- 145 -
3.4. La Inspección de Educación en crisis de identidad, encrucijada de caminos.....	- 150 -
3.5. Breve reseña histórica de la inspección para explicar la situación actual .....	- 156 -
3.5.1. Evolución diacrónica de la Inspección en España. ....	- 157 -
3.5.2. Evolución diacrónica a nivel internacional .....	- 160 -
3.6. Funciones de la Inspección de Educación .....	- 162 -
3.6.1. Mediación, nueva función en el sistema educativo español.....	- 172 -
3.6.2. Liderazgo, función adicional de la Inspección de Educación .....	- 174 -
3.7. Modelos de inspección. ....	- 177 -
3.8. Técnicas y procedimientos de inspección .....	- 199 -
3.9. Formación e Inspección de Educación .....	- 206 -
3.9.1. Investigación y supervisión.....	- 208 -
3.9.2. Publicaciones académicas y tesis doctorales.....	- 210 -
3.10. Ética e Inspección.....	- 213 -
3.11. Metasupervisión del proceso inspector.....	- 214 -
3.12. Nuevas perspectivas para la inspección educativa.....	- 216 -
3.13. Estado de la cuestión y situación de la Inspección de Educación.....	- 234 -
3.13.1. Europa: modelos y escenarios de la supervisión educativa .....	- 234 -
3.13.2. Situación de la Inspección de Educación en España .....	- 238 -
3.13.3. Las comunidades autónomas .....	- 240 -
3.13.4. La Inspección de Educación en Castilla-La Mancha.....	- 241 -
<b>4.- CAPÍTULO 4: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....</b>	<b>- 244 -</b>
4.1. Diseño de la investigación: mapa conceptual del estudio .....	- 245 -
4.2. Planificación metodológica: fases de la investigación y cronograma de programación ..	- 249 -
4.3. Fundamentación procedimental y marco metodológico.....	- 253 -
4.4. Trabajo de campo: instrumentos de obtención y análisis de datos .....	- 259 -
4.4.1. Cuestionario para inspectores de educación.....	- 264 -
Proceso de aplicación del cuestionario para la recogida de datos .....	- 266 -
Análisis de datos .....	- 267 -
Participantes: población y muestra .....	- 271 -
4.4.2. Cuestionario de directivos y profesores en Educación de Adultos.....	- 273 -
Estructura y diseño .....	- 273 -
Aplicación del cuestionario y análisis de datos.....	- 274 -
Participantes, población y muestra .....	- 275 -

<b>4.4.3. Entrevista estructurada a expertos en profundidad .....</b>	<b>- 278 -</b>
Descripción del proceso.....	- 280 -
Participantes: población y muestra .....	- 282 -
Procesamiento de la información obtenida .....	- 283 -
<b>4.4.4. Análisis de documentación, fuentes escritas y documentos programáticos .....</b>	<b>- 284 -</b>
Minería de texto .....	- 285 -
Documentación y normativa analizada .....	- 289 -
AntConc, herramienta de análisis textual.....	- 295 -
<b>4.4.5. Elaboración del modelo de Supervisión Educativa .....</b>	<b>- 304 -</b>
El cuestionario Delphi.....	- 308 -
Selección de expertos.....	- 309 -
<b>5. CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>- 314 -</b>
<b>5.1. Resultados derivados de la primera fuente de información: cuestionarios .....</b>	<b>- 315 -</b>
Respecto a las variables de segmentación.....	- 315 -
Respecto a las metavARIABLES de estudio.....	- 320 -
<b>5.2. Resultados del segundo procedimiento de información: entrevista a expertos .....</b>	<b>- 402 -</b>
<b>5.3. Resultados obtenidos de la tercera fuente de obtención de datos: minería de textos ..</b>	<b>- 427 -</b>
<b>5.3.1. Minería de texto para el análisis cuantitativo: análisis de frecuencias .....</b>	<b>- 427 -</b>
<b>5.3.2. Minería de texto para el análisis cualitativo: análisis hermenéutico .....</b>	<b>- 435 -</b>
<b>5.4. Técnica Delphi para la validación del modelo de supervisión educativa .....</b>	<b>- 451 -</b>
<b>5.4.1. Análisis cuantitativo del cuestionario de validación del modelo .....</b>	<b>- 452 -</b>
Segunda Iteración.....	- 465 -
<b>5.4.2. Análisis cualitativo del cuestionario de validación del modelo.....</b>	<b>- 467 -</b>
<b>6.- CAPÍTULO 6: DEFINICIÓN DE UN PARADIGMA DE SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: Modelo Circular de Objetivos para la Mejora, MOCIOBME .....</b>	<b>- 474 -</b>
<b>6.1. Delimitación del concepto de modelo .....</b>	<b>- 475 -</b>
<b>6.2. Definición del modelo de supervisión educativa .....</b>	<b>- 476 -</b>
<b>6.3. Finalidad: misión y visión del modelo.....</b>	<b>- 477 -</b>
<b>6.4. Caracterización de la Educación de Personas Adultas .....</b>	<b>- 478 -</b>
<b>6.5. Mapa conceptual del modelo y descriptores estratégicos .....</b>	<b>- 479 -</b>
<b>6.6. Teorías de supervisión que avalan el modelo .....</b>	<b>- 480 -</b>
<b>6.7. Elementos y componentes constitutivos del modelo.....</b>	<b>- 481 -</b>
<b>6.8. Funciones y atribuciones de la supervisión en este modelo.....</b>	<b>- 482 -</b>
<b>6.9. Organización interna y cualidades para el ejercicio de la función supervisora .....</b>	<b>- 486 -</b>
<b>6.10. Estructura secuencial del proceso de supervisión.....</b>	<b>- 490 -</b>
<b>6.11. Estrategias procedimentales y líneas de actuación del modelo.....</b>	<b>- 493 -</b>
<b>6.12. Política de calidad del modelo.....</b>	<b>- 497 -</b>

<b>6.13. Formación e investigación para la innovación y mejora: calidad fundamental</b> .....	<b>498 -</b>
<b>6.14. Metaevaluación</b> .....	<b>499 -</b>
<b>6.15. Plan de actuaciones y tareas</b> .....	<b>500 -</b>
<b>6.16. Conclusiones y revisión del modelo de supervisión</b> .....	<b>517 -</b>
<b>7. CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES</b> .....	<b>519 -</b>
<b>Limitaciones de la investigación</b> .....	<b>532 -</b>
<b>Prospectiva y transferencia: generalización y aplicabilidad</b> .....	<b>535 -</b>
<b>Reflexión final</b> .....	<b>538 -</b>
<b>Epílogo</b> .....	<b>542 -</b>
<b>ÍNDICE DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS</b> .....	<b>544 -</b>
<b>LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS</b> .....	<b>547 -</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>557 -</b>
<b>Anexos y apéndice documental</b> .....	<b>584 -</b>
<b>A1. Anexo I</b> .....	<b>585 -</b>
<b>Cuestionario de inspectores</b> .....	<b>585 -</b>
<b>A2. Anexo II</b> .....	<b>600 -</b>
<b>Cuestionario de directivos y profesores en Centros de Educación de Personas Adultas</b> .....	<b>600 -</b>
<b>A3. Anexo III</b> .....	<b>608 -</b>
<b>Protocolo de validación de cuestionarios</b> .....	<b>608 -</b>
<b>A4. Anexo IV</b> .....	<b>612 -</b>
<b>Comunicaciones para la participación en la investigación</b> .....	<b>612 -</b>
<b>A5. Anexo V</b> .....	<b>614 -</b>
<b>Guía de entrevista estructurada en profundidad</b> .....	<b>614 -</b>
<b>A6. Anexo VI</b> .....	<b>623 -</b>
<b>Cuestionario de validación del modelo técnica Delphi</b> .....	<b>623 -</b>
<b>A7. Anexo VII</b> .....	<b>626 -</b>
<b>Informe a expertos para validación del modelo técnica Delphi</b> .....	<b>626 -</b>

---

Asumiendo la igualdad de género, todas las reseñas expresadas en masculino por consideración lingüística se entienden referenciadas en masculino y femenino.

*I think we have to change metaphors. We have to go from what is essentially an industrial model of education, a manufacturing model, which is based on linearity and conformity and batching people. We have to move to a model that is based more on principles of agriculture. We have to recognize that human flourishing is not a mechanical process; it's an organic process. And you cannot predict the outcome of human development. All you can do, like a farmer, is create the conditions under which they will begin to flourish [...] every day, everywhere, our children spread their dreams beneath our feet.*

*And we should tread softly.*

*Sir Ken Robinson. TED 2010.*

# **1. CAPÍTULO 1:**

## **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

*“La educación es un elemento fundamental para el progreso de las personas y las sociedades y constituye la expresión del compromiso permanente de nuestra sociedad, de cada uno de nosotros con la capacitación de todos los ciudadanos”.*

Marqués y Majó (2002, p. 7).

### **Significación y estructura del capítulo**

Se presenta en este capítulo el diseño de investigación de esta tesis doctoral. Se delimita y enuncia el problema de investigación. Se muestra la estructura organizativa del estudio con un compendio sinóptico complementario en un mapa conceptual. A continuación, se explicita el proyecto de investigación, formulando la hipótesis de investigación, el objetivo principal y los objetivos secundarios que se concretan en preguntas de investigación. Para finalizar, se argumenta la pertinencia académica, relevancia y justificación de la investigación.



## **1.1. Delimitación y formulación del objeto de investigación**

La idea central de esta investigación parte de la consideración del papel de la Inspección de Educación como elemento esencial en la mejora escolar y calidad educativa si se le atribuye un posicionamiento y funciones adecuadas mediante la configuración de un modelo que responda a las necesidades de la sociedad y el sistema educativo actual; consideración que tiene una transcendencia especial en el ámbito de la Educación de Personas Adultas dada la mayor flexibilidad y menor regulación de estas enseñanzas.

El diseño de investigación plantea realizar un análisis exhaustivo de la situación de la Inspección de Educación, las necesidades a las que debe responder y que caracterizan la Educación de Personas Adultas en la actualidad, para determinar los rasgos que deben definir un paradigma de supervisión educativa que pueda orientar la intervención de la Inspección de Educación en esta tipología de enseñanzas con una mayor satisfacción por parte de la comunidad educativa, eficacia organizativa y calidad pedagógica.

Planteamiento avalado por Casanova (2015) que expone “conseguir modelos apropiados para el desarrollo y aplicación de las competencias supervisoras, supone, en buena medida, garantizar la calidad del sistema educativo” (p. 16).

Se trataría de intentar formalizar la configuración de los servicios de inspección para, una vez categorizadas las funciones y los quehaceres de los inspectores de educación estudiar su incidencia como agentes de mejora en los centros docentes de EPA, Educación de Personas Adultas. Establecer un modelo de actuación en la praxis, con su adecuada fundamentación teórica.

Tomando las palabras de Bolívar (2018), el propósito básico de esta tesis es intentar encontrar una respuesta, contextualizada en Educación de Personas Adultas y fundamentada metodológicamente mediante la generación de un paradigma teórico, a la cuestión de buscar una definición de la praxis inspectora que este autor ilustra categóricamente:

De las grandes funciones que se señalan y repiten en la legislación sobre la inspección (Esteban Frades, 2014), unas se sitúan en el control normativo (“velar por el cumplimiento de las leyes”, “controlar el funcionamiento de los centros educativos”), otras en el proceso (“asesorar al profesorado”, “supervisar la práctica docente”), otras en el final (“evaluar el rendimiento de los centros y el profesorado”). Dicho de modo radical: la primera hoy día, en un contexto postburocrático, ha dejado de tener sentido; la segunda,

está ocupada por otros agentes (asesores) y no es el fuerte de la inspección por su preparación profesional; y la tercera está siendo sustituida en todo el mundo por las Agencias de Evaluación. ¿Dónde queda el futuro de la inspección? (p. 17)

## **1.2. Estructura de la Tesis Doctoral**

Con la presentación de esta tesis doctoral se pretende, como corresponde a un trabajo de investigación académica bien fundamentado metodológica y teóricamente (cuestión en la que se pone un alto empeño por ser considerada muy relevante), una detallada exposición estructurada y ordenada epistemológicamente de la investigación realizada para lo cual se incluye en primera posición índice de contenidos, referenciado y vinculado internamente que posibilite la navegación interactiva a través de la documentación.

Así mismo, se introduce al inicio una visión sinóptica, resumida sucintamente, del estudio realizado para que el lector pueda tener una primera aproximación concisa del trabajo efectuado.

A continuación, en el primer capítulo se detalla el planteamiento y diseño de investigación: formulación del problema de investigación, justificación y pertenencia académica, hipótesis, objetivos y preguntas a la cuales se pretende dar respuesta en el estudio, así como la organización y estructuración del proceso y el informe de resultados.

Se dedican los dos capítulos siguientes a la fundamentación científica de la investigación realizada mediante la exposición del marco teórico y el estado de la cuestión respecto a las temáticas objeto de estudio. Una primera parte dedicada al análisis del contexto de nuestra sociedad presente del siglo XXI y el entorno del marco de aprendizaje de la Educación de Adultos, caracterizados por la necesidad del cambio, incertidumbre y complejidad que obligan a un sistema educativo en continuo proceso de innovación y mejora. En un segundo apartado, los planteamientos teóricos más importantes de la Educación de Personas Adultas y su situación en el entorno europeo y en nuestro país. La última sección recoge la producción académica y normativa sobre la situación de la Inspección de Educación y la Supervisión Escolar.

Se expone seguidamente en el capítulo cuatro, la fundamentación metodológica derivada del diseño de investigación que garantiza el estudio realizado; una contextualización metodológica bajo el Paradigma Comprensivo que conlleva la triangulación procedimental mediante tres técnicas de recogida de información:

cuestionarios elaborados exprofeso para este estudio validados al inicio del trabajo; en segundo lugar, entrevista estructurada en profundidad dirigida a expertos y, por último, análisis de documentación normativa y producciones de la Inspección de Educación. En este mismo título se exponen también las técnicas científicas de análisis de los datos recabados: análisis cuantitativo de los cuestionarios mediante la herramienta de análisis estadístico *R Studio*; análisis cualitativo de las informaciones obtenidas en las entrevistas a expertos utilizando CAQDAS, *Atlas.ti*; y, en tercer lugar, minería de texto con el software *AntConc* para el análisis documental.

El quinto capítulo se dedica a la exposición y análisis de resultados obtenidos con cada una de las técnicas metodológicas empleadas en la investigación. Se estructura el capítulo en tres partes, una para cada una de las herramientas metodológicas empleadas. En la primera de ellas, en la cual se presenta la información recogida de los cuestionarios se muestran los datos para las variables de segmentación y las variables de constructo de ambos cuestionarios, organizada según la taxonomía de metavARIABLES para ambos instrumentos conjuntamente, lo cual permite hacer la relación descriptiva de resultados diferenciada por cuestionarios, su cuantificación estadística de carácter descriptivo separada y, en los casos procedentes, el análisis comparado de las respuestas de ambos perfiles, inspectores de educación y profesores en centros de Educación de Personas Adultas. La misma disposición se sigue para la información obtenida de las entrevistas estructuradas. El análisis de minería de texto se articula en dos secciones, una de carácter cuantitativo con la observación de frecuencias y otra segunda cualitativa para el estudio de significados.

A partir de estos resultados, se elabora el paradigma de Supervisión Escolar en Educación de Personas Adultas, *Modelo Circular de Objetivos para la Mejora, MOCIOBME*: se define la fundamentación teórica epistemológica del constructo, sus finalidades, misión y visión, elementos y componentes que lo conforman; funciones, atribuciones y organización interna del órgano inspector, así como los procesos de retroalimentación, formación y metaevaluación. Se hace explícita también la concreción de un Plan de Actuación en la praxis derivado del modelo sistematizado y secuenciado.

El modelo es validado posteriormente mediante técnica Delphi con doble iteración. Este modelo y el corolario se exponen en el título seis.

Los siguientes capítulos y secciones se dedican a la revisión y metaevaluación de la propia investigación, formalizando la exposición de las conclusiones de la investigación, con la valoración de la hipótesis inicial establecida y los objetivos planteados, limitaciones y aportaciones halladas, así como implicaciones para la

investigación posterior, prospectiva y transferencia de la investigación y el modelo generado.

Se adjuntan detalladamente las herramientas e instrumentos necesarios para una correcta y ajustada comprensión de la información ofrecida en el informe de investigación (el Índice de Símbolos, Abreviaturas y Siglas y la lista de Tablas y Figuras se colocan al final del documento de tesis debido a que su extensión de varias páginas distorsionaría el inicio de la lectura si se presentan al principio):

- Lista de Símbolos, Abreviaturas y Siglas.
- Lista de Tablas y Figuras.
- Fuentes, referencias bibliográficas, hemerográficas, webgrafía y autores.

Por último, se presentan los anexos y apéndices documentales que incluyen los materiales, cuestionarios, comunicaciones y registros de elaboración propia utilizados para la investigación.

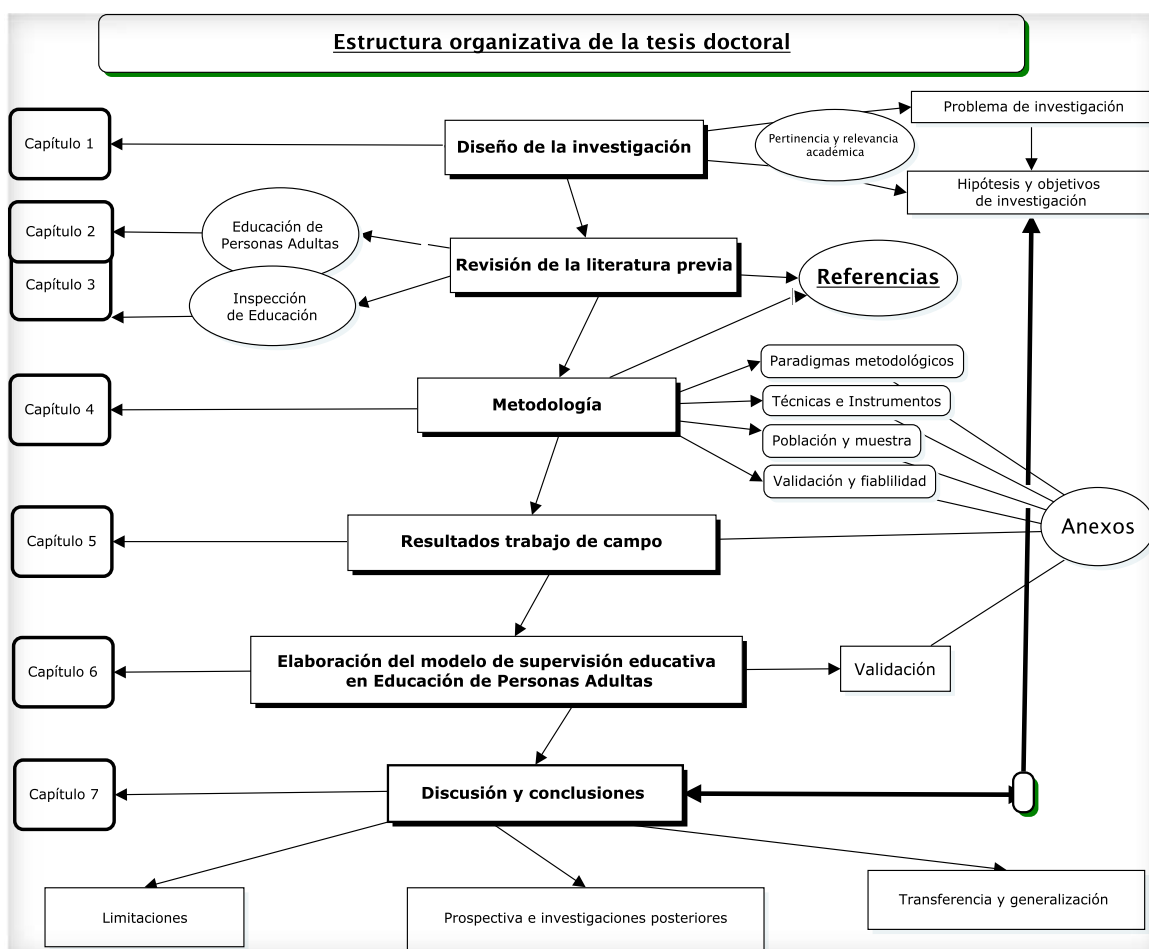


Figura 1. Estructura tesis doctoral. Fuente: Elaboración propia con herramienta CmapTools.

Se ofrece la información anterior presentada visualmente como un cuadro esquemático (figura 1) para una mejor aprehensión compendiada de la estructura organizativa de la presente tesis doctoral, relacionando los diversos apartados de estudio y la relación y conexiones entre ellos, así como el capítulo en el que se han desarrollado.

### **1.3. Diseño de investigación: hipótesis y objetivos**

A partir de las informaciones recabadas en el estudio previo de la literatura académica que ponen de relieve el valor de la Inspección de Educación, enfatizando su liderazgo como generador de cambio, impulsor de la mejora y garante de la calidad educativa; y tomando en consideración la observación del contexto social y educativo variable, distinto del establecido para una colectividad postindustrial propia del siglo pasado, con nuevas necesidades de aprendizaje y demandas de conocimientos y habilidades que imponen un nuevo diseño y replanteamiento de la didáctica y la instrucción en el marco del aprendizaje continuo, el problema de investigación que se plantea es analizar los factores y elementos idóneos para la elaboración de un modelo de Supervisión Escolar en Educación de Personas Adultas, actualizado, que responda a las necesidades y postulaciones de la sociedad del siglo XXI globalizada, cambiante, digitalizada, y acelerada, definiendo las componentes y propiedades que deben caracterizarlo para una mejor respuesta hacia la mejora, innovación, calidad y adecuación educativas a los saberes, competencias y capacidades que los ciudadanos adultos de nuestras comunidades necesitan desarrollar. En palabras de Ramos Traver (1999, p. 359), “el hecho de conectar con las demandas sociales será tan importante para la Inspección porque de ello dependerá en gran medida su futuro”. Tesis que corrobora Reyzábal (2015, p. 23): “con objeto de que resulten beneficiosos para el sistema, los servicios de supervisión tienen que partir de las necesidades de hoy e, incluso, estar abiertos a las de mañana”.

Desde un posicionamiento metodológico holístico y fundamentando en el Paradigma Comprensivo, orientado al cambio y la transformación, se pretende investigar mediante técnicas complementarias entre sí tanto de metodología cualitativa (entrevista estructurada en profundidad, minería de texto, estudio de documentación y producción legislativa) como cuantitativa (cuestionarios) las componentes claves de los patrones

teóricos y pautas prácticas de actuación de la Inspección de Educación en Educación de Personas Adultas.

### **1.3.1. Objetivos de investigación**

Partiendo de los presupuestos, necesidades y problemáticas de investigación expuestos por diversos autores y expertos en el ámbito de estudio de la Supervisión Educativa (Ehren, 2016; Casanova, 2015; Vázquez-Cano, 2017; Galicia, 2018; Camacho, 2014; Silva, 2013; Martín, 2013) que se desarrollarán explícitamente en el capítulo del marco teórico y que se pueden resumir en palabras de Secadura (2017, p. 489):

La realidad es que, en nuestros días, la Inspección Educativa tiene una identidad débil, sin un claro contenido propio, y el perfil profesional del inspector lo apreciamos permanentemente incierto, sin la suficiente definición. Así, en la actualidad, observamos que la contradicción esencial está en delimitar cuál es, o cuál debe ser, el referente de la Inspección Educativa del siglo XXI.

Y siguiendo metodológicamente a Núñez (2007, p. 166) que afirma que “la formulación de un problema científico necesita ser respondida con una hipótesis; o sea, con una conjetura o presunción plausible de ser verdadera; este enunciado se expresa en forma aseverativa”, se enuncia la hipótesis de investigación:

*Las demandas de aprendizaje de los adultos de la sociedad actual implican la necesidad de un paradigma de Supervisión Escolar en Educación de Personas Adultas, definido como marco teórico sistematizado y validado, para fundamentar y orientar la praxis.*

Considerando con Sevillano y Vázquez-Cano (2015, p. 77) que “la formulación de las hipótesis en una investigación requiere que sean contrastables” se hace pertinente la determinación de objetivos de investigación, delimitados por los atributos establecidos por Pérez Juste, Galán y Quintanal (2011, p. 19-20) como criterios fundamentales para evaluar el problema de investigación: viabilidad, interés, relevancia teórica y práctica, coherencia y adecuación al contexto. Esta secuencia de objetivos dispondrá, además, y ordenará el procedimiento de análisis y estudio, según se relaciona a continuación:

*Objetivo Principal:*

*Elaborar un modelo de Supervisión Educativa para las enseñanzas de Educación de Personas Adultas.*

Se plantea como objetivo básico de la investigación, en consonancia con la hipótesis de investigación enunciada, la elaboración de un modelo de supervisión escolar en el ámbito de la Educación de Personas Adultas. Definir un paradigma teórico de supervisión escolar que responda a configurar una cultura pedagógica favorecedora de los procesos de mejora en Educación de Personas Adultas, integrando conclusiones constructivas que puedan fundamentar y dar un sentido a la Inspección de Educación, así como orientar y estructurar su actuación y praxis cotidiana.

*Objetivo 1:*

*Estudiar la literatura académica y científica previa sobre los dos ámbitos de estudio de la tesis: Supervisión Educativa y Educación de Personas Adultas.*

El primer propósito de estudio formulado es la realización de un compendio de la opinión experta, académica y científica previa para conocer y contextualizar científicamente la situación desde el punto de vista epistemológico de las dos temáticas objeto de estudio en esta investigación, la Inspección Escolar y la Educación de Personas Adultas, recapitular el corpus teórico y metodológico previo. Se pretende, por una parte, extractar el marco teórico relativo a ambas materias, objeto de investigación y, por otro lado, hacer explícito el estado de la cuestión.

*Objetivo 2:*

*Analizar los elementos y características que definan un planteamiento y ejercicio de la Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas adecuado a las necesidades educativas actuales.*

En un segundo momento, será preciso analizar y hacer explícitas las demandas de la sociedad del siglo XXI y las necesidades de aprendizaje, en cambio constante, de los adultos contemporáneos a la supervisión escolar; indagar en las expectativas, requisitos y rasgos definitorios que los propios inspectores y otros miembros de la comunidad educativa consideran idóneos para una contribución óptima de la supervisión escolar a la calidad y la mejora del sistema ante los nuevos retos de la sociedad del S.XXI.



Para la obtención de estos datos será pertinente la elaboración de herramientas metodológicas validadas científicamente (cuestionarios, guías de entrevista estructurada u otras) que permitan analizar el estado de la cuestión y situación de la Inspección de Educación.

*Objetivo 3:*

*Organizar y estructurar los postulados e información hallada con la finalidad de disponer de indicadores de constructo para el diseño de un modelo de Inspección Educativa en Educación de Personas Adultas.*

Será necesario distribuir, organizar y fundamentar metodológica y epistemológicamente mediante el establecimiento de metavARIABLES de estudio e indicadores de constructo la información obtenida. Se perseguirá el objetivo de, una vez codificados los datos, crear categorizaciones y metadatos que puedan generar redes y mapas de relaciones para poder configurar modelos genéricos sistemáticos de las relaciones entre las diversas variables objeto de esta investigación; proponer descriptores conceptuales a partir de los cuales se pueden diseñar estándares e indicadores sobre la supervisión escolar.

*Objetivo 4.*

*Validar el modelo generado de Supervisión Educativa para las enseñanzas de Educación de Personas Adultas.*

Como corolario a este plan de trabajo, se plantea la posibilidad de validar científicamente a posteriori el constructo elaborado con la finalidad de dotarlo de fundamentación científica y académica. Si fuera posible mediante la replicación en situación de testeo real o, en caso de no ser factible esta opción, con algún procedimiento metodológico científicamente admitido.

Reseñar, por último, que aunque los objetivos perseguidos en esta investigación tienen una orientación eminentemente académica por la propia naturaleza del marco de estudio en una tesis doctoral, se abre la posibilidad a la transferencia de las conclusiones de la investigación, pretendiendo abrir puertas a la reflexión acerca del papel estratégico del supervisor escolar y la necesidad de reconceptualizar su idiosincrasia y su praxis, pudiendo establecer criterios para las buenas prácticas del ejercicio profesional de la supervisión escolar en el desempeño profesional cotidiano, así como criterios

orientadores para guiar decisiones de organización y política educativa derivadas de estas conclusiones académicas.

### **1.3.2. Preguntas de investigación**

Siguiendo a Flick (2007, p. 75) que afirma “un buen diseño tiene un foco claro y se construye en torno a una pregunta de investigación clara” se formula explícitamente para intentar definir visiblemente el eje de la investigación la interrogación nuclear de este estudio a la que se pretende dar respuesta en los siguientes términos:

*¿Cuál es el modelo de supervisión escolar que responde con eficiencia y calidad a las necesidades y demandas educativas de los adultos de nuestra sociedad de inicio del siglo XXI?*

Reconsiderando preguntas que autores como Camacho (2014), Dobson (2018), Ramos Traver (1999) o Gento (2004) se han planteado, se pueden formular interrogantes coadyuvantes a la cuestión principal y cuya respuesta en el marco de la presente investigación puede contribuir a satisfacer la interrogación primera:

- *¿Cuál es la situación de la Inspección de Educación en la actualidad?*
- *¿Cómo está establecida la Educación de Personas Adultas? ¿Responde a las necesidades de aprendizaje de los ciudadanos y la sociedad del siglo XXI?*
- *¿Para qué sirven los inspectores? ¿Cuáles son sus funciones más importantes?*
- *¿Qué cualidades se valoran en un inspector de educación?*
- *¿Qué tareas realizan habitualmente? ¿Cuáles son sus necesidades de formación?*
- *¿Es el modelo de inspección actual el más eficaz? ¿Existen otros que se puedan aplicar en la práctica?*
- *¿Cuál es el modo más eficiente de organización interna de los servicios de Inspección?*

- *¿Hasta qué punto es determinante la actuación inspectora en los centros de EPA, Educación de Personas Adultas?*
- *¿Qué valor le otorga el profesorado y la dirección de los centros a las finalidades, funciones y tareas de los inspectores? ¿Qué repercusión social y pedagógica tiene la actuación inspectora?*
- *¿Debe mejorar la acción inspectora? ¿Cómo?*

## **1.4. Pertinencia académica y relevancia del problema de investigación. Justificación**

Se podrían citar múltiples factores que avalan la oportunidad del estudio. En primer lugar, considerar que las demandas de la sociedad en el siglo XXI al sistema educativo son diferentes en muchas ocasiones a las de la centuria pasada y que los centros escolares, los profesionales de la educación y los alumnos han cambiado sus planteamientos, lo cual se eleva a la enésima potencia si consideramos el ámbito de la Educación de Personas Adultas en el marco del Aprendizaje Permanente con objetivos y metodologías novedosos derivados de los cambios sociales y tecnológicos así como el desarrollo de las nuevas tecnologías e Internet. Escenarios como las pizarras digitales, la introducción de portátiles y dispositivos móviles, aprendizaje interconectado, redes y bases de datos para la gestión académica, cursos MOOC (*Massive Open Online Course*), metodologías como la Clase Invertida (*Flipped Classroom*), Aprendizaje Mixto (*Blended Learning*), Aprendizaje de Servicio (*APS*) o Aprendizaje Digital (*E-learning*), por citar algunas; nuevas realidades de alumnado multicultural, nativo digital, ciudadano de un mundo global, distintas competencias y roles del profesorado, nuevas políticas educativas, y un largo etcétera más, extensísimo, configuran un nuevo marco social y educativo donde situar la Educación de Personas Adultas y por ende a la Inspección de Educación. En palabras de Rodríguez-Gómez y Gairín (2015):

Las organizaciones educativas requieren de estrategias que les permitan responder las continuas y cambiantes exigencias y necesidades de su entorno. No se trata de que las organizaciones se adapten a los cambios sociales, sino de que también sean capaces de anticiparse a ellos y de buscar alternativas. El desarrollo de estrategias de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento permite, precisamente, afrontar estos desafíos, dotando a las organizaciones de herramientas y procesos que les permitan generar nuevo

conocimiento y rentabilizar el conocimiento existente, mejorando así el rendimiento de los trabajadores y, por tanto, de la propia organización. p. 73

Una vez superado el reto de la universalización y establecimiento de requisitos mínimos durante el siglo XX, el objetivo de nuestros sistemas educativos en el inicio del siglo XXI radica en centrar sus esfuerzos en la consecución de la calidad educativa dentro de un continuo de mejora.

En este contexto “la educación de las personas adultas se ha convertido en un instrumento formativo central en la actual sociedad global” (Rumbo, 2016, p.105), siendo especialmente sustancial dotarla de relevancia con una configuración propia en el ámbito de la Educación Permanente (Alonso, 2002; Consejo de la Unión Europea, 2011), diseñando una didáctica y estructura organizativa específicas para la Educación de Personas Adultas (López-Barajas y Sarrate, 2002; Jiménez, 2009), garantizando la educación como un bien común a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015a).

“La teoría y práctica de la educación de adultos debe conducir hacia nuevas ocasiones y nuevas formas de participación e incorporación cultural de las personas adultas en todo el entramado social y comunitario” (García y Martín, 2007, p. 35) que trascienda el carácter compensatorio y remedial de los centros de Educación de Personas Adultas, cuya configuración básica los cataloga actualmente como escuelas de segunda oportunidad (Lancho, 2007), en contradicción con los planteamientos teóricos vigentes en Pedagogía y las necesidades impuestas por el cambio de nuestra sociedad sobre la necesidad de Educación Permanente y Formación a lo largo de la Vida (Jiménez, 2009). Su potencialidad sería mucho mayor si se abren a su entorno y toman contacto con instituciones y profesionales que ejerzan el liderazgo social con un enfoque más proactivo, flexible y adaptado.

La Educación de Adultos puede constituirse en una estrategia clave para abordar muchos de los retos de nuestra Europa actual si se orienta a responder adecuadamente a las necesidades exigidas (Comisión Europea - Eurydice, 2017). Sarrate y Pérez de Guzmán (2015) son explícitas en este sentido resaltando la necesidad de reafirmar la EPA en la UE y su ajustado enfoque:

En los últimos tiempos, la política de la Unión Europea ha variado sensiblemente sus prioridades. El interés que el aprendizaje de la población adulta generó en los años noventa era consecuencia de la necesidad de mejorar, dados los elevados índices de desempleo, la «empleabilidad» y la adaptabilidad. En estos momentos, la situación es distinta: la Comisión Europea ha constatado la importancia de propiciar políticas

integrales que permitan combinar mejor los objetivos sociales y culturales con los económicos. (p. 49)

La UNESCO (2016b, p. 6), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es categórica en este sentido afirmando: “En Europa operan una gran variedad de programas de educación y formación sobre competencias básicas para adultos, es necesario más investigación en esta área. [...] Monitorizar y evaluar la Educación de Adultos es vital”, incidiendo la Comisión Europea (European Commission - Eurydice, 2015a) en la relevancia de la evaluación como factor garante de calidad en estas enseñanzas.

La Supervisión educativa se presenta, pues, como una tarea necesaria en el ámbito de la Educación de Personas Adultas, tanto más cuando se puede considerar la EPA una tipología de enseñanza más requerida de flexibilidad y dinamismo, menos ordenada que la enseñanza ordinaria y con una población escolar más heterogénea. Supervisión Escolar y Enseñanza de Adultos son dos realidades inseparables: la inspección tiene que ejercer un rol ineludible en la transformación de la escuela a la par que los procesos de innovación y cambio necesitan ineludiblemente de supervisión y evaluación (Vázquez-Cano, 2017).

Sintetizando con palabras de María Antonia Casanova (2015, p. 9):

Hace algunas décadas se hablaba de la supervisión como garante para que la educación de calidad llegara a todos los niños y niñas de un país. Como se puede observar, hemos cambiado el término “niño” por el de “persona”. Las características de la sociedad actual (con sus cambios acelerados, el incremento del conocimiento de modo permanente, la mayor expectativa de vida para sus miembros...) han llevado a que la educación permanente se convierta en una de las finalidades de cualquier sistema educativo institucional, al margen de las edades en las que sea posible acceder al mismo.(...) No se puede olvidar desde el enfoque de la supervisión, que tan importantes son las etapas educativas obligatorias como las post-obligatorias, incluso, como digo, las que se ofertan a personas adultas. En estos momentos, este es un buen campo de trabajo para la supervisión.

Estamos en un época de cambio en la que la sociedad reclama cada vez más exigentes demandas en mejora y calidad al sistema educativo, donde es necesario replantear la escuela (Davidson y Goldberg, 2010); nuevas leyes y nuevos marcos normativos y pedagógicos que confluyen en la supervisión educativa como un elemento situado en la cúspide del sistema escolar con una enorme capacidad de influencia, de orientar e intervenir en las comunidades educativas desde un posicionamiento revestido

de la “*auctoritas*” específica propia del cuerpo, de conocimiento experto de sus miembros y con una visión global pero cercana al mismo tiempo a la práctica docente. Inspección de Educación, avalada por un gran prestigio profesional pero necesitada de actualización y adecuación a las demandas del sistema educativo y la sociedad del siglo XXI, según defienden autores de prestigio como Secadura (2012, p. 6):

Ese reajuste es imprescindible, porque, a mi parecer, la Inspección educativa presente se sustenta en un modelo de intervención extemporáneo, que nació para dar respuesta a otro tipo de sistema escolar, ya no existente. Por tanto, cuestiono el vigente modelo de Inspección, en la medida que está desahogado y no responde a las nuevas condiciones de los sistemas educativos del conjunto del Estado español.

Y en la misma línea Sevillano (2001, p. 22):

En el modelo tradicional, la organización de la enseñanza seguía un tipo de organización burocrático, con estructuras jerarquizadas, en que la mayoría de las decisiones eran tomadas por los altos mandos de la institución, en un nivel no muy cerca de los alumnos. Normalmente las propuestas curriculares son hechas por personas que están lejos de las escuelas donde los alumnos aprenden. Hoy, el fin de la escuela cambió. Su misión es atender al aprendiz, al estudiante.

El Servicio de Inspección Educativa por sus características inherentes, por su posición, cercana a los centros pero externa a ellos, con profesionales de prestigio que han pasado rigurosos procesos de selección, con acceso a la información en prácticamente todos los sectores del sistema, puede ser considerado como un elemento clave para impulsar la innovación y gestionar el cambio, con una regulación adecuada, que conlleve la mejora de los centros, las comunidades educativas y el sistema escolar completo en sí mismo. Como afirma González Vila (1999, p. 161), enfatizando la argumentación que se acaba de exponer, “cualquier consideración sobre el futuro de la Inspección lleva consigo la del futuro del propio sistema educativo”.

Es necesario aportar evidencias sobre el papel de la Inspección de Educación, por ejemplo, desde los postulados científicos de estudios experimentales como el realizado por Dobbelaer, Prins y Van Dongen (2013), en el cual comprobaron la incidencia en mejora educativa de la actuación de inspectores entrenados con prácticas de retroalimentación a maestros.

En adición a lo anteriormente expuesto, son constatables del mismo modo en la literatura científica, en la legislación aplicable y en el ejercicio profesional diversas

antinomias y contradicciones con relación a la supervisión educativa en el sistema escolar español. Martín (2013, p. 15) corrobora la tesis de que “la supervisión educativa se haya ido conformando como un campo de estudio complejo y no exento de confusiones en el que confluyen y se entrecruzan diversas líneas de actuación e indagación”.

Así, indeterminaciones entre la priorización de funciones de supervisión o control, estructuración nivelar o internivelar, entre criterios organizativos por especialización y materias o con criterios geográficos, debates sobre la caracterización como cuerpo administrativo o docente, existencia o no de cartas de servicios según administraciones, dualidades de acceso y de cuerpos de procedencia y otro largo etcétera que se podría enumerar conllevan la producción de una cierta incertidumbre respecto al modelo teórico en el que sustenta la supervisión escolar en nuestro país; crean diferencias cualitativas y cuantitativas en el corpus legal entre administraciones y según períodos temporales, así como el ejercicio profesional.

En un plano internacional las propias Inspecciones de Educación francesas, IGEN (*Inspection Générale de l'Éducation Nationale*) e IGAENR (*Inspection Générale de l'Administration et l'Éducation Nationale et de la Recherche*) en un informe conjunto de 2016 citan reformas legislativas en 2015 para actualizar la misión de los inspectores y la realización de encuestas y estudios para situar en nuevos modelos la posición, actuación y funciones de la Inspección en el sistema educativo y su relación con los centros de enseñanza, demandando a los inspectores nuevos roles y perímetros de trabajo.

En este marco, Ruiz (1995) aporta claridad centrandose en la mejora educativa el sentido y la finalidad de la evaluación institucional, orientación asumida para el diseño del modelo de supervisión buscado: “para evaluar centros no podemos limitarnos únicamente al simple proceso de evaluación, sino que ésta debe proporcionar bases para la corrección y la mejora. Se evalúa para mejorar o para cambiar” (p. 168).

Añadir, desde el punto de vista de la pertinencia académica, que es este campo, el de la supervisión educativa en el sistema educativo español, un ámbito de estudio con poca producción en investigación y publicaciones, un corpus teórico limitado frente a otros campos de conocimiento como, por ejemplo, la dirección de centros educativos o la orientación escolar, objeto de una extensa producción de literatura científica.

En palabras, que ratifican la oportunidad de la investigación, de la profesora Silva (2013, p. 69):

se observan pocos estudios sobre estrategias relacionadas con el papel de la inspección escolar orientados a impulsar acciones organizativas en la zona escolar y propuestas que



incidan en la mejora de los resultados académicos. Esta orientación contrasta con las recomendaciones que hacen los expertos respecto a la necesidad de realizar pesquisas acerca de los agentes que intervienen directamente en los centros educativos y fomentar la investigación en este campo.

Salgado (2009) corrobora “son muy escasas las investigaciones que tienen por objeto describir los contextos en los que se desenvuelve el trabajo de los inspectores. Quiero decir faltan estudios rigurosos relacionados con la realidad en la que los inspectores desenvuelven su realidad” (p.26).

Gento (2001) afirma en el mismo sentido “parece oportuno insistir en la conveniencia de reforzar los vínculos de la Inspección con la Universidad, con cuyo apoyo y colaboración pueden llevarse a cabo determinados proyectos tales como: realización de tesis doctorales, establecimiento de seminarios permanentes, formación de equipos de trabajo e investigaciones específicas, etc.” (p. 24).

Miguel et al. (2018) refuerzan la noción de la necesidad de realizar estudios académicos y de investigación en todo el ámbito de la Unión Europea cuando afirman “Los estudios europeos de Eurydice, la Red de información sobre educación de la Comisión Europea, abordan la inspección educativa de forma tangencial” (p. 131), añadiendo “hasta el momento la Red Eurydice no ha considerado la inspección educativa como objeto de estudio, sino que se ha referido a ella al tratar la evaluación de distintos aspectos de los sistemas educativos” (p. 133).

Carrasco (2014) también considera la necesidad de fundamentar teóricamente la praxis de la supervisión educativa afirmando “A pesar de los 160 años de historia contemporánea de la Inspección Educativa en España, aún hoy, seguimos necesitando realizar un análisis de síntesis para intentar consolidar la profesión” (p. 1).

En la misma línea se pronuncia en las conclusiones de su investigación, realizada en la demarcación de la Inspección de Baleares, Camacho (2014, p. 582) cuando afirma “se sugiere un estudio exclusivo sobre las tareas de los inspectores en los centros que determine tareas prioritarias y su vinculación con las funciones esenciales para focalizarlas en la mejora”. Hace referencia explícita este autor al ámbito concreto de la presente investigación como Tesis Doctoral, reseñando específicamente la necesidad y pertinencia académica del objeto de estudio de esta investigación bajo este formato investigador en este campo:

Las investigaciones en forma de Tesis doctoral no abundan en nuestra bibliografía, y la mayoría de ellas son sobresalientes estudios que elaboraron hace ya bastantes años

algunos de los más destacados inspectores y profesores españoles [...] Muchas de ellas, además, están inéditas por su volumen o por su escaso interés editorial o comercial. Consideramos, pues, que faltan estudios académicos sobre el objeto de esta investigación, y entendemos preciso tratar el tema de nuestro estudio mediante una Tesis doctoral actual (bien entrada ya la segunda década del siglo XXI), con el aval del rigor con que suelen hacerse las Tesis y por la importancia que estas tienen como fuentes documentales académicas y de conocimiento para inspectores y estudiosos interesados en la materia, con el afán de que esta investigación pueda contribuir a ampliar y mejorar el conocimiento disponible hasta la fecha. (p. 13)

## **2. CAPÍTULO 2:**

### **LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.**

### **MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

*“Si lo que ha de aprenderse evoluciona y cada vez a más velocidad, la forma en que ha de aprenderse y enseñarse también debería evolucionar, y esto quizá no suele asumirse con la misma facilidad.”*

Pozo (1996, p. 31).

#### **Significación y estructura del capítulo**

Pretende este capítulo dar respuesta al objetivo número uno definido en el diseño de investigación, “*Estudiar la literatura académica y científica previa sobre los dos ámbitos de estudio de la tesis: Supervisión Educativa y Educación de Personas Adultas*”, con relación al primer ámbito del objeto de estudio de la investigación, la Educación de Personas Adultas, EPA.

Como soporte teórico previo, para contextualizar científicamente y establecer un marco de partida que sustente el diseño y el procedimiento de la investigación a desarrollar, se revisa con un planteamiento sistemático y secuencial el acervo de opinión experta, académica y científica publicada de las dos temáticas objeto de estudio en esta investigación, la Educación de Personas Adultas y la Inspección de Educación. El

presente capítulo corresponde a la primera temática, desarrollándose la segunda en el epígrafe siguiente. De este modo, se inicia la consulta de fuentes en indexadores y buscadores académicos científicos de carácter amplio, como Google Scholar; posteriormente, se trabaja sobre bases de datos y repositorios de bibliotecas, universidades, redes y centros de investigación; se consultan publicaciones de organismos nacionales e internacionales concernientes con las temáticas de investigación (UNESCO, EURYDICE, Ministerio de Educación, etc.) y webs institucionales; se rastrean las tesis doctorales escritas con anterioridad, redes sociales de investigadores y, de una manera especialmente importante, otorgándoles una relevancia principal, los artículos publicados en revistas científicas relacionadas.

Se formaliza, en primer lugar, un análisis de los rasgos distintivos de la sociedad actual, así como las necesidades y demandas de aprendizaje de los adultos contemporáneos como referentes para el ajuste de un adecuado enfoque de la Educación de Personas Adultas. Se realiza una definición y delimitación del concepto de EPA, caracterizando la educabilidad del adulto, principios, finalidades y el marco de la Educación Permanente. Se expone una aproximación a la evolución diacrónica de estas enseñanzas para entender la diversidad de acepciones y enfoques que han coexistido a lo largo del devenir histórico. Se determina la especificidad de la EPA desde el campo del saber pedagógico, haciendo explícita la Andragogía como teoría propia y una visión holística, ampliada y social, específica de enfoques actuales. Para finalizar, se presentan datos cuantitativos de situación para describir el estado de la cuestión de la Educación de Personas Adultas en el marco de la OCDE, la Unión Europea, España y la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

## **2.1. Necesidades de aprendizaje y demandas educativas de los adultos del siglo XXI**

“Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro.[...] Como nunca antes en la historia, el destino común reclama a la humanidad buscar un nuevo comienzo.[...] El proceso requerirá un cambio de mentalidad y de corazón” son afirmaciones contenidas en la Carta de la Tierra (2000, p. 1), declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el siglo XXI, que, según sus propios términos,

comenzó como una decisión de las Naciones Unidas, pero se desarrolló y finalizó como una iniciativa de la sociedad civil. “Las artes, las ciencias, las religiones, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las empresas, las organizaciones no gubernamentales y los gobiernos, están llamados a ofrecer un liderazgo creativo” (p. 6), concluye. Vásquez (2008) caracteriza nuestra sociedad presente recreando el concepto de modernidad líquida presentado por Bauman:

La imagen de la espuma es funcional para describir el actual estado de cosas, marcado por el pluralismo de las invenciones del mundo, por la multiplicidad de micro-relatos [...] para formular una interpretación antropológico filosófica del individualismo moderno, [...] el espacio interrelacional del mundo contemporáneo. [...] Surfeamos en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante –incierto– y cada vez más imprevisible (p. 8).

Ya en el inicio de nuestra centuria Stoll y Fink (1999) afirman que estamos viviendo un tiempo de transición o de cambio de una sociedad postindustrial a una sociedad de la información o del conocimiento. Capdevila (2017) recoge una definición muy generalizada en esta última década de nuestro mundo actual como “*V.U.C.A World*”, acrónimo de las siglas en inglés: “*Volatility, Uncertainty, Complexity y Ambiguity*”, (Volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo). Volatilidad: el futuro es inesperado, inestable y tal vez de permanencia desconocida. Incertidumbre: aunque el conocimiento es más accesible que nunca gracias a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) dominamos las causas y efectos, pero no las consecuencias. El cambio es posible, pero no es seguro hacia donde. Es necesario invertir en formación de forma continuada. Complejidad: muchas variables y muchas conexiones entre ellas. pero el volumen de vínculos y redes es abrumador. Ambigüedad: no hay precedentes y no sabemos lo que desconocemos.

Globalización, movilidad, inmediatez, redes de comunicación, multiculturalidad, integración, pensamiento único, megaurbes, nuevos modelos de agrupación social y familiar, mayor presencia de la mujer, relativismo ideológico, grandes progresos médicos y científicos que inciden en la calidad y esperanza de vida, desigualdad en el desarrollo regional, internet, nuevas tecnologías, virtualización, emigración, multinacionales, sostenibilidad medioambiental, sobrepoblación, identidades inconsistentes, yo fragmentado, sociedad de la complejidad y la diversidad... son algunas ideas y conceptos de nuestros días no habituales hace tan solo unas décadas.

Todos estos teorías y realidades recaban encontrarnos inmersos no solo en una época de cambios, más bien en un cambio de época, que podría sintetizarse en el paso de

unos valores que se basaban en la estabilidad (desde aquello que se debía aprender para adecuarse a las expectativas de la vida futura, a la idea de un trabajo para toda la vida) a otros inestables y variables (hay estudios con estimaciones relativas a que el cincuenta por ciento de lo que un niño o una niña que hoy cursa Educación Primaria necesitará para interpretar, comprender y desenvolverse en el mundo dentro de diez años todavía no se ha producido). Los parámetros del siglo XX no son definitivamente los del siglo XXI.

Las metas en el pasado eran la estandarización de aprendizajes y la anuencia con la norma; sin embargo, en la actualidad, los mejores sistemas escolares se centran en soluciones, favorecen la creatividad y la pluralidad, pasando de una educación focalizada en los tramites y la documentación a otro modelo que mira a las personas, a la escuela, creando redes de intercambio para el descubrimiento, supeditando la política educativa a la práctica en todos los ámbitos; la gran tarea de una buena organización escolar es incentivar a los centros y los agentes educativos que se muestren a la altura de este reto de fomentar lo diverso, lo original, lo creativo.

Wolf, Bixby, Glenn, y Gardner (1991) llevan al extremo la situación de análisis descrita con su concepción del Paradigma Emergente afirmando que nuestras concepciones culturales sobre habilidad de aprendizaje deberían progresar inevitablemente y cambiar; se debe reestructurar nuestra escuela, el tiempo, el espacio, la organización del aprendizaje, las funciones y relaciones con actitudes más colaborativas, creando comunidades de aprendizaje que aprenden (Bolívar, 2000; Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015), considerando que las necesidades de los estudiantes podrían incluso saltar por encima de nuestras predicciones y previsiones de enseñanza actuales.

Se establecen las afirmaciones anteriores como punto de partida del marco teórico de la presente tesis porque una organización, en este caso la Inspección de Educación, y un régimen escolar como la Educación de Personas Adultas, no pueden operar ignorando la realidad social en la que se encuentra, pues como afirma Santos Guerra (2000, p. 23) “la escuela no está ubicada en el vacío, sino que está inmersa en la sociedad. De ella recibe influencias y demandas. En ella cumple un papel”. Como atestiguan Álvarez y Pérez (2010, p. 9) “la educación no puede ser entendida sin tener en cuenta las macro-tendencias que condicionan la sociedad actual”. Si se pretende caracterizar un modelo de supervisión escolar adaptado a la sociedad del siglo XXI, es necesario al menos bosquejar algunas pinceladas definitorias de este entorno social actual que inducen a concluir, junto a Stoll y Fink (1999), que hay que tomar estos retos y paradojas de cambio de la sociedad actual no para volver al pasado, lo cual es imposible, sino para repensar la escuela, el sistema educativo, sus diversos estamentos y elementos, su

función. El desafío más significativo es la necesidad de transitar desde un paradigma vigente hasta una conceptualización diferente compatible con las cuestiones emergentes del nuevo milenio. El mundo postmoderno exige un modelo diferente de escolarización que esté más en consonancia con la naturaleza cambiante de las estructuras económicas y sociales, según se ha expuesto en los objetivos y justificación de esta investigación.

## **El sistema educativo, obligado al cambio y motor de transformación**

Resaltando con Stoll y Fink (1999, p. 27) la trascendencia y necesidad de la educación ante lo anteriormente expuesto, “la supervivencia de nuestra civilización depende de nuestra capacidad para ofrecer el cuidado necesario, la atención suficiente para asegurar el éxito en la escuela y en la vida para todos”, una mirada sobre nuestro sistema educativo occidental muestra que la organización, y el planteamiento metodológico en muchos casos obedece todavía a un diseño propio de una sociedad industrial, urbana y de corte productivo propia de épocas pasadas. En palabras de Fernández Franco (2015, p. 12):

Nuestro sistema educativo responde a un planteamiento victoriano del siglo XIX, centrado en un paradigma tecnológico de producción que no puede ser válido para la sociedad actual. Nuestro marco general es hermético y protocolizado. Nuestros alumnos de la escuela o instituto tienen todos el mismo horario, las clases una similar ratio, los centros cuentan con unas plantillas de docentes lineales que no se adecuan al contexto ni a las características del alumnado que atienden, los gastos de funcionamiento son como homogéneos según el número de alumnos matriculados independientemente de sus necesidades, índice sociocultural y nivel económico de sus familias. Este diagnóstico no permite ofrecer respuestas adaptadas a las necesidades reales del alumnado.

Están surgiendo nuevas teorías psicológicas tal que las últimas tesis expuestas por autores como De Bono (2016) denominadas “*Pensamiento lateral*” o Sternberg y su concepto de “*Inteligencia para el éxito*”, que integra la inteligencia analítica, la creativa y la práctica, o la “Teoría ejecutiva de la inteligencia” (Marina, 2016) que parte de la idea de que la función principal de la inteligencia es dirigir bien el comportamiento, para lo cual debe elegir adecuadamente las metas, manejar la información necesaria, gestionar las emociones y ejercer las virtudes de la acción (emprendimiento, tenacidad, flexibilidad, aplazamiento de la recompensa) y las virtudes éticas (valentía, justicia, solidaridad,



sabiduría); constructos teóricos como el de las “Inteligencias múltiples” de Gardner, la teoría de la “Inteligencia afectiva” de Goleman o el concepto de “Inteligencia como adaptación al medio” propio del Cognitivismo. Morin, citado por Pozo (1996. p 57), considera que el aprendizaje humano debe trasladarse desde procesos cíclicos, reversibles, basados en la repetición y la asociación hacia procedimientos evolutivos, cualitativamente diferentes, fundamentados en la reestructuración cognitiva para asimilar la complejidad. Grosso modo, se considera la ruptura de un modelo lineal y secuenciado del pensamiento en el aprendizaje y la conducta siendo sustituido por un procesamiento de la información de carácter imaginativo y creativo, multitarea, que explora caminos paralelos de respuesta.

Estas teorías psicológicas han sido desarrolladas en el ámbito pedagógico por autores como Robinson (2009) que defiende que, en un futuro cada vez más incierto, educar es buscar lo mejor de nosotros mismos, lo que realmente nos apasiona, y así encontrar nuestro “*Elemento*”. El mundo cambia a una velocidad vertiginosa. Es imposible adivinar cómo viviremos en el futuro. Lo único que sabemos es que hará falta mucha imaginación y creatividad para transformarnos y enfrentar los nuevos retos. El “*Elemento*” es el punto en el que el talento innato se une con la pasión personal. El sistema educativo debería ayudarnos a todos a encontrar nuestro “*Elemento*” para un mejor desarrollo para el futuro. La clave del éxito educativo es enseñar a conectar a los alumnos con sus talentos naturales y que sean conscientes de lo que en realidad son capaces de hacer. Tenemos que crear marcos – en las escuelas, en los centros de trabajo, en nuestra comunidad – en los que cada persona pueda crecer creativamente para sumar sus propias potencialidades a la sociedad común. Nuestra tradición académica tiene una visión del mundo mecanicista propia de la lógica cartesiano-newtoniana que considera las partes de un sistema y no el todo; procede considerar nuestra sociedad y sus escuelas sistemas interconectados, como ecosistemas.

Según Holly (1990), en los últimos tiempos ha habido tres movimientos de reforma educativa. El primer movimiento de reforma suponía hacer lo mismo, pero más; el segundo significaba hacer lo mismo, pero mejor; el tercero implica reestructurar y rediseñar el sistema educativo. Argumenta este autor que el primer movimiento representa el impulso de la eficacia en la escuela; el segundo, el impulso de vincularla a la mejora de la misma; el tercero, la búsqueda de la innovación, la creatividad, el descubrimiento adaptativo constante.

Como expone Robinson (2009), debemos cambiar de metáforas, evolucionar desde un modelo de educación inspirado en lo industrial, lineal, en la conformidad, a uno

que se base en mayor medida en los principios de la agronomía. Desarrollar el talento humano no es un proceso mecánico sino orgánico. No se educa para ser obediente y ser instruido sino para reconocer y potenciar el talento de las personas cuyo desarrollo y realización les permita ser felices consigo mismos y contribuir al progreso de la sociedad. El aprendiz como protagonista del hecho educativo debe desarrollar sus propias soluciones, con el soporte externo de la institución escolar. Aún más si nos referimos al ámbito de la EPA. Después de la revolución tecnológica, es tiempo de la insurrección creativa, la necesidad ineludible del cambio en educación, nuevas soluciones y planteamientos educativos. Cuestión esta más urgente y de mayor trascendencia en el marco de la Educación Permanente de Personas Adultas.

### **Necesidad de cambio en Educación de Personas Adultas**

En esta realidad de cambio el sistema educativo se está encontrando con realidades inéditas hasta ahora para las que debe articular originales respuestas. Transformaciones sociales relacionadas con la mayor esperanza de vida de las personas, oportunidades de tiempo libre, migración y cambio demográfico, revolución tecnológica y digital, nuevos yacimientos y regulaciones laborales, digitalización y nuevas tecnologías, sostenibilidad, bienestar y estilos de vida saludables, cohesión social, cooperación y participación cívica, innovación y amplitud del saber... son realidades novedosas que conforman un colectivo adulto muy heterogéneo, con necesidades complejas de formación que exigen una transformación de la perspectiva de la Educación de Adultos reglada en nuestra sociedad actual; “la teoría y práctica de la educación de adultos debe conducir hacia nuevas ocasiones y nuevas formas de participación e incorporación cultural de las personas adultas en todo el entramado social y comunitario” (García Carrasco y Martín, 2007, p. 35).

Abundando en las tesis de Robinson, la vida ya no es lineal; es orgánica, sistémica, compleja. Según este autor, creamos nuestras vidas de forma simbiótica, a la vez que exploramos nuestros talentos con relación a las circunstancias que estos ayudan a generar. Nos obsesionamos con las narrativas rectilíneas, con la culminación de la educación en la universidad; recorremos el camino lineal hacia la educación superior, pero las comunidades humanas dependen de la diversidad de talentos, no de una concepción particular; existen caminos paralelos al tradicional igualmente válidos. Es una asignatura fundamental reconstituir nuestro sentido de la inteligencia, de autoeficacia de acuerdo

con la diversidad y la multiplicidad de caminos equivalentes y colaterales. Ese es el motivo por el cual muchos abandonan el sistema educativo tradicional, porque prima un trayecto uniforme, normalizado y único, que no potencia la complejidad e inclusión de itinerarios múltiples.

El concepto de educación es más amplio que el de enseñanza y aprendizaje, siendo su objeto la formación integral del individuo. Los paradigmas de enseñanza aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y por otra, al cambio en los perfiles de maestros y alumnos. En este sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de acumuladores y expositores del conocimiento al de facilitadores, guías y monitores del aprendizaje; y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento. La cualidad básica que enseñar en EPA a los alumnos es la de estar motivados para aprender de modo que sean capaces "de educarse a sí mismos a lo largo de su vida" y ser responsables de su propio aprendizaje; en absoluto la exposición a contenidos copiados de los currículos de los institutos y colegios, totalmente alejados de las expectativas y conocimientos previos de los alumnos mayores, de sus intereses y necesidades personales o laborales.

Estamos inmersos en la Sociedad del Conocimiento cuya importancia es creciente en todas las actividades humanas: la formación continua y la gestión del discernimiento (renovación de los saberes de las personas, conversión de los saberes en conocimiento explícito y funcional, aplicación eficiente, compartición y conservación del conocimiento que van generando las personas y las organizaciones...) pasan a tener un papel capital para el progreso económico y cultural de la sociedad, constituyendo una garantía para el futuro de las personas; incluso en el ámbito económico considerándose el conocimiento como cuarto factor de producción, según Marqués y Majó (2002). "El cambio no solo sigue, sino que se ha acelerado hasta el extremo de dejar atrás a su vieja vanguardia institucional, es decir, a la escuela y al profesorado" (Fernández Enguita, 2009, p. 16). Esta gestión del conocimiento implica una obligación de formación continua, permanente y constante a lo largo de toda la vida.

En este marco descrito los centros de EPA deben cambiar inapelablemente su rol. Existe mucha investigación y producción de literatura científica sobre este ámbito, intentando concretar las destrezas de aprendizaje del siglo XXI. Ya la Comisión Internacional de la Unesco sobre Prioridades de la Educación para el Siglo XXI en su

informe "La educación encierra un tesoro", informe Delors (1997), estableció la célebre relación de capacidades conocida como los Cuatro Pilares de la Educación del siglo XXI:

- Aprender a ser, desarrollar la personalidad para actuar con una cada vez mayor capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.
- Aprender a saber, conocer, compaginar una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias; y aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida.
- Aprender a hacer, de manera que se puedan afrontar las diversas (y muchas veces imprevisibles) situaciones que se presenten.
- Aprender a convivir, a vivir juntos, conociendo y comprendiendo mejor a los demás, al mundo y a las interdependencias que se producen a todos los niveles.

Fernández Muñoz (2003) ofrece una gráfica comparativa el modelo tradicional y el nuevo modelo de enseñanza que denomina tecnológico:

<b>Modelo tradicional o clásico</b>	<b>Modelo tecnológico</b>
<p><b>1.- El profesor como instructor.</b>  <b>2.- Se pone el énfasis en la enseñanza.</b>  <b>3.- Profesor aislado.</b></p> <p><b>4.- Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.</b>  <b>5.- Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional.</b>  <b>6.- Sólo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje.</b>  <b>7.- Restringe la autonomía del alumno.</b>  <b>8.- El uso de nuevas tecnologías está al margen de la programación.</b></p>	<p><b>1.- El profesor como mediador.</b>  <b>2.- Se pone el énfasis en el aprendizaje.</b>  <b>3.- El profesor colabora con el equipo docente.</b>  <b>4.- Diseña y gestiona sus propios recursos.</b>  <b>5.- Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional.</b>  <b>6.- Utiliza el error como fuente de aprendizaje.</b>  <b>7.- Fomenta la autonomía del alumno.</b>  <b>8.- El uso de nuevas tecnologías está integrado en el currículum. El profesor tiene competencias básicas en TIC.</b></p>

Figura 2. Modelos de aprendizaje clásico y tecnológico. Fuente: Fernández Muñoz (2003, p. 5).

Gardner (2008), formula la teoría de "las cinco mentes del futuro": la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética. Wagner (2004) señala como destrezas fundamentales el pensamiento crítico, la solución de problemas, la colaboración en red y el liderazgo por influencia, la agilidad mental, el

emprendimiento, la comunicación efectiva oral y escrita, el acceso y análisis de la información, la curiosidad y la imaginación. Son dos ejemplos que se diferencian de las concepciones tradicionales del aprendizaje que ponen el acento en aprendizajes memorístico de materias y contenidos muchas veces heterogéneos y sin una finalidad ni funcionalidad concreta.

Marina, Pellicer, y Manso, (2015, p. 1) compendian estos conceptos que se acaban de argumentar declarando:

estamos en un momento decisivo para la escuela, porque va a producirse un “salto evolutivo” en su historia, al que no deberíamos estar ajenos. La escuela va a adquirir un nuevo protagonismo y unas nuevas responsabilidades, y tiene que prepararse para ello. Esta situación hace más trascendental y difícil el papel de la escuela, que se enfrenta al reto de preparar a nuestros alumnos para ese imprevisible futuro. Se está produciendo una colosal revolución educativa que va más allá de la escuela y tiene en danza a todas las personas responsables y a todas las instituciones. Nuestro mundo se encamina hacia una “sociedad del aprendizaje”. La nueva frontera educativa amplía sus límites, coloniza nuevos territorios. Los años de aprendizaje no se terminan en la escuela, sino que duran toda la vida. El período escolar no es el fin de nada, sino la preparación para otro tipo de educación continua. Cada vez se habla más del lifelong learning, de la learning society, learning explosión, posibilitada por miles de innovaciones digitales, al alcance de todo el mundo [...] La escuela tiene que mejorar desde la escuela. Tiene que convertirse en una organización que aprende.

Santos Guerra (2000) y Bolívar (2000) insisten en la necesidad inaplazable de reinventar los centros escolares como una comunidad de aprendizaje institucional para la formación permanente. Es la noción de centros que aprenden, comunidades educativas que trabajan en equipo, en pos de los mismos objetivos, en continuo proceso de mejora sobre un camino no predeterminado.

Según Lancho (2009) este contexto que se acaba de analizar marca nuevos factores y elementos de análisis que es necesario tener en cuenta para un adecuado planteamiento en Educación de Adultos son:

- Presentismo, inmediatez: no hay distancia, ni tiempo, todo es aquí y ahora. Las TIC nos permiten estar en cualquier parte en tiempo real. Se alarga la juventud. Globalización.
- Disminución del espacio, pérdida del predominio occidental.

- Interacción en red, reticular, posición relativista, desafío a los modelos jerárquicos.
- Igualdad: ruptura clases sociales, movilidad social y económica, acceso de la mujer y colectivos desfavorecidos.
- Mestizaje. Mezcla de civilizaciones, costumbres, pautas culturales y modos de vida.
- Omnipresencia tecnológica, revolución radical en actividades cotidianas, ocupan gran parte del tiempo, dependencia.
- Cambios en privacidad, relaciones sociales y relaciones laborales. Desigualdad global.
- Paradigma de la juventud como modelo y metáfora: alejarse del realismo, construcción de realidad virtual y audiovisual a gusto propio o de quien elabora la información, postverdad; redefinición continua de situaciones personales y sociales; rechazo del dolor y situaciones no placenteras; inseguridad.
- Incremento del ocio y disminución del tiempo y factor trabajo. Cambios en los tipos de trabajo, de manuales a servicios y gestión del conocimiento. Mercantilización y protagonismo del tiempo libre y de ocio.
- Conectividad. Dependencia. Fidelización.
- Espectacularización de la realidad. Imposibilidad de distinguir realidad y ficción. Pérdida de sensibilidad ante el drama. Anulación de la capacidad proactiva, pasividad.
- Excesivo protagonismo del modelado de conducta audiovisual.

Las repercusiones de este análisis en los procesos educativos de EPA conducen a la necesidad de considerar nuevos planteamientos en los paradigmas de organización en la Educación de Adultos, según este mismo autor:

- Igualdad que despoja a los sistemas educativos de su función selectiva tradicional. Extensión a todas las edades: escuela comprensiva o sea instrucción básica universal y obligatoria, escuela como palanca de liberación e integración. Fortalecimiento de la idea de educación permanente. Integración de nuevas minorías y perfiles distintos de alumnado

- Disminución jerarquía profesores y otro staff educativo, desaparición del modelo piramidal de poder académico, cambio relaciones profesor-alumno. Redefinición de roles docentes.
- Alternativas organizativas y metodológicas, diversificación metodológica: disminución de la curiosidad por el acceso a la información, no memorización, sensación de omnisciencia a través de internet. Apertura a nuevos interrogantes como consecuencia de la globalización,
- Nuevas relaciones en la escuela,
- Nuevas tecnologías que permiten individualización del aprendizaje; cambio de contenidos, relativismo del conocimiento, funcionalidad del aprendizaje,
- Descenso de la autodisciplina y esfuerzo,
- No meritocracia ni titulitis, no educación para el ascenso social.
- Aparición de realidades y ámbitos paralelos de formación, crisis del sistema reglado, desaparición del monopolio formativo de la escuela.

Sevillano y Vázquez-Cano (2015, p. 8) opinan que el aprendizaje en el siglo XXI se construirá en torno a las siguientes dimensiones: ubicuidad, colaboración, diversidad, internalización y pluralidad de formas y modelos.

Como consecuencia de esta situación Lancho (2009, p. 31) concluye que “en la actualidad la escuela parece sumida en proceso de fuerte confusión sobre su naturaleza y sus fines”. Los resultados que produce son hoy en bastantes casos discutibles, lo que hace que arrecien las críticas sobre su escasa funcionalidad. En su intento de mimetizarse con un paisaje social al que es ajena, la Educación de Personas Adultas está arrojando por la borda su esencia (rigor, sistematización, esfuerzo) mientras conserva firmemente sus elementos formales (notas, títulos), que son la verdadera fuente de su poder.

Marqués y Majó (2002) sintetizan gráficamente (figura 3) las capacidades y habilidades que deben adquirir los ciudadanos del siglo XXI, planteamiento muy alejado de las enseñanzas de adultos actuales que siguen ancladas en la transmisión de conocimientos teóricos y memorísticos propios de áreas de conocimiento tradicionales impartidas en los currículos de las escuelas de enseñanzas de adultos actuales.

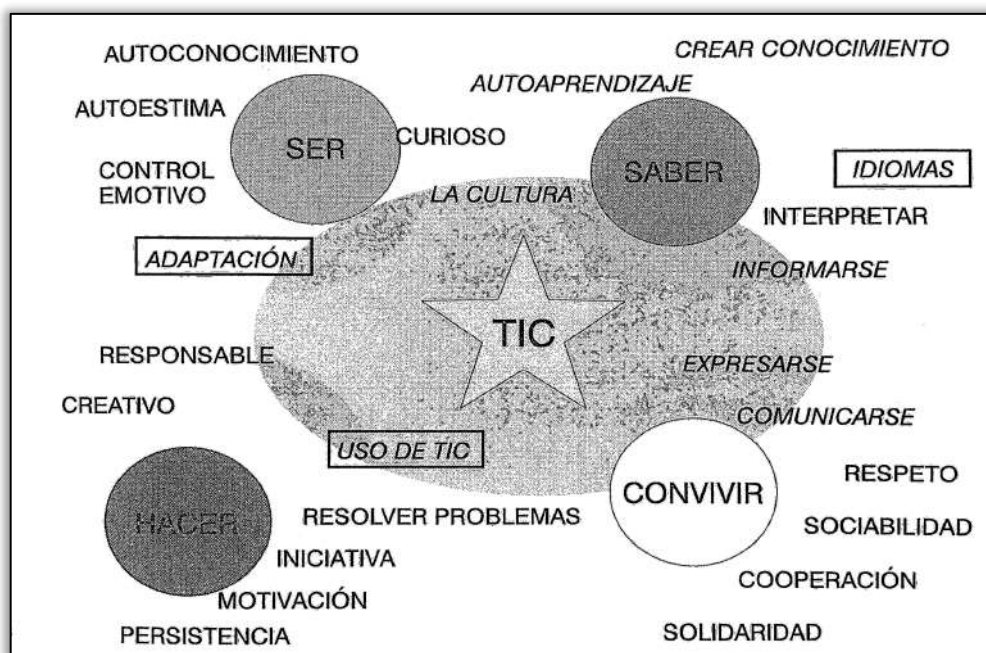


Figura 3. Capacidades y habilidades de aprendizaje de los ciudadanos del siglo XXI.

Fuente: Marqués y Majó (2002, p. 121).

Las tesis anteriores vienen resumidas por la exposición de Sanz Fernández y Lancho (2009):

Estamos transitando de un modelo de sociedad en la que solamente aprendía un sector social a otra en la que aprende todo el mundo. Pasamos de una sociedad en la que lo que se aprendía durante los primeros años de la vida valía para siempre a otra en la que los conocimientos tienen un periodo de caducidad cada vez más corto. Los saberes se multiplican, se renuevan, crecen de tal forma, que se hace necesario estar constantemente en disposición no solo de aprenderlos sino de construirlos. Los analfabetos de hoy ya no lo son tanto por no tener capacidad de acceso a la información, sino por tener un exceso de información y no tener capacidad para administrarla [...] Esta nueva sociedad, que exige una vida de aprendiz permanente, se mueve, por otra parte, con esquemas y modelos de aprendizaje contruidos para los niños y los jóvenes, en instituciones escolares lentas y cerradas muchas veces al influjo social de la vida cotidiana. Frente a esta situación merece la pena intentar conocer no solo las exigencias de aprendizaje que la sociedad plantea a las personas adultas, sino construir, si es posible, nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que superen, si es posible también, el estereotipo de que los adultos no son personas aptas para aprender o lo son menos que los niños.



## **2.2. El concepto de Educación de Personas Adultas**

Aunque determinar el concepto de persona adulta puede parecer una tarea evidente, profundizar en su conceptualización desde posiciones teóricas diversas, planteamientos antropológicos, jurídicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, culturales, etc. puede conducir a muy diversas definiciones y consideraciones. Etimológicamente la palabra adulto proviene del latín “adultum”, participio pasado de “adolescere” que significa el que ha crecido. El Diccionario de la Lengua Española de la RAE define “persona adulta” como aquella “que ha llegado a la plenitud de crecimiento o desarrollo”. Desde el punto de vista jurídico existen variaciones en establecer la mayoría de edad, aunque existe un denominador común que considera al adulto autónomo y responsable, con plena capacidad de obrar, sin depender de la tutela de otros. Desde el punto de vista psicológico existe abundante literatura al respecto (Erikson, 1985; Allport, 1978; Lerner, 2002; Elder, 1998; Ludojoski, 1986; Levinson, 1983; Quintana, 1991) cuyo análisis prolijo desbordaría el objetivo de este estudio por lo que se citan únicamente algunas cuestiones en las que han incidido diversos autores y escuelas: identidad personal desarrollada, aceptación de sí mismo, realismo en la percepción y actuación, flexibilidad frente a rigidez, predominio de lo objetivo, control emotivo, preeminencia de la vida laboral, fase del poder, grupos sociales consolidados, selectividad orientada de prioridades y entornos, hegemonía de la inteligencia práctica; posesión de un proyecto vital; condicionantes de biografía personal propios; menor egocentrismo; autonomía organizativa y responsabilidad de la propia conducta; plenitud física e intelectual; preponderancia de la productividad, contribución social y política. Además, se pueden encontrar teorías que establecen diversos estadios evolutivos dentro de la propia edad adulta, como la clasificación realizada por Sarrate (2002) que distingue adultez temprana, media y tardía e, incluso, modelos que ponen el acento en el carácter evolutivo y dinámico de esta etapa frente a una conceptualización más estática de teorías anteriores. En resumen, como expone Izquierdo (2006), “La edad, por tanto, no solo es cuestión de cronología, sino que está llena de significados, estructuras, obligaciones, relaciones, etc., que marcan el ritmo de vida de cada uno” (p. 617).

Lancho (2009) define el concepto adulto desde varias perspectivas:

- Antropológicamente, una persona adulta es la que ha dejado de ser joven.
- Jurídicamente, es la que ha sobrepasado la mayoría de edad.

- Desde una perspectiva biológica, ha llegado a su mayor crecimiento o desarrollo.
- Psicológicamente, implica madurez, disponer de una filosofía propia de vida, equilibrio emocional, autocontrol, realismo y respeto en la convivencia.
- Sociológicamente, caracterizado por la independencia autosuficiente, emancipación.
- Desde un posicionamiento pedagógico, se puede considerar adulto a toda persona inmersa en procesos formativos, formales o no, fuera del sistema educativo ordinario. No comporta un carácter de déficit o compensación pues todos tenemos necesidad de mayor formación.

Field (2002) define nuestra sociedad del siglo XXI no con los epítetos clásicos de sociedad tecnológica o global, sino considerando como más característico de ella ser una “*Sociedad del Aprendizaje*”. Afirma que “cada ciudadano de esta sociedad es un aprendiz permanente a través de toda su vida” (p. 35). El primer indicador de esta sociedad del aprendizaje es que la mayor parte de la población toma parte en actividades de aprendizaje organizado durante su vida adulta. La Educación de Adultos es parte de un proceso de formación más amplio en múltiples ámbitos. Esto implica una aproximación holística. Quienes no tengan esta capacidad de aprender a aprender entrarán en una esfera de exclusión. La sociedad del aprendizaje implica repensar el papel de la escuela en una sociedad de aprendizaje global, abrir la participación al aprendizaje permanente en la vida adulta, crear ciudadanos activos, crear búsquedas de conocimiento crítico. Se introduce la idea de crear nuestro propio proceso de aprendizaje en variados contextos. Ideas como el portfolio de aprendizaje conducen a pensar que un nuevo orden educativo está emergiendo.

Sanz y Lancho (2009) inciden sobre el amplio contenido que incluye la definición de esta concepción, siendo partidarios de una aproximación extensa a este concepto: “La Educación de Personas Adultas comprende un amplio abanico de prácticas diversas”. Otra definición que refleja esta diversidad de gran aceptación en la literatura internacional es la ofrecida por la UNESCO en su XIX Asamblea General celebrada el año 1977 en Nairobi:

La expresión Educación de Adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y

universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les da una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (p. 17).

Como puede constatarse es una definición que implica muchas modalidades, pretende diferentes objetivos (compensar, reemplazar o prolongar los aprendizajes iniciales), se dirige a diferentes dimensiones de la persona (conocimientos, competencias, actitudes) y de la realidad social (desarrollo socioeconómico y cultural).

La primera aproximación a la definición formal de EPA es introducida en 1969 por el entonces ministro de educación sueco Olof Palme con el concepto de “*Educación Recurrente*” en la Sexta Conferencia de Ministros Europeos como formación distribuida a lo largo de la vida, alternando con otras actividades, principalmente con trabajo, pero también con el ocio y el retiro; esta denominación fue adoptada por la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, posteriormente.

La Conferencia de Nairobi de 1976 define Educación de Adultos de forma simple como aquella referida a los destinatarios considerados como adultos por la sociedad a la que pertenecen. En Iberoamérica es común el término “Educación de Jóvenes y Adultos”; en algunos países de Iberoamérica se utiliza la expresión “Educación popular” haciendo hincapié en la participación de las clases populares y la dinámica transformadora de la EPA relacionada con la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire.

En la década de los noventa, la Conferencia Mundial “Educación para Todos”, UNESCO (1990) amplió el concepto de Educación de Adultos desde la alfabetización básica a la noción de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, incluyendo todas las competencias que los seres humanos necesitan para sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo.

La UNESCO en la V CONFITEA, Conferencia Internacional de Educación de Adultos, (1998) define la Educación de Personas Adultas como “el conjunto de procesos de aprendizaje formal o no, gracias a los cuales las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales o la reorientan al fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad” (p. 2). La Educación de Adultos comprende para esta

institución la educación formal y la educación continua, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.

Como se acaba de exponer, en contraste con otras tipologías de enseñanzas, es poco frecuente encontrar homogeneidad en el término.

Con las nuevas demandas profesionales más tecnológicas y el paso de trabajos manuales a técnicos, se abre a finales del siglo pasado otro campo relacionado con la EPA, el de la educación continua para el perfeccionamiento profesional y la actualización de conocimientos ya adquiridos para el reciclaje permanente y una mayor competitividad laboral.

Avanzini (1996) distingue cuatro esquemas teóricos a los cuales no atribuye un estatus epistemológico, sino más bien, un valor descriptivo y analítico:

- Formación de adultos: para mejorar la competencia inicial de un sujeto en su actividad profesional, similar a reciclaje o reconversión.
- Formación permanente: mejorar la cualificación inicial de las competencias personales.
- Educación de adultos: relativa a la consecución de acreditaciones oficiales.
- Educación permanente: cuyo objetivo es aumentar la polivalencia cognoscitiva y cultural de una persona.

Valdivieso y Bholá (2008) inciden en que en el análisis de estos conceptos encontramos dos tipos de discurso: uno gubernamental, potenciado generalmente por las Naciones Unidas mediante las conferencias internacionales, y otro más académico, que recoge los aportes de las investigaciones teóricas. El primero ha estado tradicionalmente dominado por la concepción desarrollista, En el segundo nos encontramos con múltiples voces y definiciones que están en función del contexto teórico desde el cual se analiza este fenómeno.

Esta diferenciación se hace patente también en el concepto institucional para la definición de la Educación de Adultos según países:

Noruega: amplia consideración y mucha variedad según provincias geográficas, departamentos y programas, incluyendo programas de formación profesional y enseñanza básica general.

Dinamarca: existen centros definidos claramente para la educación de adultos; edad mínima para el acceso la formación y educación profesional obligatorio 25 años; en una escuela popular 17 años y medio.

Finlandia: instituciones con programas específicos y productos formativos especializados.

Portugal: edad de 16 años si trabajan y 18 años general

España: 16 años con trabajo y 18 como norma general. Oferta de formación reglada y profesional, así como formación continua para cualificar a los trabajadores y formación ocupacional dirigida a desempleados junto a educación básica y lingüística.

Suecia: concepto amplio que incluye cualquier tipo de formación.

Suiza: EPA orientada principalmente a la formación profesional.

Reino Unido: todos los programas fuera del sistema de educación básica formal.

## **Perfiles de participación en EPA: acceso y beneficiarios**

La OCDE (2005. p.43), ratificando “la falta de consenso para ofrecer una definición única en Educación de Personas Adultas a nivel global”, considera un problema colateral derivado el número de datos estadísticos comparables sobre educación adulta: es insuficiente debido en gran medida a la falta de una definición coherente en todos los países desde una perspectiva internacional, a veces, incluso dentro de un mismo país, al no tener una estructuración tan delimitada y un marco constreñido como otras modalidades de enseñanzas. Esta institución establece, no obstante, una referencia cronológica en su informe sobre indicadores mundiales, (OECD, 2016), fijando la definición de adultos como aquellas personas comprendidas entre los 25 y 64 años. La UNESCO (2003) utiliza como criterio de distinción la edad de 15 años, una edad a la que quienes pudieron beneficiarse de la escolarización habrían completado nueve años de escolaridad, y aquellos que no prosiguieron su educación tendrían la edad suficiente para incorporarse a la economía.

Como dicen Neugarten y Datan, citados por Sanz y Lancho (2009):

la relación entre edad y adultez presenta rasgos característicos muy diferentes en distintas épocas históricas de una misma sociedad y en distintas sociedades de la misma época. Tener cuarenta años no fue lo mismo, por ejemplo, para las generaciones adultas que vivieron en la Edad Media que para las que viven en la actualidad, como tampoco es lo mismo tener, en la actualidad, treinta años en Europa que tenerlos en África (p. 11).

Así pues, las definiciones varían en lo que se refiere a los elementos que contemplan, a los escenarios e incluso a las edades mínimas para el acceso a estas enseñanzas según el país: 16 años siendo alumno que trabaja como en España o Portugal, pudiendo encontrar una amplia franja desde los 15 a los 25 años según legislaciones distintas.

En este sentido, Lancho (2009) afirma que el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación permanente e incluso la educación primaria son utopías cuando se refieren a una parte de la humanidad, los países pobres, citando datos del año 2000, con más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de niños analfabetos. En la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje” de la UNESCO (1990, p. 77) se especifica claramente esta realidad. “En el terreno de la instrucción y la cultura unos están ya en condiciones de practicar el aprendizaje a lo largo de la vida mientras los otros tienen difícil escapar de la ignorancia permanente”.

Aguado (2002, p. 257) resume estas ideas afirmando “la educación de adultos atiende a un alumnado diverso en función de categorías que van más allá de las competencias tradicionalmente asumidas. Es preciso tener en cuenta las diferencias en función de la clase social, el origen étnico, el medio profesional, el género y la orientación sexual, la lengua, entre otros”.

La conclusión básica, desde las consideraciones anteriormente expuestas, reside en que es ineludible reseñar que la educación de adultos no puede quedar restringida al perfil legal estrecho actual; debe afrontar el reto planteado por el nuevo entramado social surgido de los fenómenos migratorios y fórmulas originales, nuevas vías de educación que permitan a todos, independientemente de su grupo de referencia, acceder a los recursos sociales y educativos disponibles. Para ello es necesario proponer el desarrollo de un enfoque intercultural y no restrictivo que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo mediante la oferta de modalidades de actuación en EPA que abarquen un amplio espectro de perfiles sociales: tercera edad, desempleados, inmigrantes, nuevos demandantes de saberes profesionales, solicitantes de idiomas, colectivos en exclusión social, etc.

Ante esta exposición teórica, Feito (2013) describe la situación real encontrada en los CEPAS de Madrid en su investigación:

La ESO de adultos impartida en los CEPA se encuentra ante un tipo de alumnado heteróclito, buena parte de él procedente del creciente desempleo experimentado por las

personas que tienen menor nivel educativo y por alumnos jóvenes que dan continuidad a su fracaso en los IES convencionales cuya ESO corre el riesgo de convertirse en una suerte de más de lo mismo para quienes ya fracasaron en la ESO de menores (p. 181).

Evidentemente esta restricción en la acogida de alumnado contrasta con las perspectivas más generalistas antes expuesta.

## **Educabilidad del adulto y especificidad de la Educación de Adultos**

Aunque no es factible en esta investigación hacer una exposición prolija en este apartado, es necesario poner de relevancia que el concepto de “educabilidad” como capacidad para adquirir nuevas actitudes, conocimientos, destrezas y conductas y, desde un punto de vista funcional, adaptar el comportamiento a los cambios ambientales se mantiene a lo largo de toda la vida de un ser humano. A lo largo de la historia de la Psicología se han desarrollado diversas aproximaciones en relación con este concepto. Nociones como el declive intelectual paralelo al deterioro físico especifica que las funciones que requieren determinadas destrezas físicas, a partir de esta edad, se van realizando cada vez con menor precisión y eficacia (los sentidos tienden a debilitarse) y de ahí se ha llegado a la conclusión de que la capacidad de aprendizaje tiene también un descenso con la edad. “No estamos ya en edad de aprender” o “yo ya no tengo la cabeza para esto” es lo que suelen decir las personas adultas que experimentan este deterioro físico. El nivel de inteligencia de las personas va deteriorándose con el paso de la edad e imposibilitando progresivamente el aprender. Autores, sobre todo en el inicio de la centuria pasada vinculados a las teorías de la medición de cociente intelectual, participaban mayoritariamente de este modelo deficitario en el desarrollo del ser humano, que implica la defensa de que a lo largo de la vida adulta se produce un declive intelectual. Posteriormente, otros desarrollos teóricos como el cognitivismo piagetiano pretenden legitimar la etapa de la niñez y juventud como la más adecuada para aprender, estableciendo estadios de desarrollo, y la edad adulta como una etapa inadecuada para el aprendizaje. Otras escuelas inciden en variables de tipo afectivo, social o incluso relacionadas con el contexto como más significativas para un óptimo aprendizaje.

Sin embargo, teorías del campo de la Psicología, como las inteligencias múltiples o la capacidad de adaptación al medio, concluyen que el concepto de aprendizaje no es unitario, que existen diferentes inteligencias, y además que existen determinadas funciones intelectuales que precisamente con la edad y la experiencia en lugar de

deteriorarse se enriquecen. Si las funciones relacionadas con la motricidad pueden deteriorarse, otras funciones como la comprensión o el vocabulario, relacionadas con la experiencia, no solo no se afectan, sino que se perfeccionan con el paso de la edad. Catell, citado por Sanz y Lancho (2009, p. 19) logra diferenciar dos tipos de evoluciones en la *inteligencia adulta*: una, la que él consideraba dependiente de la base fisiológica, la *inteligencia fluida*, que efectivamente se deteriora con el avance de la edad, pero existe otra inteligencia que denominó *inteligencia cristalizada* más ligada a la cultura y a la experiencia y que, por el hecho de no estar tan atada a lo neurológico y estar positivamente enriquecida por la experiencia acumulada, no solo no se deteriora sino que sigue desarrollándose hasta edades muy avanzadas. Sarrate (2002) da más transcendencia al hecho de que la educabilidad lleva implícito un carácter personal como exigencia individual inalienable e irrenunciable, un carácter intencional (supone actividad) y necesario (completa la autorrealización).

Adicionalmente, en la literatura académica suele encontrarse mayor acuerdo en tener presente que los procesos de adquisición de los aprendizajes no son idénticos en la etapa de madurez a la manera en la que lo realizan los jóvenes o los niños. El Ministerio de Educación español en la Orden ECD/651/2017 (BOE núm. 162, de 8 de julio de 2017, p. 58463) especifica

Las personas adultas tienen unas características psicológicas propias que diferencian su proceso de aprendizaje del que tienen niños o adolescentes. La motivación, la cultura, las experiencias acumuladas y la necesidad de adquirir aprendizajes son aspectos que se refuerzan y hacen que el sujeto adulto desarrolle sus capacidades cognitivas articulando otras dinámicas de aprendizaje que deben ser tenidas en consideración, tanto en la metodología, como en la didáctica y la organización de sus enseñanzas.

En este sentido, Ganer, citado por Sanz Fernández y Lancho (2009, p. 24), realiza una caracterización que resume las propiedades del pensamiento adulto que sitúa en el estadio post-formal, identificado por la coordinación interpersonal y las interacciones entre personas más que por las interacciones con el entorno físico. Entre los rasgos propios de esta etapa del pensamiento específicamente adulto destaca:

- La complejidad, referida a la presencia de múltiples dimensiones interrelacionadas entre sí. El aprendizaje no implicaría solamente elementos y procesos cognitivos sino también emocionales y afectivos.
- La presencia de múltiples perspectivas, además de la del interesado. Existe conciencia de interdependencia entre distintos puntos de vista.



- El proceso de pensar se sitúa en un contexto cultural cambiante en el tiempo y en el espacio.
- Es un sistema abierto que admite distintas formas de plantear un mismo problema y diferentes soluciones.
- La solución de problemas no es ni única ni necesaria, sino que implica una opción de libertad y de riesgo entre distintas opciones. El relativismo es un ingrediente más.
- El pensamiento es un proceso abierto y dialéctico e implica la contradicción.
- El pensamiento se caracteriza no solamente por su multidimensionalidad sino también por su multidireccionalidad.

## **Diferenciación Enseñanzas de Adultos, Escuela Primaria y Enseñanza Secundaria**

Establecida la especificidad psicológica y en el aprendizaje de los adultos, hay autores como Formariz (2002) que avanzan un paso más formulando la cuestión “¿se han de repetir estos aprendizajes “in-útiles” con las personas adultas?” (p. 58) trasladando la diferenciación psicológica al ámbito de lo pedagógico:

el problema está en que esta mejora de competencias puede hacerse a través de la repetición de contenidos académicos “in-útiles” o puede hacerse a través de otros contenidos más próximos a las necesidades y deseos de la gente. Este tratamiento pide que se abra o se mantenga un periodo de experiencias curriculares nuevas y variadas con una evaluación bastante exhaustiva de su calidad y de los resultados obtenidos (p 59) .

Si el conocimiento adulto es distinto del juvenil la enseñanza y el marco de aprendizaje debe ser propio, en lógica consecuencia.

Abunda en este posicionamiento Sarrate (2002) que reseña que tradicionalmente se ha considerado la infancia y la juventud como las etapas del desarrollo del ser humano susceptibles de educabilidad y las escuelas y universidades como instituciones monopolizadoras del saber. La formación en la edad adulta ha tenido durante un largo tiempo un carácter compensatorio y remedial. Medina (2002, p.101) corrobora “tradicionalmente la educación de adultos ha sido practicada y entendida como si de una escuela se tratase: las personas adultas han sido tratados como niños y el tipo de educación que se impartía era escolar”.

La Educación de Personas Adultas ha sido un campo de estudio tardío en relevancia y consideración, por lo que ha sido habitual la copia de conceptos y principios de otras áreas, lo cual se ha reflejado en su práctica educativa, en la identidad profesional de sus educadores, su idiosincrasia como modalidad de enseñanza y su prestigio. Hasta bien mediado el siglo XX la EPA ha sido considerada generalmente como “la hermana pobre” del sistema de enseñanza juvenil, sufriendo una mera réplica de metodologías, criterios organizativos y contenidos.

No obstante, desde mediados del siglo pasado aparece un nuevo paradigma en Pedagogía denominado Educación Permanente o Educación a lo largo de la vida, “*lifelong learning*” en terminología anglosajona, como una educación para todos durante toda la vida.

Como expone Rumbo (2016, p. 105):

De ser considerada un subsistema del sistema educativo formal y un campo de estudio de aplicación práctica de los conocimientos de otras disciplinas académicas, la educación de las personas adultas se ha convertido en un instrumento formativo central en la actual sociedad global, no solo por su valor potencial para hacer frente a las necesidades del mercado neoliberal, sino también por ser concebida como una educación imprescindible para la restauración del carácter moral y ético en las relaciones sociales y su contribución en la formación de una verdadera ciudadanía democrática.

Existe prácticamente unanimidad en toda la pedagogía actual sobre la necesidad de aportar una singularidad propia a estas enseñanzas, dotadas de un carácter específico como un instrumento necesario para hacer frente a los desafíos de la presente realidad social. Tal y como afirma Gurdíán (2009, p.55-56) “es problemático que los programas de alfabetización de jóvenes y adultos tomen para sí elementos constitutivos de la escuela, sus tiempos y espacios rígidamente determinados, sus contenidos, objetivos y procesos de interacción pautados por relaciones jerárquicas. No es lo más acertado tomar los currículos y programas organizados para la educación de niños y adolescentes como parámetros para la organización de procesos de aprendizaje”. La enseñanza tradicional aboga por el individualismo y la competitividad, se plantea desde la sociedad hacia la persona, mantiene una actitud esencialmente normativa y considera que la escuela es el único lugar donde se puede llevar a cabo el aprendizaje. Sin embargo, desde los presupuestos de la EPA se debe procurar el trabajo en equipo y el reconocimiento de otros espacios donde se adquieren aprendizajes, y, además, se plantea desde la persona hacia la sociedad, y no a la inversa. El proceso educativo se concibe sin punto final y concede

importancia tanto a los procesos formales, como a los no formales e informales. Abunda en esta idea Sanz Fernández y Sanz Bachiller (2003b, p. 244) afirmando:

la educación de adultos debe salir del marco escolar, pues no responde a las necesidades de algunos sectores de la población, como las mujeres, minorías étnicas, campesinos y jóvenes y adultos con necesidades especiales. Sería necesario redefinir el sentido, los objetivos y los contenidos de la educación básica. En un mundo donde la importancia del saber no deja de aumentar, el aprendizaje ya no puede ser visto como una etapa de la existencia: debe convertirse en un modo de vida.

### **Interés, necesidad e importancia de la educación de adultos**

Sarrate (2002, p.37) confirma la relevancia de esta modalidad de enseñanza en nuestra sociedad actual “tanto los organismos internacionales como la Unión Europea otorgan una especial atención a este ámbito, considerado como la clave del siglo XXI, encaminado a promover el desarrollo personal, la integración de la vida activa y en la sociedad, la participación en el proceso de decisión democrática y la actitud para adaptarse a revolución social, económica y tecnológica”. Administraciones educativas o instituciones europeas corroboran esta preeminencia. Así, por ejemplo, el INEE (2016), Instituto Nacional de Evaluación Educativa, organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes español, afirma “tanto en España como en Europa se pretende que los ciudadanos alcancen un nivel de estudios y formación superior al de la educación secundaria primera etapa (equivalente a la ESO en España), siendo por tanto primordial la escolarización de los jóvenes entre los 16 y los 19 años” (p. 22). Igualmente se ha fijado entre los objetivos de la Estrategia Europa 2020 realizar un especial esfuerzo en este ámbito para situar la tasa de no titulación y abandono en Educación Secundaria por debajo del 10% como media europea y del 15% en España.

La OIT, Oficina Internacional del Trabajo, en su informe de 2003 sobre Aprendizaje y Formación para el Trabajo en la Sociedad del Conocimiento señala que el cambio económico, social y tecnológico requiere una continua adaptación institucional para responder a las nuevas necesidades sociales para aprovechar las nuevas oportunidades de la economía mundial. Arandía y Alonso (2002b) confirman esta preferencia “la preocupación por la Educación de Personas Adultas es un hecho; también lo es su valor como ámbito educativo en el mundo actual ya que como campo de actuación ofrece la suficiente potencialidad como para poder hacer frente a muchas de las

necesidades que la población adulta tiene a nivel mundial” (p. 293). Otros autores como Londoño y Soler (1999) insisten en que resurge el interés por la enseñanza de adultos en unos momentos y una época en que es imperativa su reconceptualización, una reconfiguración del discurso pedagógico.

Las causas del aumento de la importancia de la EPA son múltiples pero se pueden sintetizar básicamente en la consumación del discurso anterior: el tránsito de una sociedad industrial a una sociedad tecnológica, transformación en los medios de producción, necesidad de nuevas formaciones, aumento del ocio... en resumen, un tránsito de la manufactura a la “mentefactura” con palabras de Goñi (2012); el paso en nuestros días del producto al conocimiento y servicio, de la fuerza física al potencial inteligente. Sanz y Lancho (2009, p. 19) explican la necesidad de nuevas capacidades de aprendizaje:

La capacidad para trabajar exige nuevas competencias laborales como la de seleccionar, estructurar, clasificar y ofrecer información. La necesidad de compartir información requiere la capacidad para trabajar en equipo, que se demuestra mediante el desarrollo de competencias dialógicas y de tolerancia. La velocidad a la que está sometido este mundo exige cada día más el desarrollo de la capacidad para adelantarse al futuro mediante el desarrollo de competencias de imaginación y creación. Son estas, entre otras, las nuevas competencias que están demandando los nuevos procesos productivos de la sociedad de la información.

Entre los beneficios de una buena y extensa educación de adultos, la OCDE (2005), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, relaciona el aumento del capital humano de los individuos, los convierte en trabajadores más eficientes y en ciudadanos mejor informados en una sociedad del conocimiento; beneficios relacionados con el aumento de la capacidad empleo, de la productividad y del trabajo de mayor calidad; incremento de la participación ciudadana y la consolidación de los fundamentos de la democracia; mayor bienestar social, mejor salud, menor incidencia de actividades delictivas y un largo etcétera en el largo plazo.

Todas estas razones son relevantes con un peso suficiente por lo que “en los últimos años la educación para adultos se ha convertido en un elemento importante en las agendas políticas” (OCDE, 2005, p. 50). En el seno de la Unión Europea el propio Consejo (2011, p. 2) establece la Educación de Adultos como una actuación importante y prioritaria para esta década:

La estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador reconoce que el aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias son aspectos

clave de la respuesta a la actual crisis económica, al envejecimiento de la población y a la amplia estrategia económica y social de la Unión Europea.

La Cumbre del Milenio creada en el año 2000 por la Asamblea de Naciones Unidas entre los siete objetivos fundamentales lograr la enseñanza primaria universal.

La OECD (2016, p. 362) es concluyente en esta cuestión:

la enseñanza de adultos puede jugar un importante papel en el desarrollo de las capacidades clave para adquirir conocimientos y competencias a lo largo de la vida. Es crucial para proveer asegurar el acceso a las oportunidades de aprendizaje de los adultos desde la educación formal, especialmente para los trabajadores que necesitan adaptarse a los cambios a lo largo de su carrera y que tienen dificultades para acceder al mercado de trabajo. El aprendizaje a lo largo de la vida puede también contribuir a objetivos no económicos, mejorar la salud la participación cívica la inclusión social.

Esta misma organización apremia con una llamada a la acción urgente: “es hora de ir más allá de las palabras y considerar respuestas políticas concretas para ampliar las oportunidades de educación para todos los adultos” (OECD, 2003, p.7). Lo cual es ratificado por el Ministerio de Educación español en la Orden ECD/651/2017, de 5 de julio:

la educación es elemento fundamental del desarrollo personal, social y profesional de las personas. El desarrollo educativo de los ciudadanos permite la participación social, democrática, responsable y libre. De ahí que conseguir que todas las personas puedan recibir una educación y una formación de calidad sea una necesidad cada vez más acuciante y, en el momento actual, sigue siendo un compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida. Garantizar que todos reciban un buen nivel formativo no está circunscrito únicamente a los niños y jóvenes, ya que el derecho a la educación no tiene barreras de edad. Las personas adultas, ahora más que nunca, necesitan actualizar sus competencias y conocimientos para adaptarse a la sociedad avanzada en la que vivimos.

## **Dimensiones de la Educación de Adultos**

Con la nueva conceptualización de la Educación de Personas Adultas se ha ampliado el concepto tradicionalmente reducido a una visión remedial y compensatoria, supletoria de las enseñanzas juveniles, en la que únicamente se ofertaban enseñanzas de segunda oportunidad dirigidas a bolsas de analfabetismo o completar estudios de enseñanzas básicas.

El Libro Blanco de la Educación de Adultos, MEC (1986), hace referencia a las cuatro áreas esenciales de la EPA fijadas por la doctrina internacional:

- Formación orientada al trabajo, actualización y reconversión de conocimientos de tipo profesional.
- Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas y la participación social.
- Formación para el desarrollo personal.
- Formación general o de base de tipo compensador a las carencias de aprendizajes.

En la literatura académica más reciente se pueden encontrar autores que, desde este planteamiento extenso, diferencian sectores diversos en EPA. Así, Fernández y Puente (1991) establecen cinco sectores formativos: conocimientos básicos, formación profesional y técnica, desarrollo personal y familiar, educación cívico social, educación cultural.

Para Quintana (1991) hay cuatro vertientes: la académica, la profesional, la cultural y la social. Formariz (2002) delimita tres grandes aspectos de la educación de adultos: formación en competencias básicas, formación ocupacional y continua, información para el desarrollo personal y la participación ciudadana.

Lo que parece evidente en este aspecto es que la EPA no puede quedar reducida al ámbito de repetición de enseñanzas regladas, en enseñanzas elementales, secundaria o profesionales, conforme se configuran los centros de adultos, CEPAS, actuales y las legislaciones reguladoras vigentes en nuestro sistema educativo español; debe romper estos contornos restrictivos, anclados en su historia, y posibilitar una oferta amplia y flexible para dar respuesta a las demandas de espectro amplio que se acaban de relacionar.

### **2.2.1. Educación Permanente y Educación de Personas Adultas**

La transformación de más fuerza que se ha producido en el ámbito de la Educación de Adultos, impuesta por la evolución tecnológica, productiva y social, ha sido el paso a la concepción de Educación Permanente. En palabras de Valdivieso y Bhola (2008): “El proceso iniciado con la alfabetización de adultos y proseguido con la educación de adultos no se concluirá jamás. Las nuevas generaciones de adultos que desean satisfacer sus necesidades de conocimiento cada vez más harán uso de la oferta de educación de adultos. En otras palabras, hoy la educación de adultos confluye con la educación a lo largo de

toda la vida”. La Educación Permanente surge de los cambios de la sociedad actual cuya característica es el cambio permanente y acelerado que implica la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Ferrández, Gairín y Tejada (1990, p. 13) abundan en esta idea:

La educación es por tanto, una inacabada causación hacia cotas de mayor perfeccionamiento. Si se contempla así la educación, poco sentido tiene hablar de formación de adultos como un momento privativo del existir humano. Hay que considerarlo, con más acierto, como una situación normalizada del proceso educativo, es decir, como mera educación permanente.

Sanz Fernández (1998) define la educación permanente como “la integración de actos educativos en un verdadero continuum en el tiempo y en el espacio mediante el eje de un conjunto de medios (institucionales. materiales humanos) que hacen posible esta integración” (p. 84).

Este cambio supone la ampliación del concepto extraordinariamente. Según la OECD (2003, p.13) “El término aprendizaje a lo largo de la vida define todos los aspectos de la educación y de la formación de adultos, así como todas las actividades formativas que estos llevan a cabo”. Se extiende la visión a un concepto de “educación recurrente” que incluye la oferta completa de oportunidades educativas básicas para toda la vida.

Barros (2009, p. 5) explicita lo que define como características explícitas de la Educación Permanente:

- Designa un proyecto. Consecuencia: No se trata un sistema cerrado sino abierto.
- Es de tipo global y no parcial. Consecuencia: No está dividida en diversos sectores.
- Reestructura el sistema educativo con la finalidad de desarrollar las posibilidades de formación en el sistema educativo. Consecuencia: Sobrepasa las posibilidades de un Ministerio de Educación y requiere ayuda de otros organismos.
- El hombre es el agente de su propia educación gracias a la intersección de sus acciones y reflexión. Consecuencia: El hombre es de carácter participativo pero se encuentra descentrado, tomando en cuenta dimensiones sociales.
- No está sujeta al periodo de escolaridad. Consecuencia: Es transescolar. Abarca la vida completa de un individuo.

- Comprende todas las dimensiones de la vida, del saber y conocimientos prácticos adquiridos por otros métodos. Consecuencia: Afecta a los campos de formación así como a instituciones implicadas y grupos sociales.
- Debe contribuir a cualquier tipo de desarrollo personal. Consecuencias: Los proyectos de formación y de desarrollo en otros ámbitos están relacionados entre sí y por ello se ha de prestar una atención especial.
- Los procesos educativos de cualquier persona se han de tomar en cuenta como un todo. Es decir, en su totalidad. Consecuencias: Se produce una interconexión de todos los procesos educativos entre sí.

En este punto es necesario precisar la relación, semejanzas y diferencias entre los conceptos de Educación Permanente y Educación de Personas Adultas. En la literatura académica y la legislación no se encuentra unanimidad de criterio. Hay autores que consideran que no son términos equivalentes, aunque en muchos casos se consideran como sinónimos. Así Rumbo (2006, p. 620) defiende que la EPA “se estructurará en torno al marco global de la educación permanente. Estamos ante el principio inspirador de una nueva conceptualización de la educación de personas adultas, más global e integradora”. La opinión mayoritaria es la defendida por Barros (2009) que considera la Educación de Adultos como un subsistema de la Educación Permanente. No obstante, existen discrepancias al respecto pudiendo citar como ejemplo meridiano que en España la Ley de Educación de 1970 emplea el término “Educación Permanente de Adultos” mientras que la LOGSE y las leyes orgánicas de educación posteriores hablan de “Educación de Personas Adultas”.

Desde el planteamiento expuesto en el marco teórico de esta investigación relativo a la consideración de que la Educación de Personas Adultas debe ser organizada con criterios amplios de respuesta a las nuevas necesidades de aprendizaje y diferentes perfiles de alumnado que se están generando con los cambios sociales se deben valorar los dos conceptos como sinónimos sin establecer diferenciaciones significativas pues los centros de Educación de Personas Adultas tendrían que abrirse al entorno, ampliando su oferta formativa. De hecho, se podría afirmar en el extremo de este posicionamiento que el término Educación de Personas Adultas es una mera concreción establecida por el legislador en la LOGSE que ha permanecido como remanente en normativa posterior, pero con voluntad de hacer referencia a la noción amplia de Educación Permanente.



Quizá la cuestión no estribe tanto en la diferenciación terminológica como en la praxis educativa subyacente que se puede exponer suscribiendo la afirmación de Botkin, Elmandra y Malitza (1979, p. 98): “el camino que lleva el aprendizaje permanente es un camino difícil [...] la experimentación con las estructuras educativas ha venido a demostrar que los sistemas vigentes son, por lo general, aún demasiado inflexibles para aceptar el aprendizaje permanente como una opción viable fácil de alcanzar”.

Según la XIX Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en 1976, la expresión Educación Permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto la persona es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La Educación Permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo. La Educación Permanente es un nuevo paradigma educativo que se contrapone al paradigma que tradicionalmente se ha realizado en la escuela.

En palabras de Sarrate (2002, p.19):

se considera a la Educación Permanente como el principio que debe guiar la reestructuración del sistema educativo, al tiempo que comprende, unifica y organiza todas las etapas y las distintas modalidades educativas. Supone nuevas finalidades, compromisos y agentes educativos, y una distinta forma de entender la educación adaptada a las características y problemas que definen el mundo actual y que toma en consideración cualquier acción formativa, se produzca esta dentro o fuera del mundo escolar. Conciernen a todas las personas, sea cual sea su edad, se refiere a todas las áreas del saber, pretende el desarrollo integral de la persona y reconoce todas las formas posibles de proporcionar educación. En suma, es una forma global, integral de entender la educación, en donde los distintos sistemas o sectores (la Educación de Personas Adultas entre ellos) se consideran elementos pertenecientes a la misma.

Para esta autora es un “nuevo modo de concebir y entender la educación, adaptada a las características y problemas que definen el mundo actual” (p. 25).

Sanz (2003a) afirma que el concepto de Educación Permanente es quizás el concepto más importante de la historia en educación en el siglo XX pues supone tres

posturas fundamentales en la manera de entender la educación: la ruptura temporal, cualquier tiempo es apto para aprender; la ruptura espacial que trasciende el marco de la escuela y la ruptura curricular que implica un continuo educativo de todo tipo de aprendizajes.

## **La Educación de Adultos, un derecho y una obligación**

Independientemente de que, según lo expuesto anteriormente, el aprendizaje permanente se haya convertido en una necesidad, la Educación de Adultos se ha establecido como un derecho reconocido con carácter general tanto en la literatura académica como en la legislación internacional. A título de ejemplos se puede citar a Valdivieso y Bholá (2008) que exponen que la EPA “no debe entenderse solo en su dimensión funcional –como instrumento del desarrollo económico–, sino sobre todo como un derecho humano universal por el que, gracias a su ejercicio, los seres humanos se convierten en protagonistas responsables de su propia historia” (p. 47) o la UNESCO (2016b, p. 73) que ratifica como garantías básicas de todo ciudadano:

el derecho de saber leer y escribir, el derecho de formular preguntas y reflexionar, el derecho a la imaginación y a la creación, el derecho de interpretar el medio circundante y ser protagonista de la historia, el derecho de tener acceso a los recursos educativos, el derecho de desarrollar las competencias individuales y colectivas [...]. El derecho a aprender constituye, desde ahora, un instrumento indispensable para la supervivencia de la humanidad.

En el año 1990 se publica la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Todas en el marco de la Conferencia de Jomtien, Tailandia, que proclama solemnemente la alfabetización para todos y la EPA como un derecho básico en cualquier sociedad.

La EPA como derecho está amparada en nuestro sistema jurídico nacional, es uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español preservando la concepción de la educación como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la vida, estando recogido en todas las últimas Leyes Orgánicas de Educación con este carácter.

## Diferenciación educación formal, no formal, informal e integración dentro de la EPA

Existe abundante literatura académica en la que se distinguen estos términos. Por su carácter global se cita la distinción que realiza la OECD (2016, p. 371): la educación formal, definida como aquella que tiene lugar en un escenario organizado y estructurado identificado como actividad educativa y conducente a la obtención de un certificado; desarrollada dentro del sistema escolar por centros escolares, instituciones y universidades reconocidas, normalmente constituye un continuo. La educación no formal que afecta a aquellas actividades educativas que no corresponden exactamente a la educación formal, no se identifican de forma explícita como actividades educativas pero que poseen un componente formativo importante; no conceden título oficial. Suelen ser de corta duración y ofertadas por instituciones fuera del sistema escolar o realizadas individualmente; ejemplos, cursos privados a distancia, formación en el trabajo, etc. En tercer lugar, el aprendizaje informal que se adquiere de forma casual durante actividades sin finalidad educativa explícita; puede ser sinónimo de educación experiencial.

Pallarès, Álava y Sánchez (2015) sintetizan la caracterización de estas modalidades de aprendizaje:

Elementos clave	Aprendizaje formal	Aprendizaje no formal	Aprendizaje informal
Localización	Se produce en instituciones educativas y formativas formales	Tiene lugar fuera de las instituciones educativas y formativas formales	Es resultado de actividades cotidianas con la familia, el trabajo y el ocio
Actor principal	El formador	El aprendiz. Intencional y sistemático desde la perspectiva individual	El aprendiz. No depende, directamente, de un formador o de procesos estructurados
Estructura del conocimiento	Estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte	Estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte, aunque de carácter abierto y voluntario	No sigue un currículo formal
Certificación	Conduce a certificación	No conduce (en la mayoría de casos) a una certificación	No conduce a una certificación

Figura 4. Comparativa aprendizaje formal, no formal, informal.

Fuente: Pallarès, Álava y Sánchez (2015, p. 125).

## Homologación de aprendizajes formales y competencias no formales

Hacer referencia, por último, en este ámbito, al auge y rápido desarrollo de los aprendizajes no formales e informales a través de internet y las nuevas tecnologías, así como a la posibilidad, reconocida legalmente por la legislación internacional y nacional, de reconocimiento y homologación de instrucciones y saberes no formales e informales para su convalidación, pudiendo ser validados en el sistema reglado formal.

La Comisión Europea, a través de su informe Eurydice (2016) apunta a un avance razonable en la participación en los procesos de validación de los aprendizajes informales desde 2010. Asimismo, la mayoría de los países informan del aumento del número de usuarios hasta 2014. No obstante, la información que facilitaron los países en 2014 también revela que la recogida de datos no siempre es sistemática ni se centraliza a nivel nacional, y que convendría mejorar dicho proceso. Presenta una sinopsis en el gráfico de la figura 5.

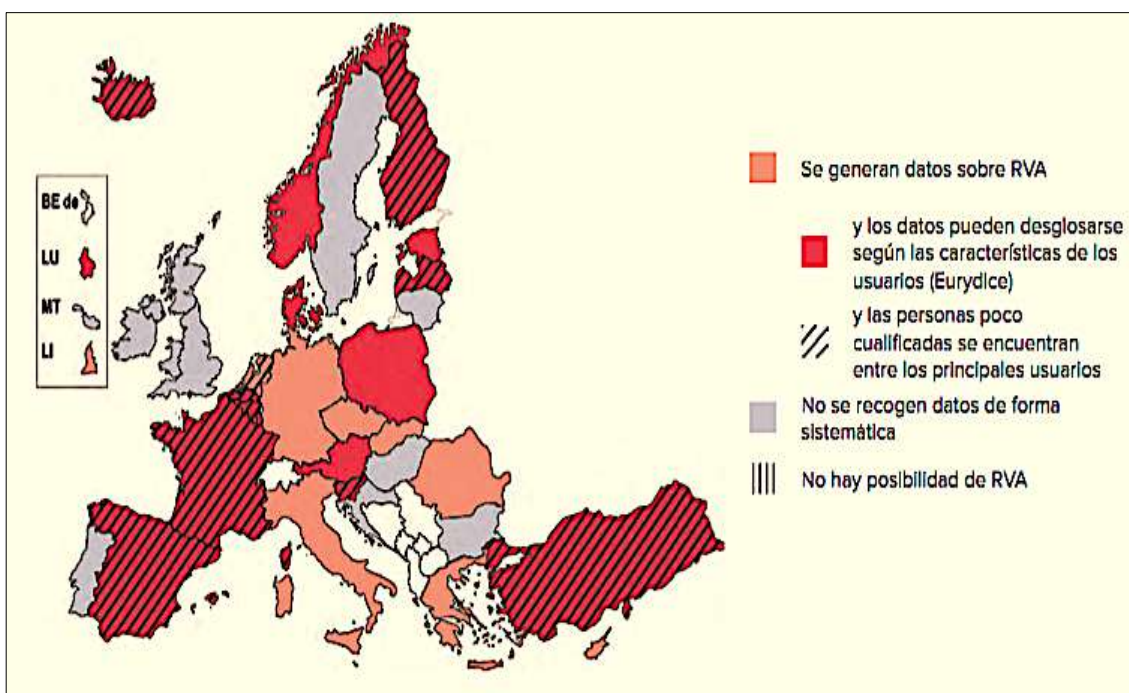


Figura 5. Validación aprendizaje no formal e informal. Fuente: Eurydice (2016, p. 87).

### 2.2.2. Principios y finalidades de la Educación de Adultos

Gurdián (2009, p 55) declara que el propósito central de la Educación de Adultos es “facilitar la adquisición de los conocimientos fundamentales a la población de baja o nula escolaridad e impulsar en ellos el desarrollo de competencias y habilidades básicas

mediante estrategias educativas vinculadas a la actividad cotidiana.” Esta sería la concepción tradicional. Sin embargo, en coherencia con una visión amplia de la Educación de Adultos, el objetivo de la misma debe estar enfocado a ofrecer respuestas a través de la creación de múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje, a la valoración de los saberes y de la cultura de los jóvenes y adultos, así como al conjunto de aprendizajes que van más allá de la salida del conocimiento relacionadas con el desarrollo de actitudes, los cuales incluyen procesos formativos diversos vinculados a la participación ciudadana, a la generación de empleo, trabajo y capital y a las necesidades específicas de los grupos a atender. En este marco extenso Sanz Fernández y Lancho (2009) afirman que aprender para un adulto en las nuevas coordenadas sociales ya no implica solamente aprender a leer, aprender a escribir o adquirir pasivamente los conocimientos de los demás. Implica, además, aprender a aprender, aprender a participar en procesos continuos de formación y aprender a transitar de los datos a la información, de la información al conocimiento, del conocimiento a la sabiduría y de la sabiduría a la vida cotidiana.

Avanzini (1996) atribuye cinco finalidades que debe satisfacer la EPA:

- La primera, asociada sobre todo a fenómenos migratorios y de pluralidad étnica y social, consiste en dotar de un mínimo cultural para la adaptación a la vida cotidiana
- La segunda, aportar una cualificación profesional reparadora para el acceso a trabajos poco cualificados
- La tercera, es el reciclaje cuya función específica es actualizar o perfeccionar una competencia preferentemente técnica o profesional
- La cuarta es la reconversión profesional en función de las nuevas demandas de la evolución social
- La última reside en una voluntad de crecimiento personal, de mejorar el nivel cultural y el saber.

La Resolución sobre un Plan Europeo renovado de Aprendizaje de Adultos publicada por el Consejo de la Unión Europea (2011, p. 1) recoge igualmente las finalidades y funciones básicas establecidas con carácter general para el aprendizaje de adultos:

La crisis ha puesto de relieve el importante papel que puede desempeñar el aprendizaje de adultos para lograr los objetivos de *Europa 2020*, al permitir a los adultos —sobre

todo a los trabajadores poco cualificados y de más edad— mejorar su capacidad de adaptación a los cambios del mercado laboral y de la sociedad. El aprendizaje de adultos proporciona medios de mejora de las competencias o reciclaje de los afectados por el desempleo, la reestructuración y los cambios de profesión, y representa una importante contribución a la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal.

Sarrate (2002) asigna las siguientes funciones a la Educación de Adultos: asegurar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica; dar al adulto la oportunidad de aprender y crear durante toda su vida desde una perspectiva tanto de complementariedad como continuidad; contribuir a lograr un equilibrio adecuado entre las dimensiones personales culturales cívicas y sociales y las preocupaciones económicas y laborales; constituirse en una respuesta apropiada para afrontar las transformaciones profundas y rápidas en la sociedad y el trabajo; fortalecer la democracia promoviendo una ciudadanía informada, la participación, la tolerancia y el sentido de comunidad de aprendizaje. Resume las finalidades de la EPA en tres metas: contribuir al bienestar individual, social, cultural y económico de las personas y los pueblos; mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos y fomentar la igualdad de oportunidades en todas las etapas de continuidad del proceso educativo.

En una consideración más estricta, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) formula los siguientes objetivos específicos para la EPA en su artículo 66, apartado 3:

- a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas adultas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del Sistema Educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar sus capacidades personales en los ámbitos expresivo, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción de conocimiento.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente en los sectores más desfavorecidos.

- f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población, asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.
- g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.
- h) Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

Esta disposición es modificada, en el ordenamiento jurídico en vigor actualmente por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), que establece en su artículo cincuenta y dos:

Se añade un nuevo párrafo h) al apartado 3 del artículo 66, con la siguiente redacción:

h) Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

### **2.3. Evolución diacrónica de la Educación de Adultos**

Medina (2012) en sus “Apuntes para una Historia de la Educación de Adultos” enmarca este conocimiento con un planteamiento rígido de partida:

Son muchas las razones que nos inclinan a pensar que, en el momento presente y en nuestro país, la aproximación a la historia de la Educación de Adultos resulta una tarea ardua e incompleta. La escasez de datos, la falta general de información y sobre todo la insuficiente investigación histórica [...] aducen el retraso secular que sufre este campo de la educación respecto de lo que sucede en otros países [...] una muestra más de la debilidad teórica que tradicionalmente ha padecido esta práctica educativa en el Estado español. (p. 6)

Sanz (2003a), realizando un recorrido histórico por la Educación de Adultos, afirma que estas enseñanzas han estado presentes desde la antigüedad en muchas culturas: las escuelas de Lao Tse y Confucio en China, los profetas de la Biblia, las escuelas de

filosofía en Grecia, los monasterios en la Edad Media, etc. enseñaban a adultos y no a niños. Comenius en el siglo XVII defendía una educación para todos e imagina en su *Pampedia* diferentes modelos de escuelas dirigidas no solamente a las primeras etapas vitales sino a lo largo de toda la vida, desde la cuna hasta la muerte. Condorcet fue un gran promotor de una política de instrucción y educación de los adultos en el marco de la Revolución Francesa.

Tradicionalmente se considera al escritor danés Grundtvig padre de la Educación de Adultos pues promovió la educación de sectores proletarios fundamentalmente a través de las Universidades Populares.

Sin embargo, es en las sociedades industrializadas, especialmente después de la Primera Guerra Mundial, donde se produce la generalización de programas no formales de enseñanzas de adultos mediante modalidades de formación para la alfabetización y escuelas populares creadas mayormente por entidades privadas benefactoras como las Sociedades Económicas de Amigos del País, sindicatos, asociaciones políticas, Ateneos o la Iglesia Católica.

A partir de este tiempo se pueden relacionar eventos internacionales como conductores que han marcado la evolución de la Educación de Adultos: quizá el hecho más importante es la Conferencia celebrada en Jomtien, Thailandia, en 1990, que introdujo un cambio de paradigma en la enseñanza de adultos mediante el concepto denominado “*visión ampliada*”: se aprende durante toda la vida con igual importancia para cada etapa, no desde instituciones monopolizadoras del aprendizaje sino en cualquier tiempo y lugar, sin fronteras sociales, curriculares, espaciales o temporales.

Periódicamente se han celebrado, auspiciadas por la UNESCO, Conferencias Internacionales de Educación de Personas Adultas: la primera, de 1949, celebrada en Elsimore, Dinamarca; la segunda, en Montreal en 1960; la tercera en Tokio, 1972; y la cuarta en París en 1981. En 1997 la V CONFITEA, celebrada en Hamburgo, promovió la Declaración de Hamburgo que establece la Educación de Adultos como una prioridad para el siglo XXI cambiando el concepto compensatorio al de educación para la ciudadanía activa y la participación. En el año 2000 más de 1100 personas procedentes de 164 países se reúnen en el Foro mundial sobre la Educación de Dakar en 2000 que establece como objetivo una “Educación de calidad para todos a lo largo de toda la vida”. La VI CONFITEA, de Brasil 2009, focaliza su atención en la mejora de la calidad y el poder del aprendizaje y la educación de adultos.

Ríos (2008) resume las principales aportaciones de cada evento organizado por la UNESCO según el detalle de la figura 7.



CONFERENCIAS	PRINCIPALES EMBLEMAS
ELSINOR (1949) <sup>1</sup>	"Fomentar la educación popular basada en las necesidades reales de los hombres y de la sociedad en general". "Se celebra con total esperanza en el futuro de la humanidad".
MONTREAL (1960) <sup>2</sup>	"La educación de adultos en un mundo en evolución". "Aprender, es la palabra clave".
TOKIO (1972) <sup>3</sup>	"La educación permanente como un ideal". "La educación es necesaria y permanente".
NAIROBI (1976) <sup>4</sup>	"La educación permanente abarca toda la vida, conocimientos y ramas del saber". "La educación de adultos es un subconjunto de ese proyecto global llamado educación permanente".
PARÍS (1985) <sup>5</sup>	"El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias". "Reflexión sobre la contribución de la educación de adultos en la plena realización de la educación permanente".
JOMTIEN (1990) <sup>6</sup>	"La educación básica para niños, jóvenes y adultos o la educación accesible a Todos". "La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como idea esencial".
HAMBURGO (1997) <sup>7</sup>	"Que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida". "La educación permanente es la clave para entrar en el siglo XXI".
DAKAR (2000) <sup>8</sup>	"La atención de las necesidades básicas de aprendizaje para niños, jóvenes y adultos es un compromiso colectivo de la comunidad internacional".

Figura 7. Conferencias Internacionales UNESCO. Fuente: Ríos (2008, p. 260).

En el informe sobre la Agenda 2030, "La Educación y el Aprendizaje a lo largo de toda la vida en los objetivos del Desarrollo Sostenible" publicado por el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación alemana para la Educación de Adultos (2016) se esquematizan los principales hitos y focos de interés en EPA (figura 6).

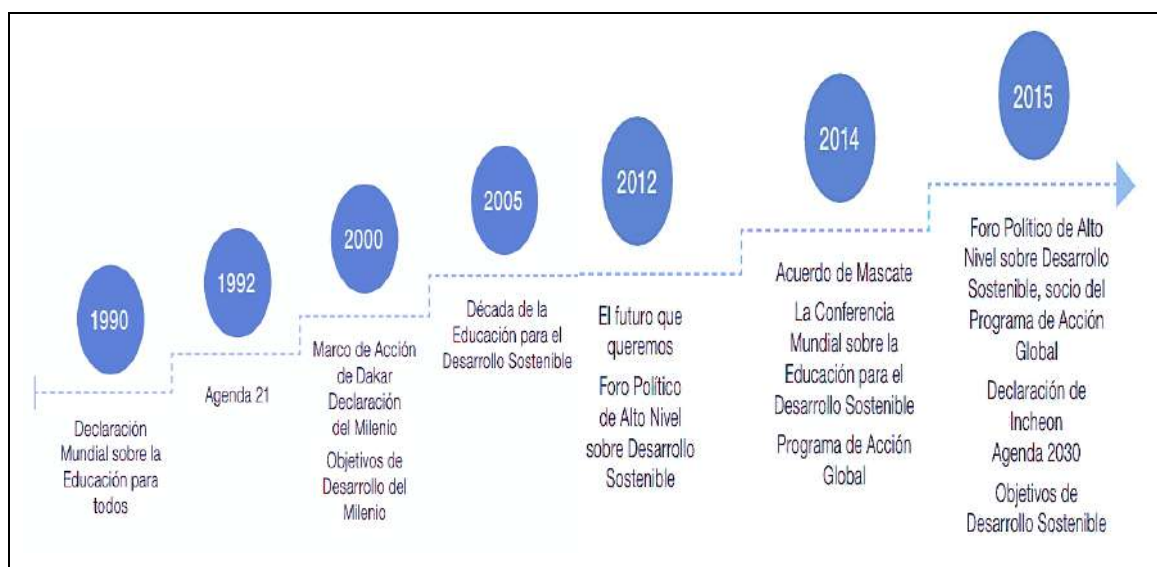


Figura 6. Hitos históricos de la Educación de Adultos.

Fuente: Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación alemana para la EPA (2016, p. 20-21).

De forma paralela se celebran las Conferencias Europeas de Educación de Personas Adultas: la Primera Conferencia en Atenas, en 1993, con lema “La educación de adultos instrumento de desarrollo de recursos humanos en la Unión Europea del año 2000”; Segunda Conferencia, “Educación de adultos para vivir y trabajar en Europa”; Tercera Conferencia en Madrid, en 1995; que trabaja sobre la Organización de un sistema integrado educación de personas adultas; Cuarta Conferencia, en Florencia 1996, Orientaciones para una política de educación en la edad adulta; en junio del año 2000 en Évora, Portugal, sobre Competencias clave para la ciudadanía y el empleo.

El año 1996 fue declarado Año Europeo del Aprendizaje Permanente. El año 2017 está dedicado a la Educación de Adultos bajo el lema “*El poder y la alegría de aprender*”.

En España se puede afirmar que la Educación de Adultos comienza durante la Segunda República, aunque existen experiencias previas a finales del siglo XIX no formalizadas con continuidad. Formariz (2002) establece como inicio de la Educación de Adultos la Campaña Nacional de Alfabetización de 1963 que crea escuelas especiales para alfabetización de adultos adaptadas de las ordinarias con el mismo régimen administrativo.

Sanz secuencia (2003a) la evolución de la Educación de Adultos en España:

Al inicio el objetivo es la alfabetización de adultos. La denominada Ley Moyano de 1857 obliga en sus artículos 106 y 107 a crear escuelas nocturnas o de domingo para la instrucción básica. Durante la primera mitad del siglo XX se crean Juntas y Comisiones contra el analfabetismo. A partir del año 1954 es obligatoria la asistencia a las Escuelas de Adultos para todos los analfabetos menores de 21 años promoviendo el gobierno campañas de alfabetización en la década de los sesenta. Las escuelas de adultos son supervisadas por la Inspección de Educación Primaria. En la década de los sesenta se generaliza el “Programa de Promoción Profesional Obrera” (PPO) y el Programa de Formación Profesional Acelerada (FPA) así como las Universidades Laborales con una amplia política de becas para hijos de obreros que pretendían la formación de un personal técnico cualificado. Es en la Ley General de 1970 donde se habla del concepto de Educación Permanente, aunque dotada de un carácter mas compensatorio o remedial de carencias. El Libro Blanco de la Educación de Adultos publicado por el Ministerio de Educación en 1986 entiende la Educación de Adultos como un instrumento que dé respuesta a las variadas necesidades de las personas adultas derivadas de sus actividades familiares, laborales y de participación social. Delimita cuatro áreas de formación: formación orientada al trabajo, formación orientada al ejercicio de derechos y responsabilidades críticas o de participación social; formación para el desarrollo personal,

la creatividad y el juicio crítico; formación general o de base, como instrumento para el resto de las enseñanzas. Establece diversas formas de educación con iniciativas procedentes del sector privado, otras de las Corporaciones Locales, y también del Gobierno Central.

Vilanova y Moreno (1990) en su “Atlas de evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981” ofrecen datos muy detallados sobre este aspecto. En concreto, es significativa la gráfica de situación en España elaborada por estos autores (figura 8).

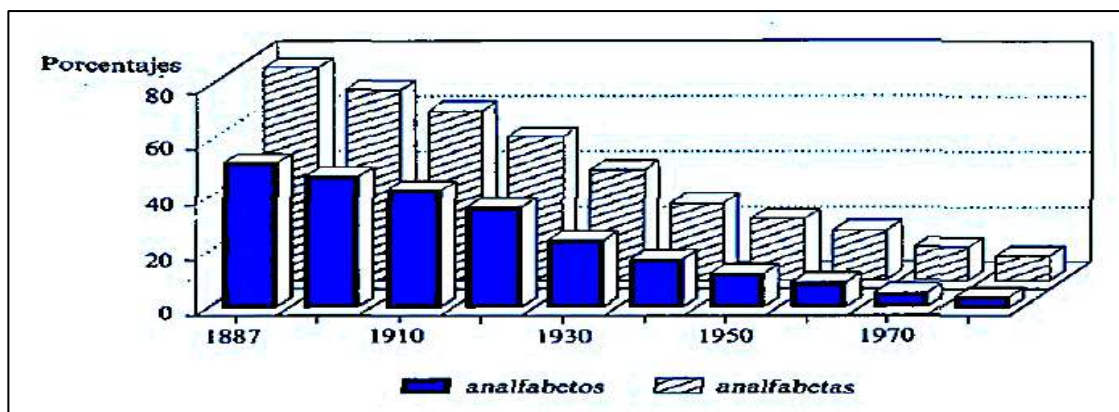


Figura 8. Población analfabeta España 1887 a 1981. Fuente: Vilanova y Moreno (1990, p. 409).

El termino de EPA, Educación Permanente de Adultos, aparece por primera vez en la Ley General de 1970 que le otorga un carácter compensatorio de segunda oportunidad con un carácter de “perfeccionamiento promoción actualización y readaptación profesional así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles” (ley 14/1970 de 4 de agosto, artículo 44.1). Desde la Ley General de Educación de 1970, se extiende la Educación de Adultos a todas las etapas escolares para ofrecer a la población adulta una segunda oportunidad con un carácter compensatorio, supeditado al currículo escolar. Se crean instituciones para esta misión: CENEBAD, Centro de Enseñanza Básica a Distancia, INBAD, Instituto de Bachillerato a Distancia, y la UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia. En los 70 y 80, dos terceras partes de la EPA es escolar reglada en estos centros. El resto de educación de adultos de tipo cultural se desarrolla en las Universidades Populares, Servicios de Extensión Agraria, Obras Sociales de las Cajas de Ahorro, Aulas de Tercera Edad y Asociaciones Benéficas y profesionales. En el año 1972 se regula la enseñanza permanente de adultos de formación profesional. en el año 1973 se crea el Programa de educación permanente de adultos. En 1984 se celebra el primer congreso de EPA, se abren numerosos centros públicos y privados de EPA, se potencian las universidades populares y se publica el Libro Blanco

de la Educación de Adultos que centra el interés en cuestiones organizativas preferentemente: establecer un diseño curricular en módulos; dos modalidades de educación de adultos, una presencial y otra a distancia, y la organización basada en proyectos de base comarcal y no en el centro docente.

Desde la LOGSE de 1990 se da independencia a la Educación de Personas Adultas mediante “una oferta específica y una organización adecuada a sus características” (art. 53.2) de los “conocimientos equivalentes a la Educación Básica” (art. 52.1), con formación didáctica específica para el profesorado y programas propios (art. 54.2). La Educación de Adultos se convierte en un ámbito separado de la educación escolar con una finalidad educativa propia.

A partir de estos mismos años, la descentralización de las competencias educativas en las Comunidades Autónomas transfiere la administración a cada una de ellas que desarrollan su modelo propio, respetando la regulación básica y de carácter supletorio del gobierno central.

## **Instituciones dedicadas a la Educación de Adultos**

La OCDE (2005, p. 103), desde una perspectiva global, atestigua que “existe una amplia variedad de instituciones de carácter público o semipúblico en todos los países cuyo objetivo es proporcionar educación y formación a adultos”. Según la red Eurydice (2011, p. 32), “en casi todos los países europeos, la educación y formación formal de adultos puede impartirse tanto en los centros docentes ordinarios de educación y formación inicial para jóvenes, como en centros dirigidos a la población adulta”. Así, Estonia, España, Francia, Chipre, Lituania, Letonia, los Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia y Noruega existen ambos tipos de centros. En Reino Unido y Canadá los *Community Colleges* y los *Further Education Colleges* o centros de ampliación de estudio ofertan enseñanzas para reciclarse o adquirir conocimientos básicos de carácter general preferentemente de carácter profesional y técnico; también existen los *Adult and Community Learning* para alumnos en situación de carencias formativas con varias modalidades de formación informal. Escuelas populares en los países nórdicos gestionadas por autoridades locales, asociaciones o incluso ONGS. En países como Bulgaria, la República Checa, Rumanía y Eslovaquia la educación formal de adultos se imparte en los mismos centros de Primaria y Secundaria con carácter nocturno y a tiempo parcial. En Italia existe una red de Centros de Educación de Adultos con su propio

personal y autonomía docente y administrativa. En Francia existen dos sistemas característicos basados en redes de centros educación de adultos: GRETA (*Groupements d'établissements pour la formation des adultes - Agrupaciones de Establecimientos para la Formación de Adultos*) que agrupa los centros públicos según criterio de proximidad geográfica, con el objetivo básico de adaptar la oferta formativa y recursos al entorno; por otro lado AFTA (*Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes*) dependiente del Ministerio de Trabajo dirigida a formar demandantes de empleo.

En Austria los programas formales de adultos se imparten en centros para el empleo, centros de segunda oportunidad e incluso centros gestionados por ONGS. En Alemania, existen centros independientes para adultos y organismos privados financiados por la Agencia Federal de Empleo. En el siguiente mapa (número 9) se ofrece una sinopsis de la tipología de centros en Europa.

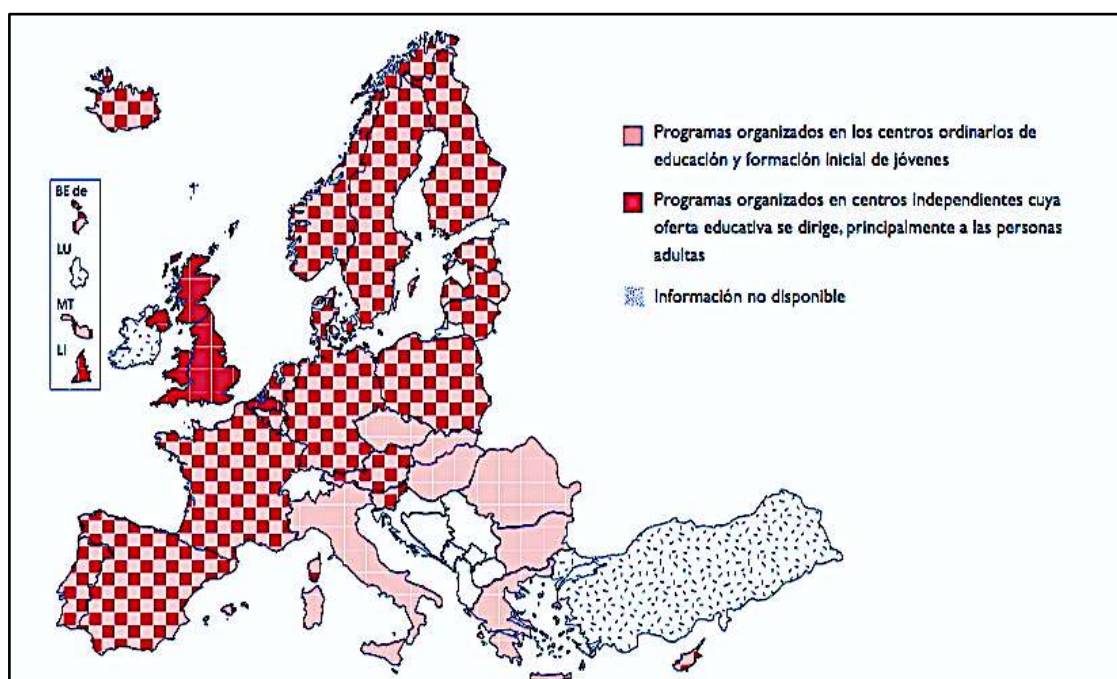


Figura 9. Tipos de centros EPA en Europa. Fuente: Eurydice (2011, p. 24).

También existen instituciones que con carácter parcial imparten modalidades formativas para educación de adultos como, por ejemplo, las universidades de verano que ofrecen cursos de corta duración en distintas áreas que no conducen a ninguna titulación. Los centros de verano de secundaria superior son una alternativa intensiva y no formal a la educación ordinaria. Los denominados Programas Senior implantados en algunas universidades dirigidos a adultos mayores. También existen experiencias específicas

como las Universidades Populares en España, que dependen de los municipios para fomentar la cultura y la integración social o los Centros de Nuevas Oportunidades en Portugal para demandantes en riesgo de exclusión del mercado laboral.

Evidentemente existen muchas otras iniciativas que bien desde el sector privado, bien desde organizaciones empresariales, sindicales, sociales, religiosas, o de interés público, inciden también sobre la educación de las personas adultas. Reseñar la necesidad de estar debidamente homologadas respecto al ordenamiento jurídico-normativo que cada estado establezca como garante sobre todo de titulaciones y certificaciones académico-profesionales que validen los procesos educativos realizados.

Citar, por último, a pesar de no ser un centro de enseñanza de adultos directamente, por su carácter integrador de instituciones, la Asociación Europea de la Educación de Adultos (*European Association for the Education of Adults, EAEA*) que, como establece en su propia web, es la voz de la educación no formal en Europa. EAEA es una organización no gubernamental de 123 miembros, de 42 países que representa más de 60 millones de alumnos adultos en Europa. Con sede en Bruselas tiene como objetivo vincular y representar a las organizaciones europeas que participan directamente en la educación de adultos. Originalmente conocida como la Oficina Europea de Educación de Adultos, la EAEA fue fundada en 1953 por representantes de varios países europeos. Sus funciones principales son la labor de promoción, provisión de recursos, ofrecimiento de información y establecimiento de redes y creación de comunidades.

## **Perfil y funciones del educador de personas adultas**

No es habitual la oferta de formación y especialización docente para los profesionales de la Educación de Adultos en cuanto a en la enseñanza formal respecto a la que es posible encontrar dirigida a los futuros docentes en otras etapas educativas, Primaria, Secundaria, Formación Profesional. Está poco generalizada la oferta a nivel superior universitario quedando generalmente relegada a estudios de postgrado, de carácter técnico o en programas parciales y modulares. En palabras de Fernández-Prieto y Valverde (1995, p. 99):

A la hora de intentar definir un perfil general del educador de adultos nos encontramos con la heterogeneidad y diversidad del campo no solamente hacia la enorme disparidad de términos sino a la consecuencia material en las diversas especializaciones o 'profesiones que se engloban dentro de la llamada educación de adultos. Conscientes del

hecho, nos parece inabordable intentar definir el perfil en materia de habilidades o conocimientos que han de constituir su formación básica.

Es difícil, por este motivo, encontrar en la legislación y la literatura académica un perfil bien definido y fundamentado del docente en el ámbito de la Educación de Personas Adultas. Autores como Carreras (2005) demandan la profesionalización específica de la docencia en EPA, identificando factores clave y estableciendo un marco propio para sus profesionales. Hasta ahora suelen provenir de la Primaria, Secundaria o Formación Profesional ordinaria en la EPA reglada y de campos heterogéneos en la EPA no formal, hasta el punto de que la investigación en muchos casos se orienta a comparar ambos perfiles, como es el caso de la gráfica presentada por Cruz y María (2014), según la figura 10.

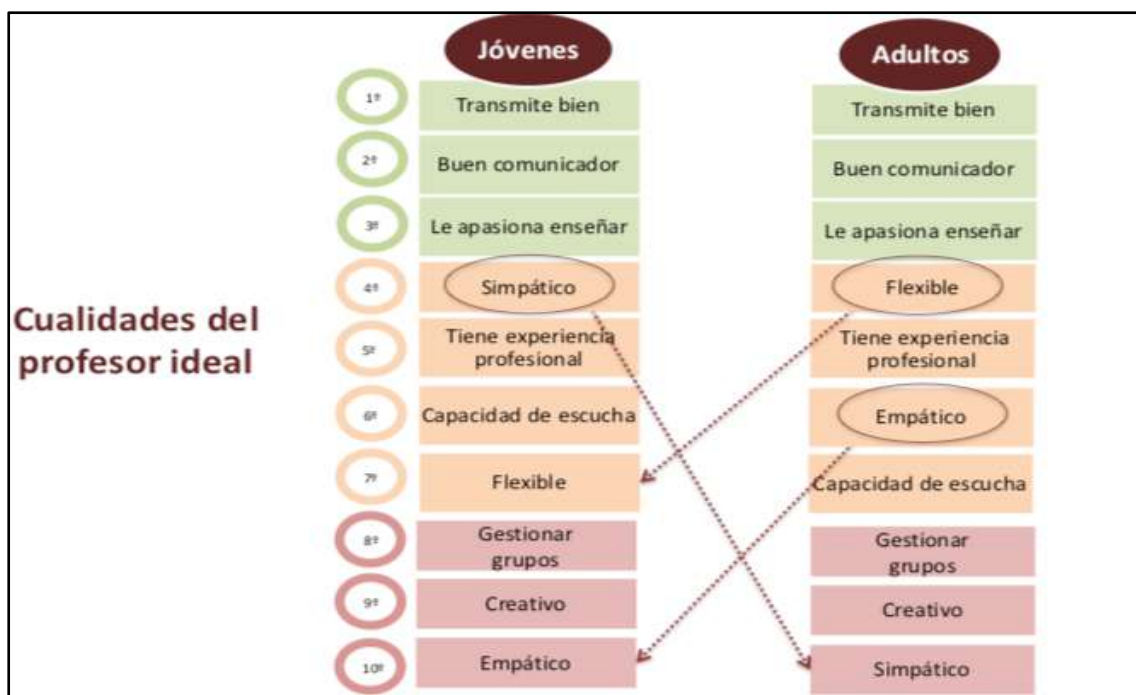


Figura 10. Cualidades del profesor ideal en EPA. Fuente: Cruz y María, (2014, p. 16).

Para otorgar un carácter propio al educador en EPA, Sanz (2003b, p. 239) establece las siguientes características específicas y diferenciadoras del educador de adulto respecto al maestro de escuela o profesor de instituto:

- No es transmisor de información sino organizador de la experiencia. Educar no es transmitir, es comunicar.
- Es un compañero, no es distinto como en la escuela, desaparecen los elementos de fuerza, de poder y superioridad. Es un igual despojado de autoridad.



- Debe ser práctico, pegado a la realidad del alumno, sin caer en la teoría.
- Tiene una función principal de mediador, entre el conocimiento y el alumno, etc.
- Dotado de una triple función: docente, de acreditación y animador.
- Con una formación específica para no reproducir su modelo docente de la educación infantil
- Gestor de recursos: educativos, sociales, etc.
- Detector de demandas educativas.
- Coautor de los proyectos educativos y no mero ejecutor
- Moverse en diferentes realidades.
- Funciones dialógicas, desde un plano de igualdad con el alumno
- Continuum educativo, trascender los espacios y tiempos escolares.
- Compartiendo la organización y gestión con el alumno.

Perfeccionando esta caracterización Fernández-Prieto y Valverde (1995, p. 107) proponen: “El educador de adultos debe ser ante todo activo mentalmente, con una actitud dinámica que predisponga a la acción práctica, a la búsqueda de soluciones de problemas. Debe transmitir a los adultos la sensación de autogestión, para que en la práctica, ambos, educador y adulto, puedan ser capaces de gestionarse y aprender por sí mismos en cuanto a necesidades y aprendizajes deseen satisfacer”.

Como complemento a las observaciones expuestas, comentar la opinión de Feito (2013, p. 183) que hace un análisis de la situación real encontrada en los CEPAS de Madrid en su investigación “No estaría de más que el profesorado de la ESO de adultos contara con una formación específica que permitiera conocer de antemano el tipo de alumnos con el que se va a encontrar. Es de destacar, cosa que con sorprendente unanimidad señalan todos los entrevistados, la buena disposición del profesorado”.

## **2.4. Caracterización pedagógica de la Educación de Adultos**

Como se ha argumentado con anterioridad el aprendizaje de las personas adultas tiene unas propiedades determinantes y diferenciales, motivadas por el contexto vital y los rasgos psicológicos de la edad adulta, lo cual conduce a que desde el saber pedagógico se hayan desarrollado teorías y estrategias propias para la enseñanza en adultos.



Durante mucho tiempo se ha mantenido que la capacidad de aprendizaje del adulto es menor que la del niño por la denominada teoría del déficit. Los propios modelos de educación compensatoria y la focalización del interés adulto hacia otros campos (laborales, familiares, etc.) no meramente académicos pueden explicar ciertos resultados en este sentido. Nuevas teorías que introducen concepciones diversificadas y múltiples de la inteligencia son contrarias a la idea anterior. Así, por ejemplo, Baltes y Schaie (1973) ponen de manifiesto que determinadas capacidades como la organización y procesamiento de materiales visuales, la inteligencia cristalizada o habilidades relacionadas con el propio entorno cultural o la flexibilidad cognitiva para desplazar el pensamiento de un enfoque a otro aumentan en la edad adulta mientras que otros procesos como la memorización, o la plasticidad cerebral se mantienen o decaen.

Sarrate (2002, p. 119) aporta la siguiente sinopsis de la especificidad del aprendizaje adulto frente al infantil resumiendo las aportaciones de Brundage, Keracher, Villanueva, Monreal, Medina y Knowles:

Predomina el carácter voluntario marcado por intereses personales y laborales y sociales.

Problemas de tiempo y dedicación pues se comparte el estudio con otras actividades

Se valora sobre todo la utilidad del aprendizaje para la vida propia

El aprendizaje es un medio más que fin en si mismo, no resulta gratificante per se sino como instrumento para otras recompensas.

El ritmo y estilo de aprendizaje ya está definido para cada persona con grandes diferencias entre individuos.

Suele haber poca socialización aunque sí la hay mejora del aprendizaje.

Estas características se sintetizan en el gráfico 11 según Cruz y María (2014):

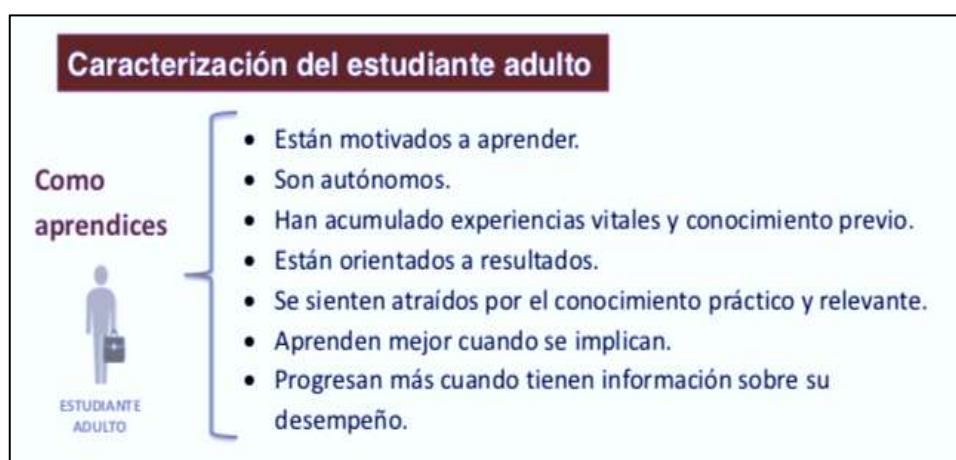


Figura 11. Características del alumno adulto. Fuente. Cruz. y María (2014, p. 9).

Sanz Fernández (2003c) defiende que la especificidad propia del modelo de aprendizaje de EPA consiste en estar basado en necesidades y no en formalidades; en la acreditación de competencias funcionales, no en estar dirigido por la epistemología del campo de conocimiento; ser lo más rápido en el tiempo posible; fundado en la normalización del aprendizaje y no en el déficit; apoyado en la estructuración simplificada de la información y no en la acumulación; asentado en redes mas que en individualidades o monopolios, con un carácter dialógico y no principalmente transmisor como en la escuela ordinaria.

En este planteamiento la motivación es valorada como la cuestión más importante para encontrar diferencias significativas entre el aprendizaje adulto y el escolar de la infancia. En el primer caso suelen predominar motivaciones internas (satisfacción personal, seguridad, etc.) o motivos externos (promoción social, mejora profesional, adaptación a necesidades concretas, etc.) que no están presentes en el niño. Al tener carácter voluntario las enseñanzas en la edad adulta, suele encontrarse una alta correlación positiva con esta variable. En contraposición, existen variadas circunstancias del entorno adulto que suelen actuar como frenos para el aprendizaje, tales como problemas de horarios y dedicación temporal, temor al ridículo, experiencias educativas previas poco gratificantes, etc.

Es muy relevante en el aprendizaje adulto el concepto de “transferencia” expuesto por Ferrández, Gairín y Tejada (1990) que resalta que las nuevas adquisiciones en el aprendizaje están influidas por aprendizajes anteriores. El acumulo de experiencias previas suponen un base y fuente de conocimiento en el que fundamentar los aprendizajes. La experiencia del adulto ha sido descrita en ciertas tendencias pedagógicas con un carácter bipolar en cuanto a su incidencia en el aprendizaje: por un lado, lo facilita al aportar una base sobre la que construir nuevas enseñanzas, sin embargo, también puede introducir dificultades añadidas al aportar esquemas y conocimientos no validos.

Respecto al diseño de los procesos de enseñanza, Gallego y Alonso (2008) consideran que debe venir configurado por la diferenciación del concepto de inteligencia en educación de adultos según se ha expuesto anteriormente con relación a la inteligencia cristalizada, influida por el aprendizaje y la experiencia. Los estilos de aprendizaje en el adulto con más cúmulo de experiencias deben basarse en la inteligencia cristalizada. La diferenciación de una inteligencia propia del adulto conlleva dos modelos de aprendizaje distintos: se puede basar el proceso de aprendizaje en la fortaleza biológica, la plasticidad cerebral, o por el contrario en la fortaleza experiencial, las conexiones neuronales, saberes y hábitos ya adquiridos. Uno de los grandes errores de la educación de personas adultas

es seguir fundamentándose prioritariamente en el primer modelo cuando debería basarse en el segundo. Sirva como ejemplo, que la mayoría de los currículos de adultos son adaptaciones de los niveles escolares correspondientes.

Dada la constricción que el contexto de este trabajo impone a este capítulo se puede resumir con una anécdota de De Mello citada por estos mismos autores para describir como los estilos de aprendizaje adulto inciden y deben configurar y mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Con la ayuda de un manual de instrucciones, una mujer estuvo durante horas tratando de montar un aparato que acababa de comprar. Finalmente se rindió y dejó las piezas esparcidas encima de la mesa de la cocina. Imagínese la sorpresa que se llevó cuando, al cabo de varias horas, regresó a la cocina y comprobó que la asistenta había montado el aparato y este funcionaba a la perfección. “¿Cómo diablos lo ha hecho?”, le preguntó asombrada. “Verá, señora..., cuando uno no sabe leer se ve obligado a emplear el cerebro”, le respondió tranquilamente (Gallego y Alonso, 2008, p. 32).

## **Hacia una metodología y didáctica específicas en EPA**

Sarrate (2002) afirma que la metodología de educación de adultos “aunque comparte los principios generales que persigue todo empeño educativo, se encuentra básicamente marcado por determinados elementos diferenciales relevantes que le otorgan su especificidad” (p. 95).

Soler Gallart (2009, p. 74) avanza añadiendo que la metodología de EPA debe incorporar y asumir, por tanto, “estrategias de postalfabetización, desde un modelo dialógico y social, constituyen una opción transformadora que no se conforman con el papel reproductor que muchos asignan a la educación básica, su derecho a participar en la construcción de sus propias expectativas educativas y de su propia identidad”.

Formariz (2002, p. 65) es partidario de un modelo metodológico integrador y global: “mi propuesta es que se vaya transformando la realidad actual en cada centro de adultos en un proyecto global de formación en competencias básicas formado por diferentes programas y módulos que cambian el tiempo y el espacio en función de los colectivos y las exigencias sociales, todos con la misma categoría”. El Ministerio de Educación español también es proclive a esta metodología integradora en el diseño de la EPA cuando expone en la Orden ECD/651/2017:

La conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades inherentes a la condición de adulto debe ser contemplada a la hora de flexibilizar la oferta formativa para favorecer su incorporación a las distintas enseñanzas. La posibilidad de realizar actividades educativas en el ámbito de la educación formal y no formal, la adopción de medidas para el reconocimiento de esos aprendizajes, así como la oferta que permita adquirir, ampliar y renovar las competencias clave y, en su caso, las correspondientes titulaciones a aquellas personas que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación, deben ser otros factores determinantes a la hora de diseñar la educación para personas adultas. Además, cobra especial relevancia el acceso a la información y a la orientación sobre todas las posibilidades de educación y formación para la mejora de la inserción social y laboral.

## **Fundamentos del modelo didáctico para EPA**

Sarrate (2002) establece como factores metodológicos de éxito en la Enseñanza de Adultos: el empleo de una metodología activa, debates trabajo en grupo y resolución de problemas; dar protagonismo al alumno centrándose en sus intereses, con materiales específicos. La evaluación debe ser diferencial también en la enseñanza de adultos con predominio de índole formativa frente a la sumativa, con una orientación eminentemente funcional y otorgando un peso específico a la autoevaluación. El rol del profesor en estas enseñanzas debe potenciar su carácter de mediador y orientador de los aprendizajes, de motivación más que de mero transmisor de conocimientos pues los adultos tienen medios y estrategias para acceder a ellos.

Ferrández, Gairín y Tejada (1990) aportan un estudio en el que parten de la hipótesis de que los planteamientos metodológicos que el estudiante adulto manifiesta que prefiere se relacionan positivamente con sus características personales y sus presupuestos de aprendizaje de partida. Concluyen que es fundamental tener en cuenta en la propuesta didáctica para adultos el contexto situacional y personal de partida (por ejemplo, realizar adaptaciones de acceso en caso de deficiencias instrumentales de estudio), que son más favorecedores estrategias metodológicas integrales interdisciplinarias o pluridisciplinarias y que es necesario considerar como variables relevantes una generalizada alta ansiedad ante el aprendizaje del alumno adulto y el trabajo de forma permanente sobre la motivación para evitar el absentismo y abandono.

Cruz y María (2014) proponen cuatro pilares metodológicos para cimentar la Educación de Personas Adultas según el gráfico número 12:

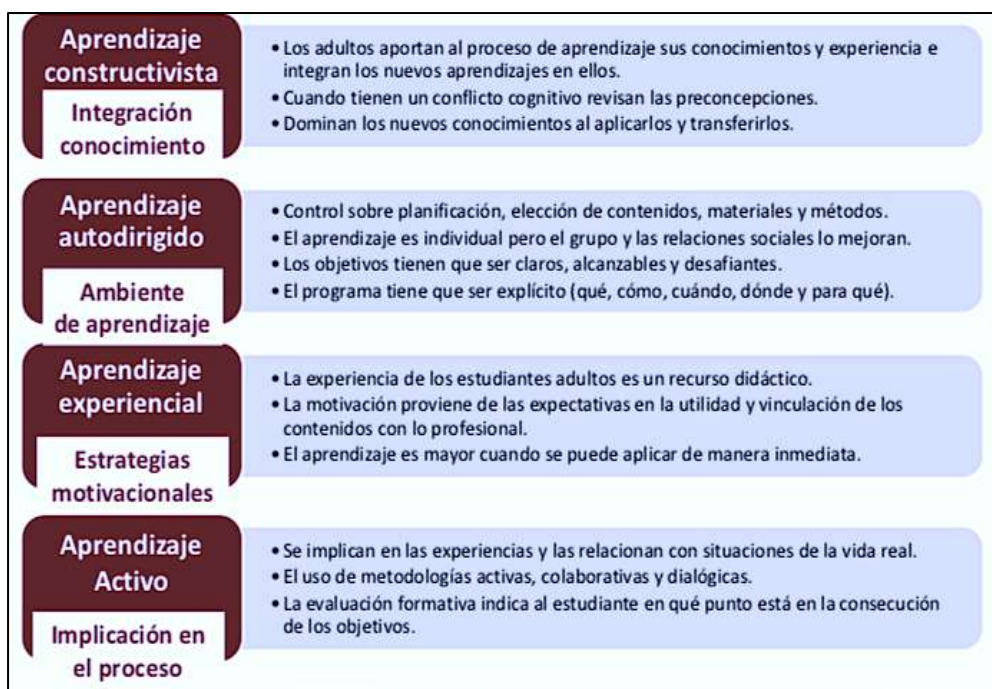


Figura 12. Fundamentos modelo didáctico EPA. Fuente: Cruz y María (2014).

Para Sanz (2003c, p. 333) los principios metodológicos que deben sustentar la Educación de Personas Adultas residen en:

- Los adultos se motivan en torno a necesidades y centros de interés.
- El modo de aprendizaje adulto está centrado sobre la realidad por lo que la educación se ha de construir no sobre temas sino sobre situaciones.
- La experiencia es el factor más grande de aprendizaje, analizar la experiencia y construir con ella el aprendizaje es fundamental.
- Los adultos aspiran a autodeterminarse; por lo tanto, las relaciones a establecer en el proceso han de ser comunicativas y bidireccionales.
- Las diferencias de personalidad se agrandan con la edad; por consiguiente, hay que diferenciar los estilos, duración, ritmos de aprendizaje.

## Técnicas metodológicas para la Educación de Personas Adultas

La Universidad Europea de Madrid presenta los resultados de un estudio comparativo sobre las técnicas docentes de enseñanza-aprendizaje más eficaces en la

enseñanza juvenil y de adultos según esquema de la figura 13. Como se puede observar en el gráfico, las conclusiones más relevantes de la investigación citada residen en dar más relevancia a metodologías de aprendizaje relacionadas con el pensamiento racional hipotético-inductivo, con modelos de procesamiento racional, situando en primer lugar técnicas como el análisis de casos y la resolución de problemas. Los últimos lugares de prevalencia los ocupan métodos de trabajo basados en la interacción en grupo y autonomía personal, consecuencia del perfil adulto en cuanto a su contexto de disponibilidad temporal y experiencia previa de aprendizaje.

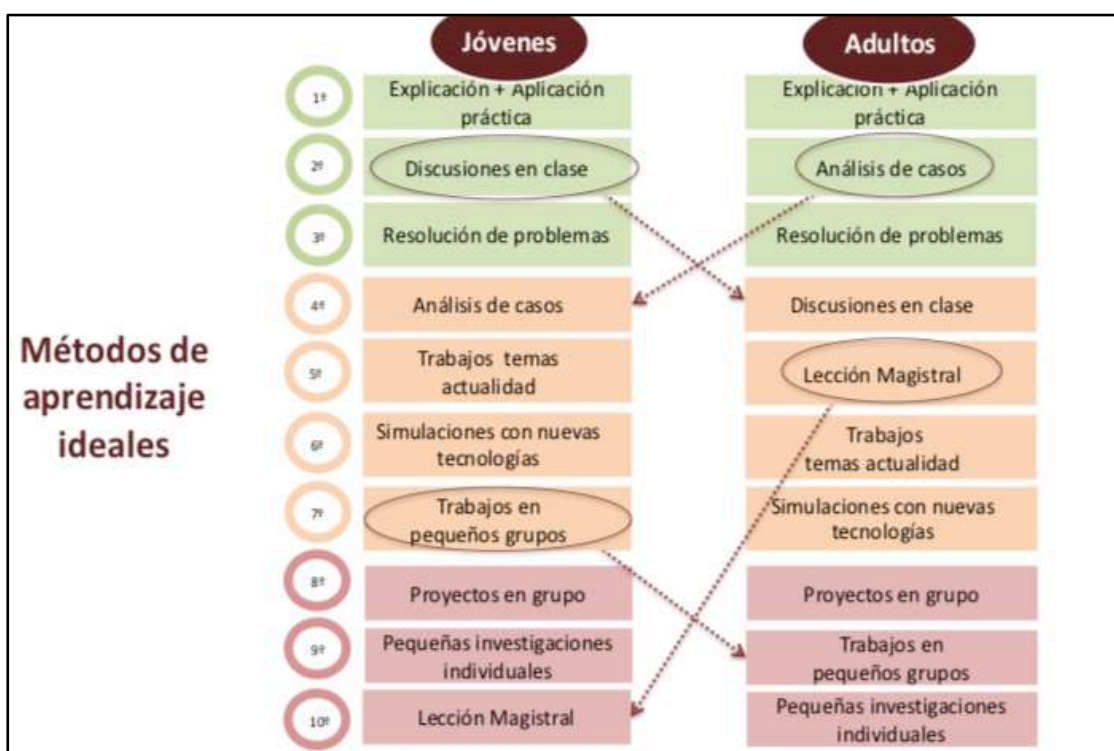


Figura 13. Métodos docentes en EPA. Fuente: Cruz y María. (2014, p. 19).

## Nuevas Tecnologías y Educación de Adultos

“Nuestro tiempo comienza a denominarse “infolítico” en el que el tradicional homo sapiens lleva camino de convertirse en el homo digitalis” (Sevillano y Vázquez-Cano, 2015, p. 10). Los avances tecnológicos y digitales y las nuevas posibilidades de redes de información y comunicación abren un nuevo marco idóneo para la Educación de Personas Adultas. Es imposible obviar las novedosas pluralidades de formas y modelos para el aprendizaje de adultos. Cambios y transformaciones profundos en la esencia de la EPA respecto a su diseño teórico y metodología se avecinan como ineludibles bajo un

paradigma de carácter colaborativo, conectivo, heterárquico, y digitalizado. Realidades y términos digitales novedosos como los entornos virtuales de aprendizaje, tabletas y smartphones, aprendizaje ubicuo, videolecciones, gamificación, blogs, webinar, plataformas e-learning... entre otras muchas innovadoras transformaciones están produciendo una revolución en el planteamiento educativo general.

El aprendizaje de adultos es un campo especialmente proclive para verse afectado por esta “insurrección” metodológica digital. En el momento que los denominados nativos digitales lleguen a la madurez con la competencia tecnológica adecuada, si la enseñanza formal reglada de adultos no asume las nuevas demandas tecnológicas y metodológicas, será relegada por estos adultos “digitalizados” demandantes de formación frente a otras ofertas educativas más accesibles y eficaces. Según los autores que acabamos de citar “las funciones tradicionales de enseñar, educar, juzgar e innovar experimentarán una gran transformación” (Sevillano y Vázquez-Cano, 2015, p. 19).

Las enseñanzas regladas de adultos que se ofrecen en los CEPAS están perdiendo su predominio frente a las modalidades de enseñanza que se brindan a través de internet y otras tecnologías más cómodas, más baratas y más atractivas.

No es posible aventurar hasta donde puede llegar esta revolución digital en el ámbito de la Educación de Personas Adultas, pero lo que sí es posible defender con rotundidad es que los procesos de enseñanza, la oferta educativa, el rol de los profesores y los alumnos será totalmente transformado por esta insurrección tecnológica introduciendo contenidos, técnicas y tareas inimaginables hoy en día.

## **El movimiento de lo abierto.**

Una definición elemental para referirse a los Recursos Educativos Abiertos se puede basar en considerarlos productos digitalizados que educadores, estudiantes y cualquier miembro de la comunidad puede usar libre y gratuitamente para la enseñanza y el aprendizaje. Software para apoyar el desarrollo, plataformas de aprendizaje en línea, herramientas de desarrollo de contenidos y comunidades de aprendizaje en línea son solo algunos ejemplos.

El movimiento de lo abierto es un entorno digital donde el acceso a los recursos educativos y de investigación es cada vez más amplio. en condiciones de actuar como plataformas abiertas al conocimiento. De aquí que uno de los aspectos clave en cualquier estrategia digital es el de la apertura institucional haciendo uso de internet como

plataforma. Plantear retos y configurar modelos institucionales innovadores y adaptados a la nueva realidad.

La oferta de enseñanzas en abierto y su demanda por los usuarios adultos ha tenido un crecimiento exponencial en los últimos años, aportando datos significativamente relevantes. A título de referencia se presentan a continuación algunos datos sobre el número de alumnos matriculados en MOOC y cursos ofertados con una proyección de futuro de más de 800 millones de alumnos. Evidentemente, la Educación de Adultos no debería ser ciega ante esta realidad.

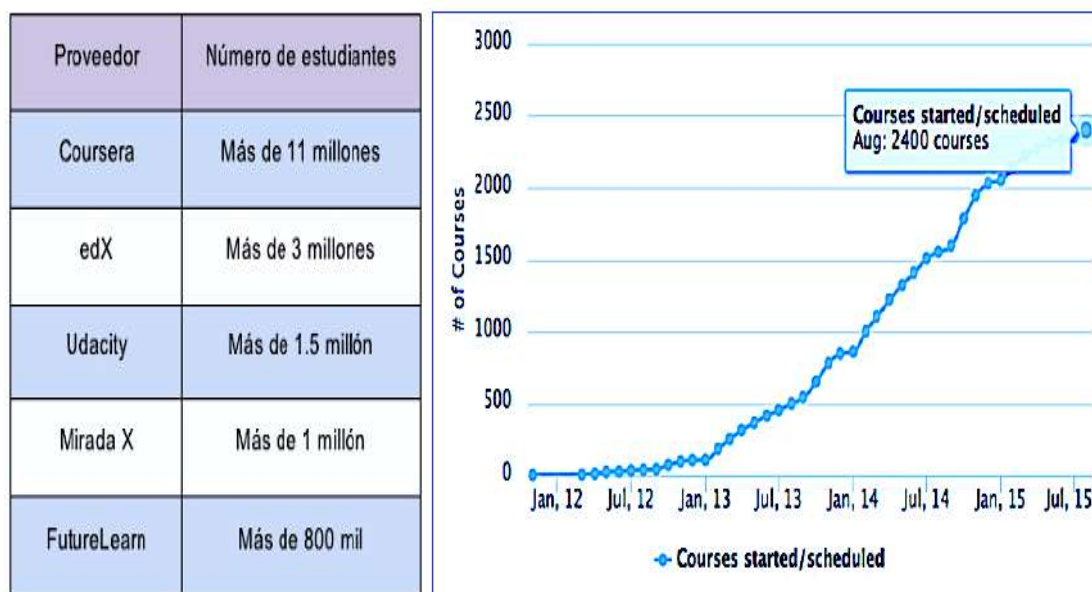


Figura 14. Implantación de los MOOC. Fuente: Bras, I. (2016). Los MOOC en números, un análisis para comenzar la reflexión. *Revista Digital Universitaria*, 11(1), 2-16.

## Bases de datos de educación permanente

Según el informe Eurydice (2015b) aproximadamente la mitad de los países europeos han desarrollado bases de datos exhaustivas con información sobre oportunidades de aprendizaje, incluyendo cursos de competencias básicas y programas encaminados a la obtención de un título de nivel medio. Normalmente son responsables de su desarrollo las administraciones educativas de nivel superior. La mayoría han incluido en las mismas la oferta de educación; proporcionan también información sobre orientación profesional, reconocimiento de aprendizaje no formal e informal y otros servicios relacionados con la educación permanente (figura 15).



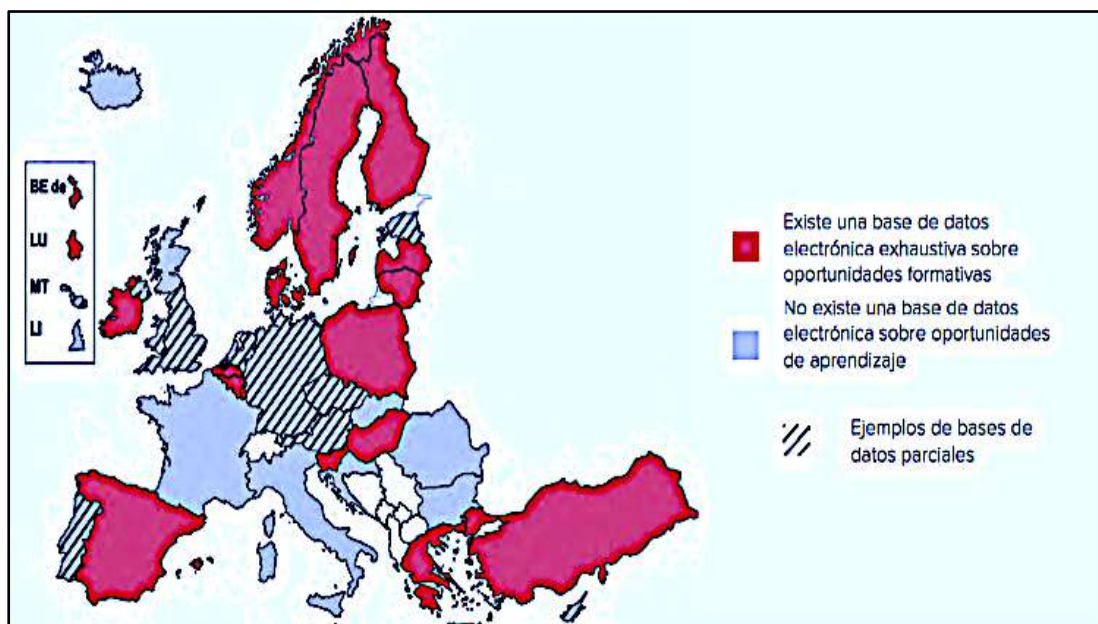


Figura 15. Bases de datos de Educación Permanente. Fuente: EU Commission-Eurydice (2015, p. 103).

## E-portfolios y entornos personales de aprendizaje

Una propuesta metodológica coherente con lo anteriormente expuesto que integra todas las nuevas realidades de aprendizaje comentadas de manera global es la basada en los denominados “Entornos Personales de Aprendizaje” que son una respuesta óptima a la idea del aprendizaje a lo largo de la vida. Adell y Castañeda, citados por Navas (2013), definen el PLE (*Personal Learning Environment*, en inglés) como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (p. 102). Esta metodología supone una concepción del aprendizaje continuo, multiepisódico, participando de la educación formal y no formal, y reconociendo el papel del individuo en la organización de su propio aprendizaje. Los PLE permiten organizar y sistematizar un aprendizaje realizado en diferentes contextos y situaciones y no proporcionado por un único proveedor.

Esta metodología que utiliza Entornos Personales de Aprendizaje se ensambla con la técnica de E-portfolios que podrían definirse como la recopilación del trabajo del aprendiz que ilustra los esfuerzos, el progreso y las evidencias de aprendizaje en una o más áreas a través del tiempo, reuniendo y organizando un conjunto de objetos digitales de muchos tipos de medios, procedente de diversas fuentes y realizada a través de múltiples métodos y en varios momentos en el tiempo. El valor de los títulos de papel tiende a disminuir cuando los empleadores u otros agentes sociales están en condiciones

de recurrir a formas más eficientes e integradas de determinar las aptitudes de un sujeto. Actualmente, la identidad digital de una persona muestra una gran cantidad de información evaluativa acerca su potencial y conocimientos. Concluyendo con palabras de Navas (2013, p. 31):

Los obstáculos no son los recursos de que disponemos, sino el continuar creyendo que la única forma de aprender es seguir apegándonos a las viejas formas de enseñar aun cuando usemos la tecnología para ello. Pienso que el concepto de PLE va a ser, tal y como lo afirma el informe Horizon Iberoamericano 2012, algo que va a marcar la forma como hacemos docencia en un futuro muy cercano. Creo que tal como lo afirman en una frase Adell y Castañeda (2010), “Se trata de contribuir a desarrollar, con la tecnología que disponemos, una competencia básica: aprender a aprender”.

## **2.5. Paradigmas y modelos de Educación de Personas Adultas**

La literatura académica en el ámbito del saber pedagógico no ha producido una elaboración teórica ni metodológica propia tan profusa ni con tanto desarrollo especializada en enseñanzas de Educación de Personas Adultas como en otras etapas educativas o modalidades de aprendizaje. Anteriormente se han explicitado razones y causas explicativas. El denominador común más frecuente para la fundamentación psicológica y pedagógica ha sido tradicionalmente copiar y utilizar los modelos hipotéticos del aprendizaje y la enseñanza reglada para niños y jóvenes o, todo lo más, realizar una traslación y adaptación apropiada al sistema escolar de adultos. Usher y Bryant (1992, p. 10) afirman “dado que apenas existe investigación ni producción teórica nuestros actuales conocimientos y nuestras prácticas adolecen, en buena medida, de los defectos propios de una peculiar genealogía”. Sanz Fernández y Lancho (2009, p. 31) confirman:

A pesar de que en los países desarrollados se ha dado una presencia grande de personas adultas en procesos de aprendizaje durante casi todo el siglo XX, los profesores de adultos no han tenido otro modelo de enseñanza ni disponían de otros medios de formación que los del sistema de enseñanza regular, calcados, como hemos dicho, del modelo infantil

medieval que cristalizó en el sistema escolar. Esto ha conducido a que los adultos hayan sido enseñados como si fueran niños

Tradicionalmente en EPA se han considerado dos modelos pedagógicos: el paradigma de compensación, dirigido a superar grandes carencias en capas populares desfavorecidas desde una perspectiva de justicia social como segunda oportunidad y el paradigma adaptativo que opta por adaptar la EPA a la escuela juvenil, con modificaciones en la mayoría de los casos insustanciales en cuanto a horarios o recursos, pero no de aspectos esenciales en metodología, currículo, etc.

No obstante, se pueden encontrar autores que han desarrollado modelos teóricos definidos para esta etapa de aprendizaje. Así, Sanz (2003b) distingue tres paradigmas educativos en Educación de Personas Adultas:

La *Andragogía*: predomina hasta los años 70. Es un modelo pedagógico que considera la educación de adultos como el reverso de la práctica pedagógica escolar con los niños.

El *Paradigma Escolar Específico*: surge como superación del modelo andragógico al demostrar las investigaciones en procesos de aprendizaje que existen muchos procesos comunes y similares en el aprendizaje adulto y el infantil, a pesar de que también reconoce singularidades. Este presupuesto psicológico deriva en un planteamiento pedagógico que incluye la EPA dentro del sistema educativo general, pero con un tratamiento específico y particular. Es el caso español actual. Existe tendencia a repetir patrones de escolarización infantil en educación de adultos con poca diferenciación en la práctica educativa.

El *Paradigma Social*: plantea la educación de personas adultas como un modelo totalmente diferente al escolar. La referencia para este modelo no es la escuela ni el saber académico sino las necesidades sociales y de aprendizaje de los adultos que son distintas de las de los niños. Fue planteado por primera vez en la Conferencia de Jomtien bajo el lema “Visión ampliada de la educación” que establece objetivos marcados por las necesidades y demandas sociales.

Medina (2002) define un primer paradigma que denomina “*modelo tradicional*” caracterizado por seis rasgos: prioridad de la enseñanza sobre el aprendizaje; coordenadas espacio temporales excluyentes en un espacio único, la escuela; un tiempo restringido e invariable con horario y calendario escolar; concepción dependiente formal y genérica del educador; concepción dependiente de un educando a tiempo completo; currículo basado en la oferta y centrado en las enseñanzas adaptado a la escuela ordinaria que no

distingue la diversidad y termina siendo compensatorio; organización sobre burocrática del proceso educativo.

Alternativamente propone como más adecuado a la realidad actual un nuevo modelo que denomina “*modelo emergente*” definido por las siguientes características: énfasis en el aprendizaje sin suponer un formalismo prefijado previo; flexibilidad de las coordenadas espacio temporales y disolución de las fronteras educativas lo que supone trascender el centro educativo y las enseñanzas instruccionales y sistemáticas; concepción autónoma amplia y específica del educador que pasa a ser educador social trascendiendo el trabajo en el aula y se inserta en tareas comunitarias con una actividad específica y propia para personas adultas; confección autónoma del educando a tiempo parcial; currículo específico centrado en las competencias a adquirir; organización flexible del proceso educativo.

Soler Gallart (2009, p. 65)) expone otra taxonomía de paradigmas educativos en Educación de Personas Adultas:

- *Modelo de educación democrática* de personas adultas en el que el protagonismo de las personas participantes dota de sentido a la post alfabetización.
- *Modelo del aprendizaje dialógico y comunidades de aprendizaje* establecidas por Flecha (1997) cuyas características principales son la participación de toda la comunidad educativa en el proyecto propio de escuela la integración de adultos, familiares y cercanos en la escuela, la construcción del propio aprendizaje a través del diálogo igualitario en tertulias dialógicas, potenciando la igualdad en las diferencias, y la transformación personal y social, mediante la adquisición de mayor autoestima y seguridad personal.
- *El acceso y aprendizaje dialógico de las TIC*, defendiendo que, contrariamente al error generalizado de pensar que personas en procesos de aprendizaje básico no puede utilizar las TIC, actuaciones que impulsen un proceso de formación dirigido a estos perfiles mediante una oferta diversificada, con acceso gratuito y en horario más amplio posible, mediante metodología compartidas que favorezcan espacios interculturales e intergeneracionales y favorecedores de grupos dialógicos de alfabetización mediática que transforme a los alumnos de receptores a gestores de la información, con una finalidad eminentemente práctica, funcional para el alumno, desde el punto de vista de que la brecha digital es analfabetismo, son existosas.

Monclús (2009) establece un modelo de gestión de instituciones educativas de adultos que denomina “*inteligente*” que se caracteriza por: estar orientado a los alumnos, a la calidad global, al aprendizaje e innovación, al sentido de cambio, a la mejora continua, a la gestión de los procesos, al trabajo en equipo, la transformación de la misión y visión en resultados, y la respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento. Sus principios referenciales son:

- Primero, pertenencia al campo del mundo de los adultos
- El segundo referente es la objetividad
- Tres, referente a la aplicabilidad
- Cuarto referente, integralidad de la planificación curricular
- Quinto, flexibilidad en los planteamientos
- Sexto, constante contextualización sociocultural del currículo.

Introduce el concepto de “*sostenibilidad educativa*” para un modelo permanente de educación de adultos basado en la “formación en competencias como transformación de la realidad, formación en competencias para saber situar la gestión de adultos en el marco de la complejidad, para saber situar la formación de adultos sin límites espacio temporales, con un análisis de la realidad según una interdisciplinariedad científico social y con un enfoque de integración y prospectiva sociolaboral” (p. 174).

Formariz (2002) habla de que la formación básica de los centros de adultos está anclada en un modelo que denomina “*compensatorio y remedial*” que no da respuesta a las demandas de formación actuales.

Usher y Bryant (1992) definen un paradigma discente para adultos denominado “*el triángulo cautivo*” que pretende superar la trilogía tradicional (profesor, alumno, materia) por la terna “teoría, práctica, investigación” como modelo metodológico en educación de adultos. El conocimiento debe emerger de las propias prácticas de educación de adultos a través de la reflexión crítica, la teoría de la “investigación-acción”, en un marco post empírico del conocimiento del mundo y la sociedad.

Especial relevancia en Latinoamérica y la educación popular de España ha tenido la *Educación de Adultos Crítica y Emancipadora* orientada bajo las teorías de Freire. Según Magendzo (2003) es una pedagogía diseñada con el propósito de capacitar a quien aprende para que se vuelva consciente de los condicionamientos en su vida y en la sociedad y disponga de las habilidades, conocimientos y recursos para poder planificar y crear cambios, con base territorial en la que se coordinen todos los centros e instituciones

que intervienen en una misma comunidad, el control del aprendizaje se otorga al propio estudiante, eliminando toda atmósfera restrictiva; antes que considerar el conocimiento como una acumulación de hechos neutrales objetivamente verificados, lo concibe como construido socialmente; implica una metodología experiencial y activa, donde la gente confronte ideas, el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado, orientado a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos.

Field (2002) presenta un resumen de las teorías que podrían agruparse bajo el paradigma de “*aprendizaje para toda la vida*” o “*lifelong learning*”: el nuevo orden educativo, ampliación de la participación, inversión en capital social, búsqueda de sentido, consenso global de políticas sobre el aprendizaje permanente, el curso cambiante de la vida y los nuevos desafíos del aprendizaje la economía del aprendizaje, cambio ocupacional y la combinación de habilidades versátiles, la movilidad, la flexibilidad, el imperativo de aprendizaje, la política de la pobreza de conocimiento y el discurso de la exclusión.

La necesidad de adoptar e incorporar nuevas metodologías creativas, adaptivas y originales que respondan a las nuevas demandas planteadas por nuestra sociedad del siglo XXI es incluso refrendada por el propio Consejo de la Unión Europea en el Plan europeo de aprendizaje de adultos 2011/C372/01 que orienta la Educación de adultos hasta el año 2020 y establece entre sus recomendaciones “impulsar un nuevo planteamiento en materia de educación y formación de adultos que se centre en los resultados, la responsabilidad y la autonomía del discente” (p. 3).

Experiencias como la denominadas “*Ciudades Educadoras*”, implantadas en Barcelona y varias ciudades latinoamericanas, basadas en las teorías de Trilla (2005), la ciudad como entorno o contenedor de educación (aprender en la ciudad), como fuente o agente educativo (aprender de la ciudad), y como objetivo o contenido de la educación (aprender la ciudad), son un ejemplo de estos nuevos paradigmas que se están desarrollando en la práctica.

### **2.5.1. Andragogía**

Este término fue introducido por Knapp en 1833, aunque fuera Hanselman en la década de los 50 quien lo popularizó. El supuesto fundamental es considerar la educación de adultos como un campo propio y específico, con una idiosincrasia particular distinta de la del niño o el joven. La Andragogía adquirió un gran desarrollo hasta los años

sesenta, pero después su excesiva independencia respecto a las teorías generales del aprendizaje y sobre todo su contraposición sistemática a la pedagogía la precipitaron en un aislamiento que la hizo menos fecunda de lo esperado. Sin embargo, aunque la palabra como tal haya caído en desuso, las aportaciones de todo el movimiento andragógico a la EPA han tenido y siguen teniendo una gran trascendencia.

Sarrate (2002) define Andragogía como “la ciencia que se ocupa de la educación de adultos, que sustenta la existencia de notorias diferencias entre el aprendizaje adulto y el realizado en edades mas cercanas” (p.118). La Andragogía se definió, en sus orígenes, como una pedagogía invertida. La práctica andragógica era concebida como el reverso de la práctica pedagógica. Hacía referencia permanente a las características de la pedagogía, como teoría y práctica educativa infantil, pero para negarlas en la Andragogía como teoría y práctica educativa con personas adultas.

La Andragogía se dividió en dos grandes corrientes: la científica, dirigida por Thorndike y Sorenson y la utópica o humanista liderada por Lindeman y Malcolm Knowles.

Algunos de los rasgos que la caracterizan, según Sanz (2003b), son:

*La necesidad de saber.* Los adultos se cuestionan por qué han de aprender una cosa antes de emprender la formación, van libremente y exigen funcionalidad al aprendizaje.

*La voluntad de aprender.* Tienen voluntad propia de aprender por lo que responden mejor a motivaciones internas hacia la enseñanza que extrínsecas.

*La libertad de aprender.* El autoconcepto adulto está formado: se consideran maduros y autónomos en su decisión por lo que las interacciones en la formación deben ser igualitarias y democráticas no dependientes del profesor.

*La experiencia de saber.* Los adultos poseen una gran experiencia vital en muchos ámbitos de aprendizaje. “Muchas veces la primera riqueza de aprendizaje está entre ellos mismos, que necesitan ponerla en común, estructurarla, completarla, terminarla de comprender. En este sentido, es verdad que el pasado agiliza y acelera el aprendizaje porque lo integra en una dinámica de sentido para el interesado, pero otras veces lo puede frenar porque suele resistirse al cambio y a la integración de nuevas informaciones”(Sanz, 2003c, p. 345). A veces es necesario aprender contra la experiencia, desaprender, o aprender transformando la experiencia.

La orientación del aprendizaje y complejidad del saber. Los niños se focalizan alrededor un tema de conocimiento; sin embargo, los adultos se orientan en torno a un

problema o en torno a una tarea. Están acostumbrados a aprender en la vida, en situaciones que implican complejidad, interacción e interdisciplinaridad.

## **2.5.2. Visión holística de la educación de adultos**

Este enfoque metodológico de la EPA tiene como cualidad básica considerar el aprendizaje definido por la apertura a cualquier tiempo y espacio y a cualquier etapa de la vida del ser humano. Según Sanz (2003b, p. 248) “el modelo de educación de adultos ha de estar diseñado en torno al modelo de sociedad de la información en la que vive”. Compete a todos y a todos se dirige con una extensa globalidad de escenarios de aprendizaje como principio organizativo. El espacio de actuación es la sociedad global y la comunidad local considerada como comunidad de aprendizaje. Los contenidos se construyen y se pactan, los métodos son participativos. La experiencia vital en general constituye un aprendizaje continuo a lo largo de toda la existencia. Acumula conocimientos y habilidades para ser utilizadas posteriormente.

El aprendiz construye el conocimiento no lo recibe del que ya sabe, se centra en el desarrollo de procesos; sus aprendizajes son significativos por motivaciones internas: El sujeto aprendiz participa activamente en la construcción de aprendizajes significativos. Sus aprendizajes son significativos por motivaciones intrínsecas al propio proceso de aprender. El aprendizaje no depende exclusivamente del centro de enseñanza y de los profesores. El orden de aprendizaje no depende de la materia; el orden de aprendizaje es psicológico y sociológico. El aprendizaje gira en torno a problemas y a preguntas. Parte de la realidad y se construye con un objetivo funcional. Como exponen Arandía y Alonso (2002a) “exige trabajar dentro de un planteamiento territorial que lleva a aunar y conjugar esfuerzos y recursos en pro de acciones educativas zonales. Exige esforzarse en crear y consolidar tanto marcos de investigación como equipos que los desarrollen desde esquemas multidimensionales” (p. 93).

Ante este panorama de diversidad, es necesario, no obstante, una sistematización y ordenación del aprendizaje. Que las fuentes, las metodologías y planteamientos sean variados no es sinónimo de anarquía docente. Gurdían (2009, p. 61), en este sentido, afirma “los medios para lograr esta vinculación son variados [...] estos componentes deben constituir un sistema integrado y complementario de modo que se refuerzan mutuamente, que contribuyan a crear y desarrollar las posibilidades de un aprendizaje permanente”



Estamos ante realidades que, lo pretendan o no, transformarán los planteamientos y la metodología de la Educación de Personas Adultas en un futuro inminente.

Desde UNESCO, Torres; desde la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Medina y desde la Universidad de Barcelona, el Centro de Investigación sobre Educación de Personas adultas (CREA), citados por Sanz y Lancho (2009, p. 32) coinciden en el agotamiento del modelo escolar tradicional vigente en la práctica de EPA de manera general y en la necesidad de incorporar a la teoría y la praxis un paradigma más extenso que reúna elementos de la andragogía y de la educación permanente. Resumen esta diferenciación en el siguiente planeamiento:

VERSIÓN RESTRINGIDA DE LA EDUCACIÓN

Se dirige a un sector de la población.

Se limita al periodo inicial de la vida.

Se realiza en el espacio escolar

Responsabilidad del Ministerio de Educación

Para saber hay que aprender

Se limita a las ofertas del que enseña.

Es estática

Es uniforme, igual para todos

Centrada en la enseñanza

Modelo burocrático: la organización de la enseñanza se lleva a cabo de una sola manera

Desvinculado de las necesidades de la comunidad

VERSIÓN AMPLIADA:  
MODELO SOCIAL

Se dirige a toda la población social

Se extiende a lo largo de toda la vida.

Se realiza en el espacio social

Involucra a muchas instituciones y a la sociedad civil.

Para saber hay que emprender

Se ajusta a las demandas del que aprende.

Es dinámica

Es diferenciada pues las demandas de aprendizaje varían por grupos, culturas, edades, necesidades, aspiraciones

Centrada en la experiencia

Modelo autónomo y participativo. Los objetivos y las estrategias se construyen socialmente.

Vinculado al desarrollo social y comunitario

Sintetizando con palabras de Moreno y Navarro (2009):

pensamos que la educación en general debe reconceptualizarse en términos de educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad, volver a lo social, reinventarse como educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en los que la “escuela”, el tipo de escuela que emerja de todos los actuales procesos de transformación, sea una instancia más de ese continuum educativo de toda la vida de los hombres en comunidad y no algo separado y segregado de la misma (p. 121).

## 2.6. Estado de la cuestión y situación de la Educación de Personas Adultas

### 2.6.1. La Educación de Personas Adultas en el marco de la OCDE

El Ministerio de Educación y Formación Profesional español (2018) ha publicado el informe “Panorama de la Educación: indicadores de la OCDE 2018. Informe español” en el que recoge la contextualización de situación del sistema educativo español en el marco de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, organización de carácter mundial. Entre los principales datos que presenta en relación con la EPA, el informe cita los siguientes:

En la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE, el porcentaje de adultos que posee estudios de primera etapa de Educación Secundaria como su máxima titulación ha decrecido a lo largo de los últimos años. Tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE22 los porcentajes mejoran cuando se reduce la población a un grupo de edad más joven (25-34 años).

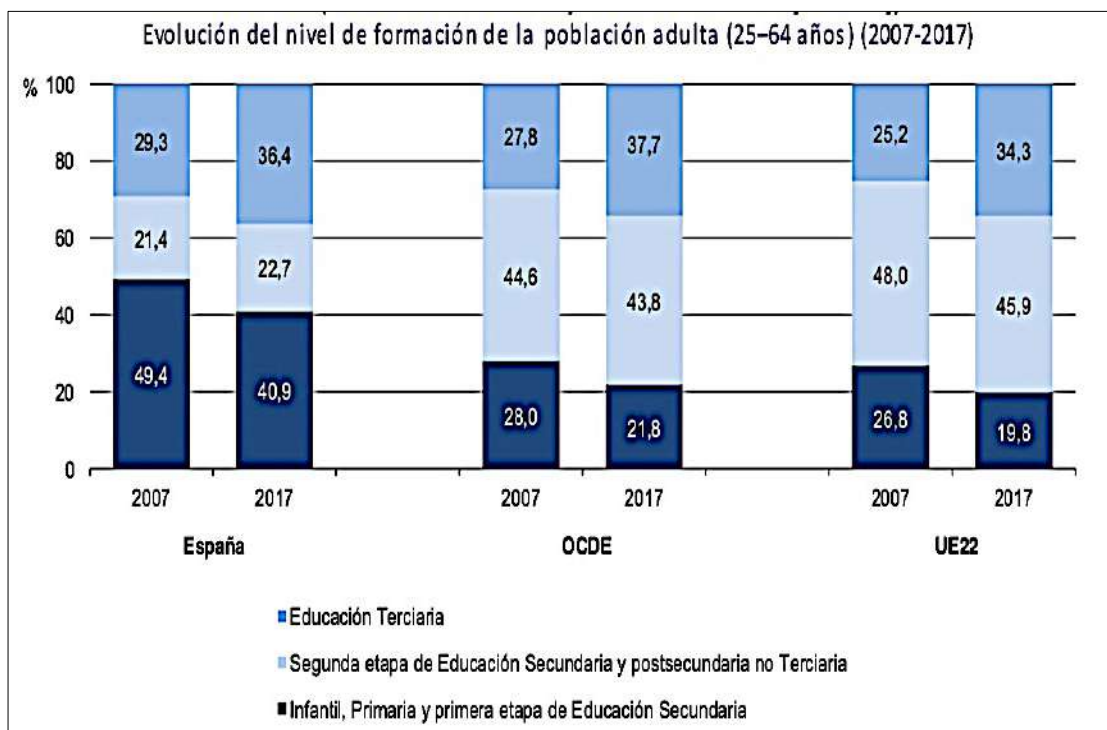


Figura 16. Evolución nivel formación población adulta OCDE. Fuente: INEE (2018. p. 7).

En lo que se refiere al porcentaje de población de esta cohorte de edad con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria, las diferencias entre España (23,6%) y las medias internacionales (OCDE, 41,3%; UE22, 43,9%) siguen siendo significativas, en detrimento de la situación española.

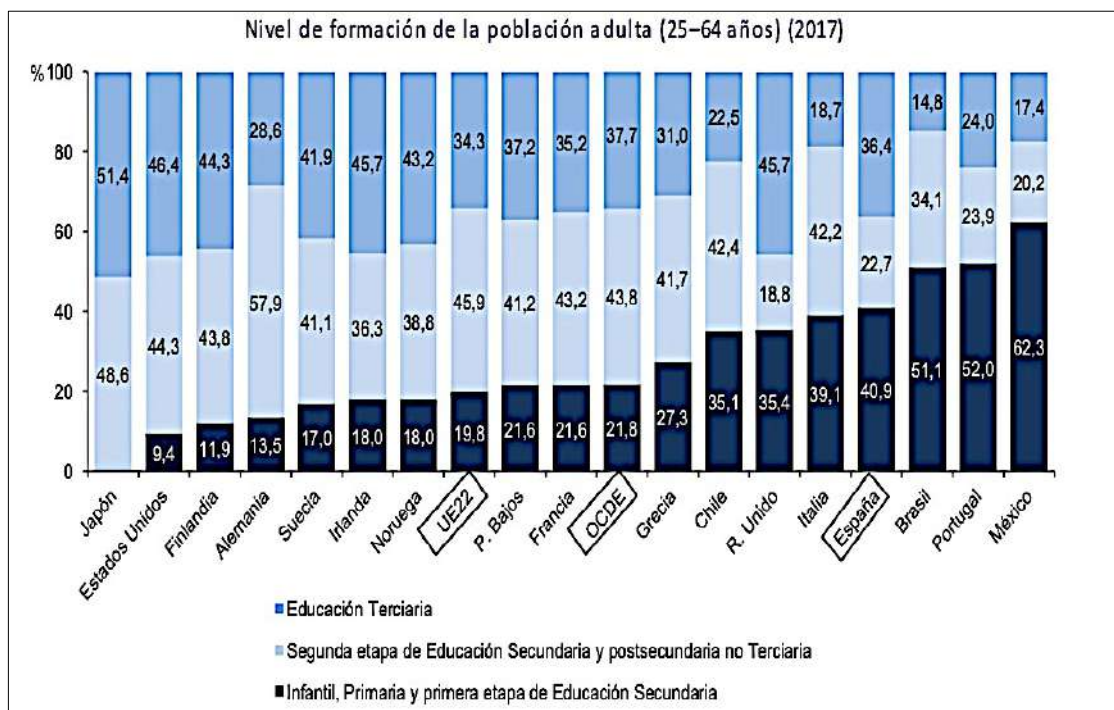


Figura 17. Nivel formación población adulta OCDE año 2017. Fuente: INEE (2018, p. 10).

## 2.6.2. La Educación de Personas Adultas en Europa

En el informe European Commission-Eurydice (2015a) titulado “*La educación y formación de adultos en Europa: Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje*”, se ofrece una panorámica de la EPA en Europa destacando los siguientes rasgos:

- Aproximadamente un 25% de los adultos (25-64 años) de la UE – alrededor de 70 millones de personas – no han completado ningún tipo de educación formal.
- Los países del sur de Europa son los más afectados.
- Los adultos jóvenes poseen, de media, un nivel de estudios más elevado que el de la población de edad más avanzada.
- Cerca de uno de cada cinco adultos posee una competencia lingüística y numérica limitada, y prácticamente uno de cada tres tiene escasas o nulas destrezas TIC.
- Los adultos con mayores necesidades educativas tienen menos oportunidades para acceder al aprendizaje a lo largo de la vida. La participación de los adultos

en educación y formación viene determinada por varios factores, en concreto, el nivel de estudios que poseen, su situación laboral, la categoría profesional a la que pertenecen, su edad y nivel de competencias.

- Los resultados de la Encuesta de Competencias de la Población Adulta (PIAAC) han sido el detonante para la puesta en marcha de iniciativas en la mayoría de los países participantes.
- La práctica totalidad de los países cuenta con programas para adultos vinculados al sistema de educación inicial, hasta secundaria inferior.
- La mayoría de los países europeos han invertido en desarrollar sistemas de cualificación profesional abiertos a adultos con competencias formales limitadas.
- Solo una minoría de países cuenta con una oferta de educación a distancia amplia e institucionalizada.
- En los países nórdicos y de Europa occidental las vías de promoción son más flexibles en comparación con los del sur y el este.
- Son poco frecuentes las redes de centros sostenidos con fondos públicos en los que se centralizan diversos servicios para adultos.
- La mitad de los países europeos han desarrollado bases de datos electrónicas con información sobre oportunidades de aprendizaje, para todas las edades o específicamente para adultos.
- En toda Europa existen ayudas para permitir a los adultos reincorporarse a la educación y formación, consistentes en becas, cheques para formación, préstamos o permisos de formación retribuidos.
- Los estudios evidencian un avance considerable en el desarrollo de sistemas para el reconocimiento y acreditación del aprendizaje no formal e informal.

Reseñar que en la propia página web oficial de la Comisión de la Unión Europea existe un apartado específico dedicado a la Educación de Adultos [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en) donde se aporta variada y extensa información sobre las políticas y situación de la cuestión en este ámbito de enseñanza para ampliar esta información.

En cuanto al contexto de situación actual, en todo el territorio de la UE se considera el *Marco Estratégico Educación y Formación 2020* (ET2020) como el nuevo modelo director en el ámbito de la educación y la formación basado en los logros de su antecesor, el programa de trabajo ET2010. En él se incluye el *Plan Europeo renovado de Aprendizaje de Adultos* publicado por el Consejo Europeo (2011) como el sello de referencia para el establecimiento de las directrices políticas, organización, seguimiento

y actualización de la EPA para la actual década hasta el año 2020. La Comisión Europea ha publicado varios informes de seguimiento de este marco estratégico europeo, de los cuales el organismo Eurydice (2016) presenta en un cuadro sinóptico las áreas y ámbitos prioritarios a lo largo de los diversos ciclos de trabajo:

Áreas y ámbitos prioritarios basados en los Objetivos estratégicos de la ET2020 a lo largo de los ciclos de trabajo			
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ÁREAS PRIORITARIAS CICLO 2009-2011	ÁREAS PRIORITARIAS CICLO 2012-2014	ÁMBITOS PRIORITARIOS <sup>1</sup> CICLO 2015-2020
<b>HACER REALIDAD EL APRENDIZAJE PERMANENTE Y LA MOVILIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias relativas al aprendizaje permanente</li> <li>Marco europeo de cualificaciones</li> <li>Ampliación de la movilidad del aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias relativas al aprendizaje permanente</li> <li>Herramientas de referencia europeas</li> <li>La movilidad durante el aprendizaje</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidas mediante el aprendizaje permanente, centradas en los resultados de aprendizaje, a favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar</li> </ol>
<b>MEJORAR LA CALIDAD Y LA EFICACIA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizaje de idiomas</li> <li>Desarrollo profesional de profesores y formadores</li> <li>Gobernanza y financiación</li> <li>Aptitudes básicas en lectura, matemáticas y ciencias</li> <li>Nuevas cualificaciones para nuevos empleos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidades básicas (lectura y escritura, matemáticas, ciencias y tecnología) e idiomas</li> <li>Desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares</li> <li>Modernización de la enseñanza superior y aumento de las titulaciones de educación terciaria</li> <li>Atractivo y pertinencia de la FP</li> <li>Financiación eficaz y educación</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas</li> <li>Una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital</li> </ol>
<b>PROMOVER LA EQUIDAD, LA COHESIÓN SOCIAL Y LA CIUDADANÍA ACTIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abandono prematuro de la educación y la formación</li> <li>Educación preescolar</li> <li>Migrantes</li> <li>Alumnado con necesidades especiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abandono escolar</li> <li>Educación y cuidado de la primera infancia</li> <li>Equidad y diversidad</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Un fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo</li> <li>Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral</li> </ol>
<b>INCREMENTAR LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN, INCLUIDO EL ESPÍRITU EMPRESARIAL, EN TODOS LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencias transversales clave</li> <li>Instituciones que favorezcan la innovación</li> <li>Asociación entre mundo empresarial y diferentes niveles y sectores de la educación, la formación y la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asociaciones con empresas, instituciones de investigación y la sociedad civil</li> <li>Competencias transversales clave, enseñanza del emprendimiento, alfabetización electrónica, alfabetización mediática y entornos de aprendizaje innovadores</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación</li> </ol>

Figura 18: Áreas y ámbitos estratégicos de trabajos de ET2020. Fuente: Eurydice (2016).

La propia Comisión Europea (European Commission, 2017) analiza la situación de la EPA estableciendo cinco constataciones: confirma los beneficios significativos que el aprendizaje y la educación de adultos brindan a los educandos, a las empresas y a la sociedad; sin embargo, las estadísticas muestran que una gran cantidad de adultos no tienen acceso a estos beneficios y no participan en ninguna actividad de aprendizaje; faltan políticas para garantizar el acceso al aprendizaje o que no son suficientes para lograr un impacto sistémico; al mismo tiempo, los Estados miembros no cuentan con un número suficiente de sistemas de monitoreo de políticas, de lo que se concluye la

necesidad de un marco analítico, un modelo para analizar la efectividad del aprendizaje de adultos en Europa.

## **Objetivos de la EPA en Europa**

La Unión Europea a través del Plan Europeo Renovado de Aprendizaje de Adultos, revisado en el informe *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación 2015/C 417/04* (European Commission, 2015c) ha establecido las siguientes prioridades específicas en Educación de Adultos para el periodo 2015-2020:

**Gobernanza:** garantizar la coherencia del aprendizaje de adultos con otros ámbitos de actuación, mejorar la coordinación, la eficacia y la adecuación a las necesidades de la sociedad, la economía y el medio ambiente; aumentar la inversión, tanto privada como pública, cuando proceda.

**Oferta y participación:** aumentar significativamente la oferta de aprendizaje de adultos de alta calidad, especialmente en cuanto a lectoescritura, cálculo y competencias digitales, y aumentar la participación en dichas actividades gracias a unas estrategias de comunicación, orientación y motivación eficaces, dirigidas a los grupos más necesitados.

**Flexibilidad y acceso:** ampliar el acceso mediante el aumento de la disponibilidad de formación en el puesto de trabajo y haciendo un uso eficaz de las TIC; establecer procedimientos para detectar y evaluar las capacidades de los adultos poco cualificados, y ofrecer suficientes segundas oportunidades que conduzcan a una cualificación reconocida en el Marco Europeo de Cualificaciones a las personas que no tengan el nivel 4 de cualificaciones de dicho Marco.

**Calidad:** mejorar la garantía de la calidad, incluido el seguimiento y la evaluación de impacto, mejorar la formación inicial y continua de los educadores de adultos, y recoger los datos necesarios sobre las necesidades al objeto de orientar y diseñar la oferta de forma eficaz.

La Asociación Europea para la Educación de Adultos (EAEA, 2016) ha publicado el *Manifiesto por la Educación de Adultos en el siglo XXI* como una herramienta para promover un cambio en el aprendizaje en Europa, extender entre la ciudadanía valores como la equidad, la cohesión social, la creatividad o la innovación. Se presentan siete retos europeos contemporáneos a los cuales la educación para adultos debe responder:

- La ciudadanía activa, democracia y participación.
- Habilidades para la vida de las personas.
- Cohesión social, equidad e igualdad.
- Empleo y digitalización.
- La inmigración y el cambio demográfico.
- Sostenibilidad.
- La educación de adultos y políticas europeas.

La Comisión Europea (2012) en su “*Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*” titulada “*Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*” establece las siguientes acciones claves para el desarrollo de los objetivos anteriores:

1. Promover la excelencia en la educación y formación profesionales.
2. Mejorar los resultados de grupos de estudiantes con alto riesgo de abandono escolar prematuro y bajo nivel de aptitudes básicas.
3. Potenciar la oferta de aptitudes transversales que aumentan la empleabilidad, como la iniciativa emprendedora, las aptitudes digitales y los idiomas.
4. Reducir el porcentaje de adultos con escasas aptitudes.
5. Intensificar el uso del aprendizaje asistido por TIC y el acceso a REA de alta calidad.
6. Revisar y consolidar el perfil profesional de todas las profesiones docentes

En esta línea de trabajo el concepto de educación en el seno de la UE se está ampliando en los últimos años con objeto de incluir la educación formal y la informal, así como una amplia variedad de estrategias educativas, una visión de la educación más sistémica que incluya la diversa demanda y oferta de oportunidades educativas, como parte del sistema conjunto, en coherencia de las agendas políticas con la visión holística expuesta. Ejemplo de ello es el mayor apoyo a través del Fondo Social Europeo.

### **Abandono temprano en educación**

Los datos de abandono temprano del sistema educativo, sin finalizar el equivalente a la Educación Secundaria española, como referencia para la posible



población potencial de EPA (gráfico 19) para los distintos países de la UE parten de una media del 12,6 % en 2012 que ha descendido al 10,6 % en 2017, alcanzando casi el objetivo autopropuesto por la UE del 10 %.

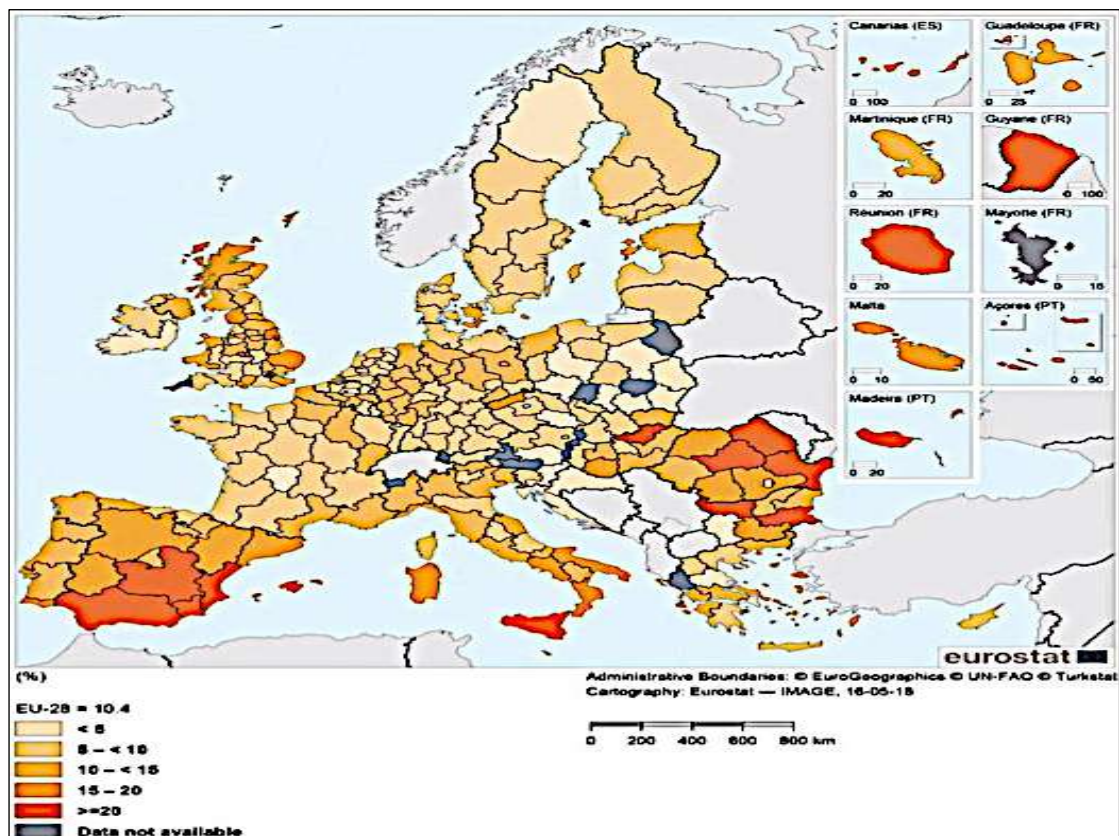


Figura 19. Abandono educativo en Europa. Fuente: EU Training Monitor (2018, p 32).

## Participación en EPA

Según el Informe de situación de la Comisión Europea (European Commission, 2018) la participación en educación de adultos varía considerablemente según cada país. Ofrece los siguientes datos: En los países nórdicos, el Reino Unido y Suiza al menos uno de cada tres adultos participa en alguna actividad formativa a lo largo del año. Las tasas de participación fueron inferiores en España y Portugal. Así mismo la participación en programas de educación de adultos es muy desigual entre los diferentes subgrupos de población específicos. Los adultos más jóvenes, aquellos con mayor nivel educativo, que poseen trabajo o ejercen una profesión que requiere alta cualificación se benefician en mayor medida o acceden en mayor número a las oportunidades educativas. Los ámbitos de participación también tienen una gran variabilidad; por ejemplo, Reino Unido y Suiza con gran contribución del sector privado priorizan la formación profesional, sin embargo,



lo países nórdicos dan una alta financiación pública para grupos desfavorecidos e inmigrantes. La tasa de participación sigue siendo baja. En 2017, solo el 10,9% de los adultos había realizado alguna actividad de aprendizaje reciente. Esto fue casi idéntico a la tasa del 10,8% en 2014 y solo un poco más alto que la tasa del 9,3% en 2010 (principalmente debido a las mejoras en la precisión de la recopilación de datos en algunos países, especialmente en Francia). Solo en unos pocos países, la mayoría de ellos en el norte de Europa (Estonia, Suecia, Finlandia), se podría observar un aumento constante y considerable en el aprendizaje hacia el punto de referencia. A la inversa, algunos países, especialmente el Reino Unido, Eslovenia y Dinamarca (aunque con rupturas en las series de tiempo), experimentaron un descenso sustancial en la tasa de participación de adultos en el aprendizaje desde 2010.

En la figura 20 se muestra el porcentaje de población de los países europeos en educación de adultos con una media del 10,8 %, lejos del objetivo autoimpuesto por la UE para el 2020 del 15 % y con una alta variabilidad desde porcentajes que comienzan en el 1,2% en países del este y meridionales hasta casi el 30% para los nórdicos y centrales.

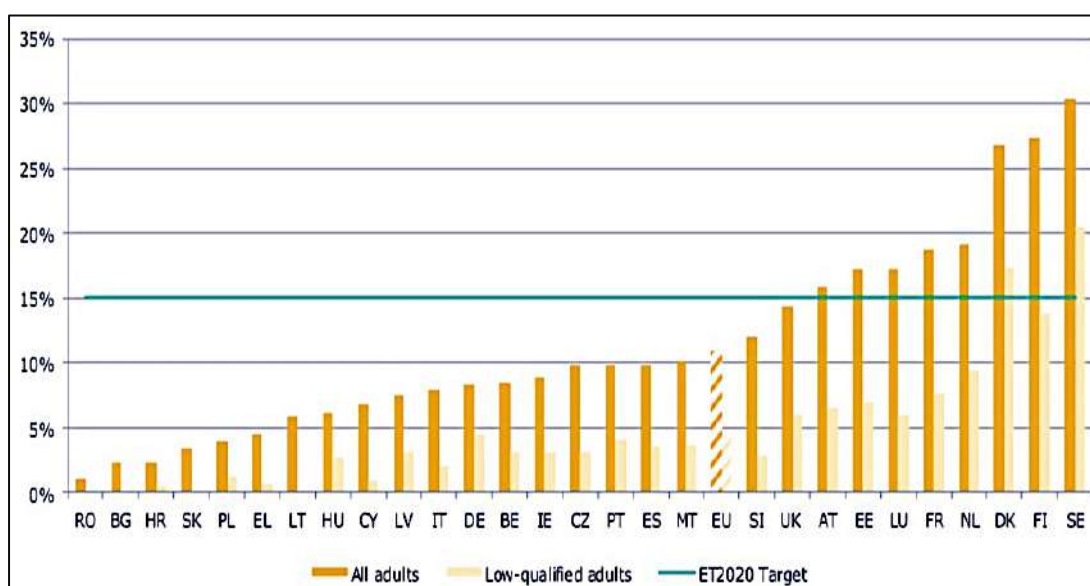


Figura 20. Participación de adultos en actividades de aprendizaje.  
Fuente: EU Training Monitor (2018, p 64).

## Porcentaje de adultos con baja cualificación académica en Europa

En los países de la Unión Europea en 2016 el 77% de la población entre 25 y 64 posee nivel de formación de segunda etapa de educación secundaria o superior. Se pueden

observar variaciones significativas en los tramos de edad y según la situación de los países (figura 21):

	25-64 años	25-34	35-44	45-54	55-64
Lituania	95	92	90	97	95
Rep. Checa	93	94	96	95	88
Rep. Eslovaca	92	93	94	92	86
Polonia	91	89	89	95	92
Letonia	91	94	93	91	85
Estonia	89	87	88	95	91
Finlandia	88	90	91	90	80
Eslovenia	87	87	86	87	86
Alemania	87	94	91	85	77
Suecia	85	90	87	84	77
Austria	85	88	87	86	76
Hungría	83	95	88	80	72
Croacia	83	86	87	82	78
Bulgaria	82	82	84	83	78
Dinamarca	81	84	85	81	72
Irlanda	80	91	86	76	62
Chipre	80	85	83	77	73
Reino Unido	80	88	82	77	60
Luxemburgo	78	87	84	75	65
Francia	78	83	80	75	68
Países Bajos	77	86	82	75	65
<b>UE (28)</b>	<b>77</b>	<b>85</b>	<b>80</b>	<b>70</b>	<b>68</b>
Rumania	77	76	77	81	65
Bélgica	75	83	81	74	61
Grecia	72	84	77	67	52
Italia	60	74	66	54	47
<b>España</b>	<b>58</b>	<b>66</b>	<b>66</b>	<b>54</b>	<b>41</b>
Portugal	47	67	55	36	24
Malta	45	63	49	34	26

Figura 21. Porcentaje de titulación en Secundaria en la UE. Fuente: INEE (2017, p.95).

El número total de adultos poco calificados ha estado disminuyendo con cada cohorte más joven. Por ejemplo, en 2017, alrededor de 4.6 millones de adultos jóvenes de 20 a 24 años de edad no poseían al menos una calificación de nivel medio, en comparación con 10.2 millones de adultos de 60 a 64 años. Entre las personas de 20 a 24 años, el 17% estaba poco calificado. En general, las perspectivas económicas para los adultos con baja calificación son difíciles. Tienen tasas de empleo significativamente más bajas en toda la UE, con una tasa promedio del 67,6% en 2017. Esto se compara con el 78% para las personas con calificaciones medias y el 83,9% para las personas altamente calificadas. en 2017. En promedio, solo el 4.3% de estos adultos en la UE tenía alguna experiencia reciente de participación en el aprendizaje de adultos, según el Informe Training Monitor de la Unión Europea para el año 2018 (figura 22).

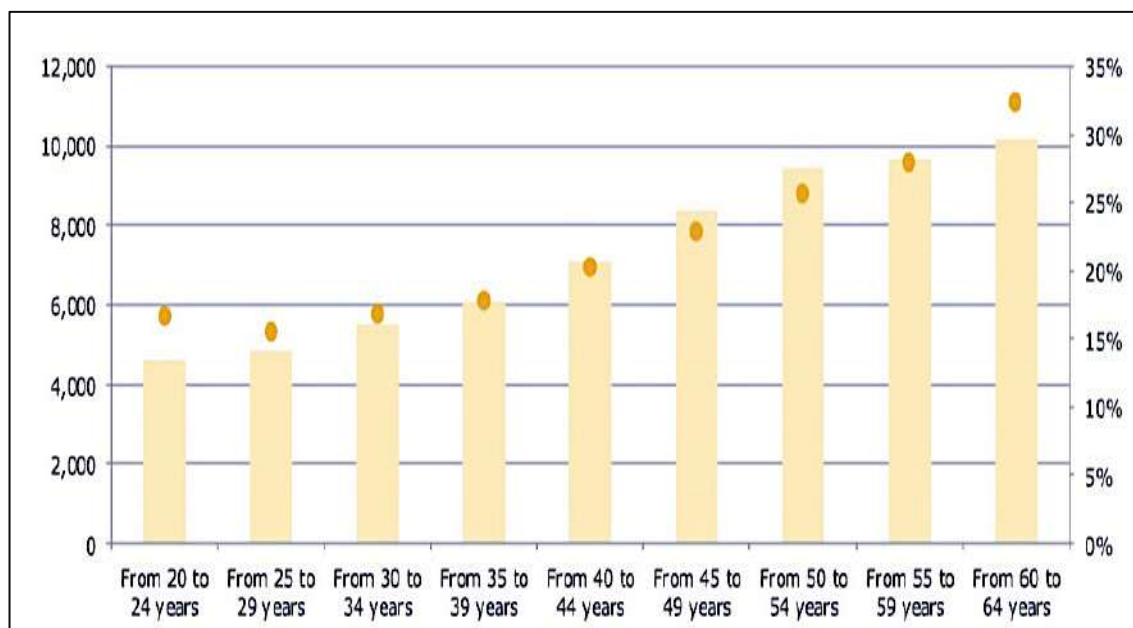


Figura 22. Adultos con baja cualificación según edad. Fuente: EU Training Monitor (2018, p 70).

Finalmente, los resultados de la encuesta PIAAC sobre habilidades en adultos mostraron una clara evidencia de que el segmento de la población adulta con las habilidades más bajas es el que tiene menos probabilidades de participar en el aprendizaje de adultos.

## Red de centros EPA en Europa

Según el informe Eurydice (2015a) aunque en todos los países europeos es posible obtener un título de secundaria superior siendo adulto, la oferta educativa es muy variada. En muchos países no existen programas específicos para los adultos. En otros, puede organizarse de manera flexible, incluyendo cursos nocturnos a tiempo parcial. Existen también centros con modalidades de segunda oportunidad e, incluso, modelos mixtos que conjugan varias posibilidades. Una sinopsis del tipo de centro según la oferta de enseñanzas se presenta en el cuadro número 23.

Reseñar igualmente que se está iniciando la incorporación de otras modalidades de espacios de enseñanza, con sedes no físicamente emplazadas sino virtuales para la EPA. Un ejemplo de ello es EPALE, la plataforma electrónica de la enseñanza para adultos en Europa: EPALE, <https://ec.europa.eu/epale/es>, es un espacio multilingüe online donde intercambiar, promover, y compartir actuaciones en este campo para aprender de los demás. EPALE incluye una biblioteca de recursos, un calendario de

cursos y actividades de interés, herramientas de búsqueda de colaboradores y grupos colaborativos entre otros servicios.

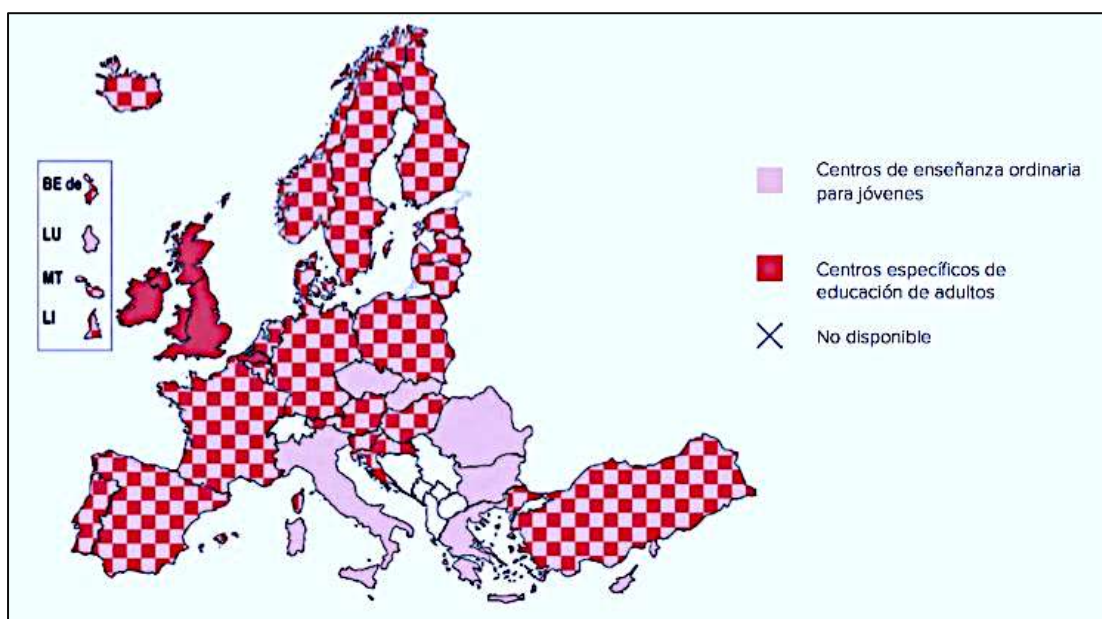


Figura 23. Oferta y centros EPA en Europa. Fuente: European Commission-Eurydice (2015a, p. 60).

### 2.6.3. La Educación de Personas Adultas en España

El sistema educativo español se sitúa, al menos a nivel legislativo, en este planteamiento amplio y de valoración de la Educación de Personas Adultas pues en el preámbulo de las dos leyes orgánicas de mayor rango en vigor actualmente se pueden encontrar reseñas en este sentido. La LOMCE expone en su Preámbulo (2013, p. 97860):

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.[...] La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas [...] es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.

Por su parte en el Preámbulo de la LOE (2006, p. 17160) se formulan referencias aún más explícitas:

Se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente. Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.

Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.

En la página web de Eurydice (2017) [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en) se relacionan las prioridades políticas actuales de la administración educativa española en relación con la Educación de Personas Adultas:

- Reducir la tasa de abandono temprano de la educación
- Mejorar los resultados educativos (tasa de alumnado excelente y tasa de titulados en Educación Secundaria Obligatoria)
- Mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes
- Preparar al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

El punto de referencia europeo para 2020 relacionado con la Educación de Personas Adultas establece que el porcentaje de población en edad de trabajar que participa en educación a lo largo de la vida debe ser superior al 15%.

España alcanzó en 2013 un 11,1% de participación de personas adultas en actividades formativas, superando así la media de la Unión Europea (10,5%). Además, tanto en España como en la Unión Europea se observa un grado mayor de participación entre las mujeres que entre los hombres.

## Educación, mercado laboral y financiación educativa

Correlacionando el aprendizaje permanente con indicadores socioeconómicos, hay una gran relación entre el nivel educativo alcanzado y las posibilidades laborales y salariales que ofrece el mercado de trabajo. En España, la población entre 25 y 34 años presenta tasas de desempleo 4,0 puntos (22,1%) superiores a las del conjunto de la población de 25 a 64 años. Esta diferencia se acentúa en los jóvenes con estudios primarios o inferiores, 7,0 puntos más (41,0%).

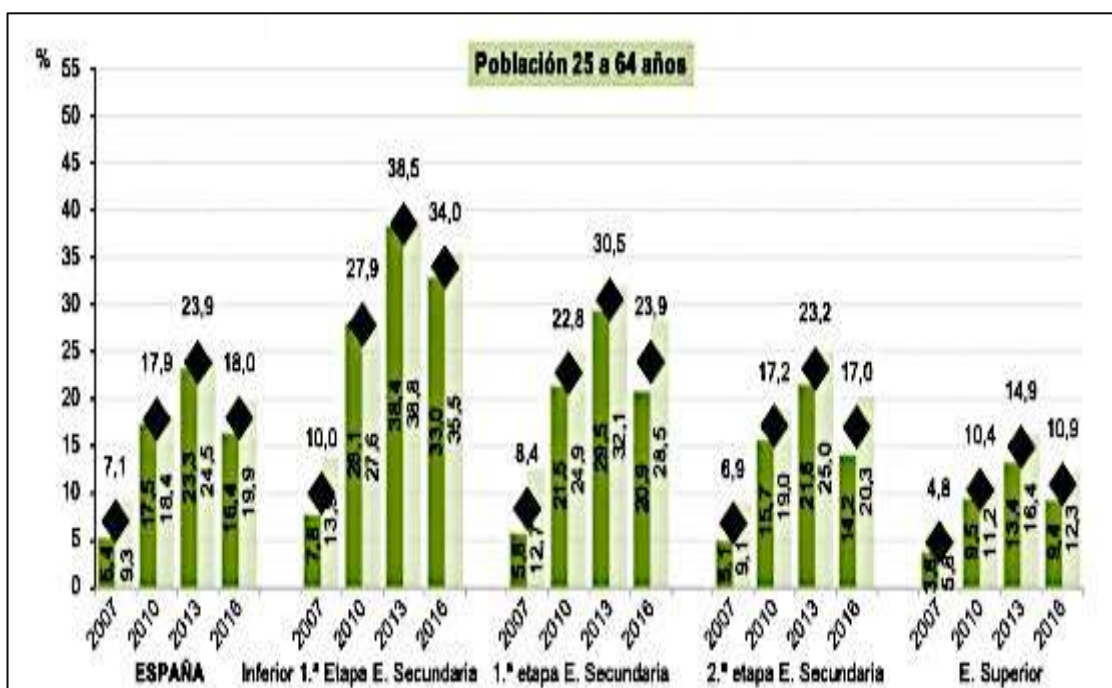


Figura 24. Tasa de desempleo según nivel de formación. Fuente INEE. (2017, p. 101).

Una brecha salarial semejante es significativa según nivel de formación: los ingresos medios de las personas en los niveles superiores han seguido una tendencia



ascendente, sin embargo, para los niveles inferiores se observa un descenso de su posición relativa, más acentuada en los últimos años.

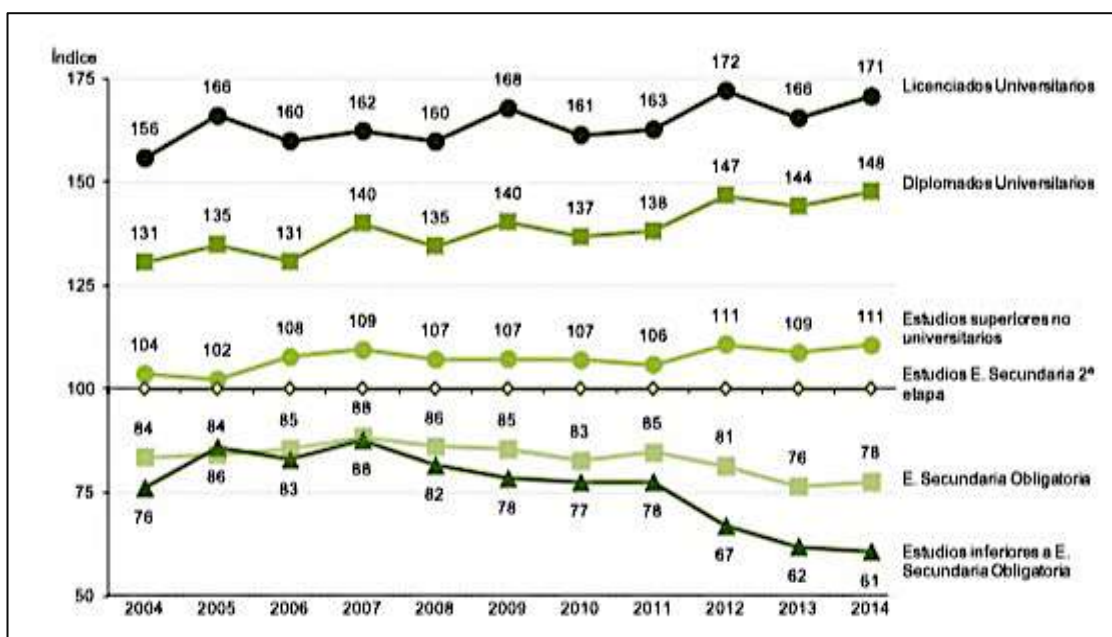


Figura 25. Ingresos laborales según nivel de formación. Fuente INEE (2017, p. 105).

## Tasa de escolarización en EPA

Con datos de este mismo informe se presentan los datos de la tasa de escolarización en EPA por comunidades autónomas y media general en Educación de Adultos. La tasa neta de escolarización es la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada respecto al total de población de esa edad. Tomando Enseñanzas Iniciales y Secundaria para personas adultas, son Canarias, Castilla-La Mancha, Ceuta, Extremadura e Illes Balears las que tienen tasas de escolarización medias más elevadas en este grupo de edad.

En 2014-15 está escolarizada el 95,1% de la población de 16 años, el 89,9% de 17 años, el 79,8% de 18 años y el 72,8% de 19 años. La diferencia entre los 16 y los 17 años es de 5,2 puntos porcentuales, el descenso alcanza los diez puntos de los 17 a los 18 años y los siete puntos entre los 18 y los 19 años. Desde el curso 2009-10 al 2014-15, la tasa de escolarización aumenta en todas las edades de 16 a 19 años, correspondiendo los mayores incrementos a los 18 años (6,2 puntos) y, especialmente, a los 19 años (10,0 puntos), situándose a los 18 años en el 80% y a los 19 años en el 73%.

## Abandono temprano en España

La tasa de Abandono Educativo Temprano del sistema educativo mide la población con una titulación inferior a la Secundaria postobligatoria, es decir, sin al menos FP de Grado Medio o Bachiller. La tasa de AET de España fue del 19% en 2016, muy por encima de la media de la UE (28 países), que se situó en el 10,7%. De 1992 a 2016, la tasa desciende del 41% al 19%. Sin embargo, la reducción ha sido desigual por comunidades autónomas y según sexos y años, conforme muestra el gráfico número 26.



Figura 26. Evolución población de 18 a 24 años en abandono temprano. Fuente: INEE. (2017, p.87).

El porcentaje de abandono sigue siendo claramente más elevado entre los hombres, 22,7%, que entre las mujeres, 15,1%. El nivel educativo de los padres es un factor de importancia en el abandono, especialmente el de la madre, jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores se sitúa en solo el 4,3%. El objetivo de la Estrategia Europa 2020 es situar por debajo del 10% (para España 15%) el porcentaje de personas que abandonan la educación y la formación.

Según el informe del Ministerio de Educación español (INEE, 2017), en el curso 2014-2015, el número de años esperados en educación y formación en España de un alumno que tiene cinco años de edad es de 18,6 años, aumentando respecto al curso 2009-2010 en 1,2 años. Las mujeres tienen una mayor esperanza de permanecer en el sistema educativo y formativo que los hombres. Así, en 2014-2015, la mujer tiene una esperanza de vida escolar de 18,9 años, frente a los 18,3 años del hombre. Sin embargo, la diferencia entre mujeres y hombres ha ido disminuyendo desde 0,9 años en el curso 2009-2010, hasta 0,6 años en 2014-2015.



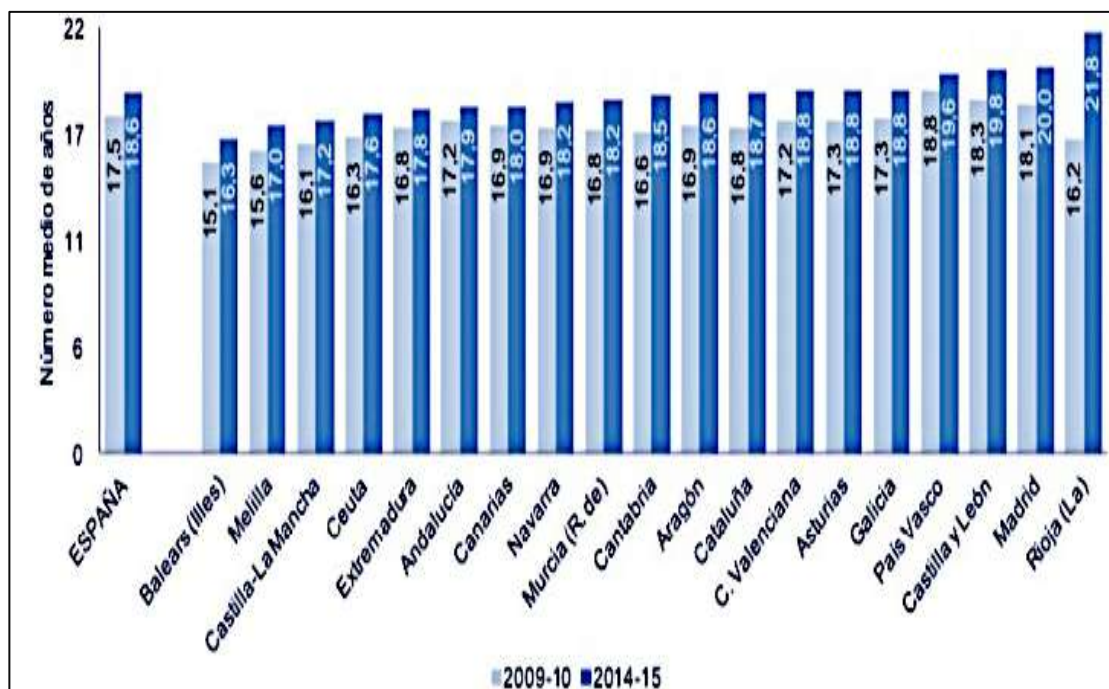


Figura 27: Escolarización según Comunidades Autónomas. Fuente: INEE (2017, p. 15).

## Participación en el aprendizaje permanente

En 2016 en España el 9,4% de la población de 25 a 65 años participó en alguna actividad de formación, siendo la intervención de las mujeres superior a la de los hombres en más de un punto, 10,2% y 8,6% respectivamente. Los mayores porcentajes de participación se producen en Comunidad Foral de Navarra (11,8%), País Vasco (11,7%) y Aragón (11,4%). Los menores porcentajes, se dan en Cataluña (7,4%), Melilla (7,4%), Principado de Asturias (8,4%) y Canarias (8,4%). Se aprecia que la participación aumenta según sube su nivel educativo; la asistencia se va reduciendo conforme aumenta la edad.

Cambian los perfiles de los matriculados según los cursos: hay muchas personas mayores en los cursos de alfabetización. El perfil de Enseñanza Secundaria es distinto, suele provenir del fracaso escolar, jóvenes recién salidos del instituto, que vienen a la EPA para regresar al sistema académico. Español para extranjeros recoge alumnos migrantes para acceder al mercado de trabajo. Las clases de informática y de idiomas constituyen una nueva alfabetización para personas de mediana edad con el fin de superar carencias formativas de cara a una progresión laboral o simplemente vital. La Formación Profesional en Adultos ha ido quedando reducida a grupos muy concretos de la FP Básica surgida con la LOMCE. Los cursos de Ampliación Cultural se han perdido generalmente.

El Ministerio de Educación español ofrece datos sobre la matriculación de alumnos en EPA según tipología de enseñanzas (figura 28).

	Total	% Centros Públicos	% Mujeres (2)
<b>TOTAL</b>	<b>504.849</b>	<b>98,3</b>	<b>59,9</b>
<b>Enseñanzas de carácter formal</b>	<b>254.192</b>	<b>97,3</b>	<b>52,3</b>
Enseñanzas iniciales	78.966	99,4	64,9
Educación Secundaria para personas adultas	121.077	96,1	44,9
Preparación pruebas para la obtención directa del título de Graduado en ESO	16.838	99,7	49,9
Preparación pruebas libres para la obtención directa del título de Bachiller	446	100,0	48,9
Preparación pruebas libres para títulos de FP	360	100,0	64,2
Acceso a la Universidad para mayores de 25 años	13.735	99,3	54,2
Preparación Pruebas de acceso a Ciclos Formativos	22.770	93,2	52,9
<b>Enseñanzas de carácter no formal</b>	<b>250.657</b>	<b>99,1</b>	<b>69,9</b>
Lenguas españolas para inmigrantes	47.429	98,3	56,8
Otras Enseñanzas de Carácter no Formal	203.228	99,3	73,1

(1) Se recogen las enseñanzas específicas de Educación de Adultos que se imparten dentro del sistema educativo, independientemente de la edad de los alumnos que las cursan. La matrícula está referida a un curso escolar.  
 (2) Datos del curso 2015-2016.

Figura 28. Alumno matriculado en Educación de Adultos según enseñanzas. Fuente: MECD (2017, p. 22).

Aunque los Municipios y las Corporaciones Locales no cuentan con competencias educativas propiamente dichas en EPA, diseñan actividades y programas de formación básica, sociocultural y colaboran en la formación para el empleo. Apoyan a los Centros de Educación de Personas Adultas mediante la contratación de profesores de apoyo y actuaciones específicas de desarrollo de programas.

Respecto a la cuantificación económica del gasto destinado a la Educación de Adultos, los datos del Ministerio de Educación español lo sitúan en el 3,3 % conjuntamente con el resto de las enseñanzas de Régimen Especial según el gráfico 29, lo cual aporta un índice muy significativo de su posicionamiento en el sistema escolar.

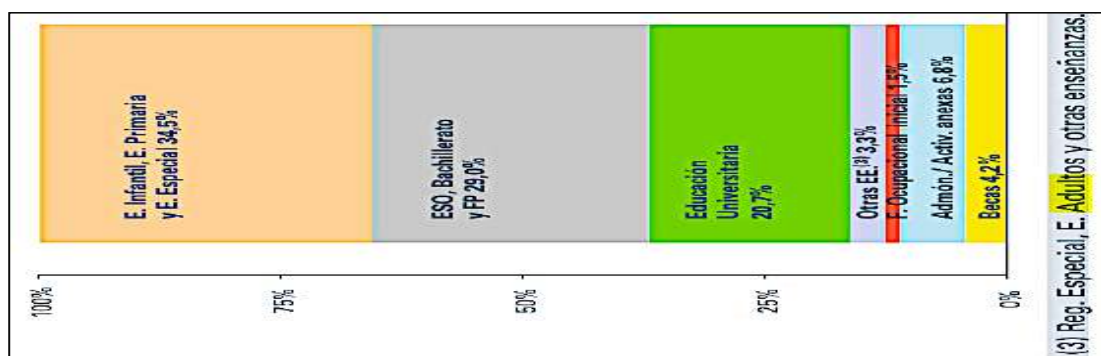


Figura 29. Distribución del gasto público según modalidades de enseñanza. Fuente: INEE (2017, p. 10).

## **Marco legal de la EPA en España**

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013 regulan, actualmente, como legislación básica el sistema educativo español. Lancho (2004) defiende en la UNED su Tesis Doctoral en la que hace una extensiva presentación de la situación de la EPA desde 1978 a 2002 y que puede ser consultada como complemento a la presente información, con incidencia en la configuración y el desarrollo normativo: analiza la dimensión cuantitativa de los sistemas autonómicos de educación de adultos en relación con el sistema educativo general, y con los sistemas de formación de adultos; estudia los principios que fundamentan dichos sistemas así como la coherencia entre los mencionados principios y las líneas de acción puestas en marcha por los diferentes gobiernos en este campo.

## **Principios de la EPA**

La LOE (2006, p. 17166) dedica el artículo 5 a la EPA bajo el epígrafe “El aprendizaje a lo largo de la vida” estableciendo los principios que la rigen:

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.

4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.

## **Objetivos de la EPA**

Los objetivos de la Educación de Personas Adultas vienen fijados y se relacionan en el artículo 66 de esta misma ley (LOE, 2006, p. 17178), con el añadido h de la LOMCE (2013, p. 97894):

a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

h) Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

## **Ordenación y oferta de enseñanzas en EPA**

En el capítulo IX de la LOE (2006, pp. 17178-17179), con alguna modificación mínima de la LOMCE, se establece la ordenación vigente de la EPA en nuestro país:

Se legitiman aprendizajes múltiples adquiridos en la enseñanza, reglada o no reglada, a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, estableciendo conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

En cuanto a las instituciones participantes en la oferta de educación de adultos se posibilita la colaboración de cualquier administración pública con la administración educativa, especialmente la administración laboral, así como las corporaciones locales, universidades, entidades públicas o privadas y los diversos agentes sociales. Sin embargo, la obtención de titulación propia de la enseñanza reglada queda restringida a los centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

Existe una primera diferenciación en enseñanzas de personas adultas. Son enseñanzas regladas o formales todas aquellas enseñanzas que conducen a una titulación con validez académica y están reguladas por la Administración educativa; enseñanzas no regladas o no formales son aquellas que no se ajustan al sistema educativo oficial, por lo que las certificaciones obtenidas no son consideradas como oficiales y por lo tanto carentes de validez académica. Las enseñanzas de personas adultas se ofertan en régimen presencial y a distancia o en régimen semipresencial.

La oferta de enseñanzas incluirá, además de las modalidades básicas de Secundaria y Alfabetización, preparación de pruebas de acceso para bachillerato y formación profesional, a las enseñanzas artísticas superiores y la universidad, así como enseñanzas de idiomas y uso de las tecnologías de la información y la comunicación. También Programas no formales orientados a la ciudadanía activa, la inclusión social, y el desarrollo personal, social y cultural.

## **Estructura, modalidades y centros de la enseñanza básica de adultos**

Por su parte la *Orden ECD/651/2017, de 5 de julio (BOE, núm. 162, de 8 de julio de 2017, pp. 58643-58940)* por la que se regula la Enseñanza Básica y su Currículo para las Personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que tiene carácter supletorio en todo el país, concreta algunos aspectos más en su artículo 3:

1. La enseñanza básica para personas adultas se estructura en Enseñanzas Iniciales y Educación Secundaria para Personas Adultas.

2. Las enseñanzas formales para personas adultas se organizan en tres modalidades:

a) Presencial: es aquella en la que los alumnos deben asistir a un centro docente diariamente, para realizar las tareas de enseñanza y aprendizaje según un horario semanal preestablecido a principio de curso.

b) A distancia: es aquella en la que los alumnos deben asistir a un centro docente de manera puntual, para complementar la participación en tareas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan mediante plataformas virtuales.

c) A distancia virtual: es aquella en la que los alumnos realizan todas las tareas de enseñanza y aprendizaje de manera virtual.

3. La enseñanza básica en modalidad presencial se impartirá por regla general en los Centros de Educación de Personas Adultas. La modalidad a distancia se impartirá en centros docentes de régimen general o en centros docentes de educación de personas adultas. Todos ellos centros docentes ordinarios o específicos, públicos o privados, y debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

Las enseñanzas para personas adultas en la modalidad a distancia virtual, que deberán ser diseñadas conforme a los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, serán impartidas por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

## **Perfil de acceso a EPA**

Con relación al acceso del alumnado a estas enseñanzas, además de las personas adultas mayores de 18 años, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas con dieciséis años si tienen un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o son deportistas de alto rendimiento. Se establece atención especial para la población reclusa en los establecimientos penitenciarios, a las personas con necesidad específica de apoyo educativo y a la integración de los inmigrantes con programas específicos de aprendizaje lingüístico y cultural.

## **Principios metodológicos**

Según se establece en la legislación referenciada, la metodología de estas enseñanzas será flexible, abierta e inclusiva, basada en el autoaprendizaje y teniendo en cuenta sus experiencias, de modo que responda a las capacidades, intereses y necesidades del alumnado, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. La

metodología tendrá como finalidad potenciar la adquisición, consolidación y ampliación de las competencias clave del aprendizaje permanente, mediante procesos de aprendizajes significativos para el alumno, a través de la realización de proyectos conectados con las vivencias cotidianas de las personas adultas, y se ha de asentar en el bagaje cultural que cada alumno aporte a su actividad formativa. Las tareas propuestas facilitarán el autoaprendizaje y el desarrollo de la autonomía y la iniciativa personal y se adecuarán a las experiencias previas del alumnado, de modo que respondan a sus capacidades, intereses y necesidades. La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia. Se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

El currículo de Educación Secundaria para personas adultas se organiza en los siguientes ámbitos:

a) **Ámbito de comunicación**, que incluye los aspectos básicos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria correspondientes a las materias Lengua Castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera.

b) **Ámbito social**, que incluye los aspectos básicos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la materia Geografía e Historia y los aspectos de percepción recogidos en el currículo de Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Música.

c) **Ámbito científico-tecnológico**, que incluye los aspectos básicos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria de las materias Biología y Geología, Física y Química, Matemáticas, Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas, Tecnología y los aspectos relacionados con la salud y el medio natural recogidos en el currículo de Educación Física

Cada uno de los ámbitos se organiza en dos niveles: nivel I y nivel II. Cada uno de los niveles, a su vez, se organiza en dos módulos cuatrimestrales.

## **Profesorado**

Los ámbitos propios de la oferta específica para personas adultas serán impartidos por funcionarios de los cuerpos de catedráticos y de profesores de enseñanza secundaria de alguna de las especialidades que tengan atribución docente para impartir cualquiera de las materias que se integran en dichos ámbitos. Para impartir las Enseñanzas Iniciales será

necesario estar en posesión del título de Maestro de Educación Primaria o de un título de Grado en Educación Primaria o equivalente.

## 2.6.4. La Educación de Adultos en las Comunidades Autónomas

Progresivamente, a partir de la década de los 90, con la descentralización de competencias en educación, las diversas comunidades autónomas comienzan a asumir la gestión de la Educación de Personas Adultas y establecer su regulación propia.

Se puede considerar que existe un enfoque compartido entre las diferentes leyes específicas del sector de educación de personas adultas desarrolladas por todas las comunidades autónomas. Andalucía y Galicia establecen como ámbitos principales la alfabetización y formación básica, el acceso al mundo laboral, el desarrollo comunitario y la animación sociocultural, el acceso a la universidad y la formación ocupacional. La ley de Cataluña habla de formación instrumental y básica, formación para mundo laboral y formación para el ocio y la cultura. En la Comunidad Valenciana y Castilla y León se diferencia la formación básica y acceso a los distintos niveles del sistema educativo, ejercicio de derechos y deberes de los ciudadanos, desarrollo personal y participación cultural, formación ocupacional y social. Las opciones de Aragón y Navarra son el desarrollo personal y la participación ciudadana y la inserción social y laboral.

Martí Puig (2017) en su tesis doctoral realiza un resumen sinóptico del estado de la cuestión de la Educación de Adultos comparando la situación en nueve comunidades autónomas según el siguiente cuadro:

	Andalucía	Cataluña	Galicia	ComVal	Castilla y León	Aragón	Navarra	Castilla la Mancha	Canarias
Denominación	Educación de adultos	Formación de adultos	Educación y promoción de adultos	Formación de personas adultas	Educación de personas adultas	Educación permanente	Educación de personas adultas	Educación de personas adultas	Educación y formación permanente de personas adultas
Fecha	27 marzo 1990	18 marzo 1991	24 julio 1992	20 enero 1995	9 abril 2002	28 junio 2002	21 junio 2002	21 noviem 2002	4 abril 2003
Objeto ley				Regular la fpa Establecer mecanismos p su estructuración, desarrollo, coord., y eval	Establecer marco general para su desarrollo	Regular la ed pte Establecer mecanismos p programación, estruct, ejecuc, desarrollo, coord. Y eval	Regular la fpa Establecer mecanismos p su estructuración, desarrollo, coord., y eval	Establecer marco general para su desarrollo	Regulación y promoción de la educación y formación de personas adultas



	Andalucía	Cataluña	Galicia	ComVal	Castilla y León	Aragón	Navarra	Castilla la Mancha	Canarias
Definición	CiJo acciones q tienen finalidad ofrecer andaluces q superado edad escol oblig de forma gratuita y pte el acceso a l bienes culturales, apoyo p su desarrollo cult, fam, comunitario y social	CiJo de actividades de toda clase, educativas, culturales, cívicas, sociales y formativas, q tienden al perfeccionamiento de las habilidades de la persona, mejora de sus conocimientos y capacidades profesionales, de relación, de comprensión del entorno, y fortalecimiento de la democracia.	CiJo acciones ed, cult, social y prof dirigidas a l q sup edad esc oblig el acceso gratuito y pte a niveles ed y prof q permitan s formación profesional, integrac y prom en el mundo social y laboral	CiJo actuaciones q quieren ofrece sin distinción q han sup ed. Esc oblig el acceso a bienes cult y fom, y a niv ed q les permitan mejorar sus cond d inserción y pro lab y su capacidad p ser críticos y part en la realidad cult soc y económico	CiJo actuaciones y procesos de aprendizaje, regulados o no, q tienen como finalidad ofrecer a los ciudadanos q han superado la edad máxima d escolarización obligatoria, la posibilidad de desarrollar sus capacidades, mejorar competencias profesionales, para satisfacer sus necesidades, desarrollar capacidad crítica y l participación social, cultural, económica y política.	Servicio público que es el principio básico de los sistemas educativos y q tiene como finalidad general promover el acceso a bienes culturales y formativos en todos los niveles del sistema educativo, la inserción y promoción laboral, la participación plena en el desarrollo social, económico y cultural, así como la consecución de la igualdad real y efectiva en todos los ámbitos	CiJo actuaciones q quieren ofrece sin distinción q han sup ed. Esc oblig el acceso a bienes cult y fom, y a niv ed q les permitan mejorar sus cond d inserción y pro lab y su capacidad p ser críticos y part en la realidad cult soc y económico	CiJo actuaciones encaminadas a ofrecer a los ciudadanos q han superado la edad máxima escolarización obligatoria, sin distinción alguna, la oportunidad de enriquecer sus capacidades y habilidades, ampliar competencias técnico-profesionales para favorecer desarrollo personal, acceso a la ed. y a bienes culturales,	
Ámbito territorial básico	municipio					Comarca Distrito			
Metodología		Adaptada adultos Estruct modular y d créditos	Modular Permeabilidad regulada/ no regulada						
Complencias				Autonómica local					
Clases de centros:	Públicos privados	Específicos Ordinarios Públicos Privados	Públicos Privados	Específicos: Públicos Privados Titular ong sin ánimo lucro	Específicos Ordinarios Públicos Privados	Específicos: Centros Aulas Ordinarios IES	Específicos: Públicos Privados Ordinarios	Específicos: Públicos Privados Ordinarios	Públicos Privados
Depen centros	Junta Municipios	Generalitat Municipios privados		consejería municipios diputación valen				consejería municipios privados	Consejería Otras administra
Tipo enseñanza:	Presencial semipresencial	Presencial Distancia	Presencial Semipresencial distancia	Presencial Distancia	Presencial Distancia	Presencia Distancia Inserción	Presencial Distancia	Presencia Semipresencial Abierta Distancial	Presencial No presencial
Programas educativos y centros				Añ a y for básica en centros específicos Bach y Fp centros ordinarios y excepcional en centros fpa Otros programas	Añ a y for básica en centros específicos Centros ordinarios: 2º ciclo ed secun, bachillerato, y fp idiomas en Esc oficial idiomas a distancia		Ed básica Niveles I y II exclusivamente en centros específicos Titulaciones básicas en esp y ordinarios		
Partes docente	Según LOGSE	Según LOGSE	Según LOGSE	según LOGSE	Según LOGSE		Según LOGSE	Según LOGSE	Según LOGSE
Personal colaborador	SI, dep d otras instituciones	SI	SI, dep d otras instituciones	SI dependiente no da consell Imparte: pro for esp	SI, dep d otras instituciones	SI	SI, dep d otras instituciones	SI, dep d otras instituciones	
Funciones formadores		Docente Orientación Forma Integral			Docente Orientación y promoción				

	Andalucía	Cataluña	Galicia	ComVal	Castilla y León	Aragón	Navarra	Castilla la Mancha	Canarias
Finalidad	Extender el derecho a la educación. Fomentar el desarrollo de capacidades intelectuales. Potenciar el aprendizaje autónomo. Garantizar la formación y perfeccionamiento profesional.	Eliminar el analfabetismo. Procurar la formación básica. Promover la ciudadanía real. Favorecer el acceso a la educación reglada. Derecho a la actualización. Fomentar la responsabilidad cívica y la participación social. Formar en el tiempo libre. Facilitar la integración de los catalanes en Europa.	Erradicar el analfabetismo. Extender el derecho a la educación. Proporcionar la formación básica. Promover la ciudadanía real (lengua y cultura gallega). Fomentar el aprendizaje autónomo. Posibilitar la orientación académica y profesional, e inserción laboral.	Garantizar la adquisición y actualización de su educación básica. Promover el acceso a otros niveles educativos. Estimular la participación en el diseño de su formación. Atención preferente a los sectores sociales desfavorecidos.	Garantizar el derecho de las personas adultas basado en el principio de igualdad. Elevar el nivel de la educación básica y profesional. Desarrollar nuevas tecnologías. Formar en el tiempo libre. Preparar la inserción socio-laboral. Promover el acceso a distintos niveles educativos. Conseguir el equilibrio entre el mundo rural y urbano. Ciudadanía real regional, estatal, UE.	Tiene como finalidad promover el acceso a bienes culturales y formación en todos los niveles del sistema educativo. Inserción y promoción laboral. Participación plena en el desarrollo social, económico, cultural, consecución de la igualdad.	Estimular la opinión pública sobre la necesidad de la educación a lo largo de la vida. Extender el derecho a la educación de las personas adultas. Promover el patrimonio navarro. Integración de los navarros en Europa. Combatir la discriminación. Establecer un sistema público de recursos que garantice el acceso y la participación de los adultos. Consolidar, coordinar y potenciar actuaciones públicas y privadas en educación de adultos. Posibilitar la investigación y análisis de acciones en educación de adultos.	Promover el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Hacer efectivo el derecho a la educación mediante la convivencia entre diferentes culturas. Posibilitar la formación integral, el aprendizaje autónomo, la adaptación a cambios sociales, inserción en el mundo laboral, utilización creativa del tiempo libre. Propiciar el acceso a la sociedad. Información y perfeccionamiento del profesorado. Participar en programas educativos europeos.	Ordenar desde la perspectiva social la educación y formación de las personas adultas. Promover la justicia social, el desarrollo socio-cultural, y defender la identidad cultural. Impulsar la cooperación entre instituciones. Mejorar la red pública de educación de personas adultas.
Objetivos									

## Educación de adultos en Castilla-La Mancha

Existe un recurso muy completo para conocer la Educación de Personas Adultas en Castilla-La Mancha que es la web de la Consejería de Educación donde hace una descripción exhaustiva de enseñanzas, centros, legislación, etc. según la figura siguiente:



Figura 30. Educación de Personas Adultas en Castilla-La Mancha. Fuente: Portal de Educación. <http://www.educa.iccm.es/es/estperadult>

En este Portal Educativo la Administración Regional da su definición de EPA:

entendemos por "Educación de Personas Adultas" el conjunto de actuaciones encaminadas a ofrecer a los ciudadanos castellano-manchegos, que han superado la edad máxima de escolarización obligatoria, y sin distinción alguna, la oportunidad de enriquecer sus capacidades y habilidades, ampliar sus conocimientos y mejorar sus competencias técnico-profesionales, de manera que se favorezca su desarrollo personal, se facilite su acceso a la educación y a los bienes culturales, aumente su bienestar y puedan participar activamente en la sociedad.

La oferta de enseñanzas viene recogida en la Guía Oficial de EPA publicada por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (2017), organizadas según esta estructura:

1. Enseñanzas conducentes a titulación.

• Educación Secundaria para Personas Adultas:

Los contenidos educativos de estas enseñanzas se integran en tres ámbitos: Comunicación, Social y Científico-Tecnológico; con contenidos secuenciados y adaptados a las características de la población adulta.

Estas enseñanzas se imparten en las modalidades presenciales y a distancia (ordinaria y virtual), ofertándose de acuerdo con una estructura modular cuya duración es un cuatrimestre.

• Bachillerato (nocturno y distancia): Se imparte en institutos de educación secundaria autorizados. Dentro de la modalidad a distancia se incluye también la opción de Bachillerato a distancia virtual.

• Ciclos Formativos en la modalidad presencial (oferta modular): Estudios parciales de los programas de algunos ciclos formativos de grado medio y grado superior.

• Enseñanza oficial de inglés presencial (nivel básico).

Se imparte en centros y aulas de educación de personas adultas.

• Enseñanza oficial de inglés (That's English).

Se imparte en escuelas oficiales de idiomas y en centros de educación de personas adultas, siempre previa autorización de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

2. Programas no formales.

• Cursos básicos de formación: - Adquisición y refuerzo de competencias básicas

I - Adquisición y refuerzo de competencias básicas II.

- Castellano para extranjeros.

- Curso de mejora de la comprensión lectora para la prueba teórica del permiso de conducción.

- Cursos preparatorios y de Apoyo: Para las pruebas libres de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria - Para las pruebas libres del título de Bachiller - Para las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio y superior - Para las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años. - Apoyo a ESPAD.

- Idiomas: - Alemán - Francés- Inglés.

- Tecnologías de la Información y la Comunicación: - Ofimática básica. - Ofimática avanzada - Internet Otros.

- Aula Mentor.

En este documento se detallan igualmente los tipos y la red de centros en esta comunidad mediante un mapa de la región que se imparten en tres tipos de centros:

a) Centros de educación de personas adultas

CEPAS: Centros docentes públicos específicos de titularidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha. Cada centro tiene un ámbito territorial de actuación denominado zona de educación de personas adultas.

AEPAS: Dentro de la Zona de Educación de Personas Adultas cada centro tiene adscritas aulas. Las aulas consisten en unidades educativas del centro, ubicadas en distinta localidad o en centros penitenciarios.

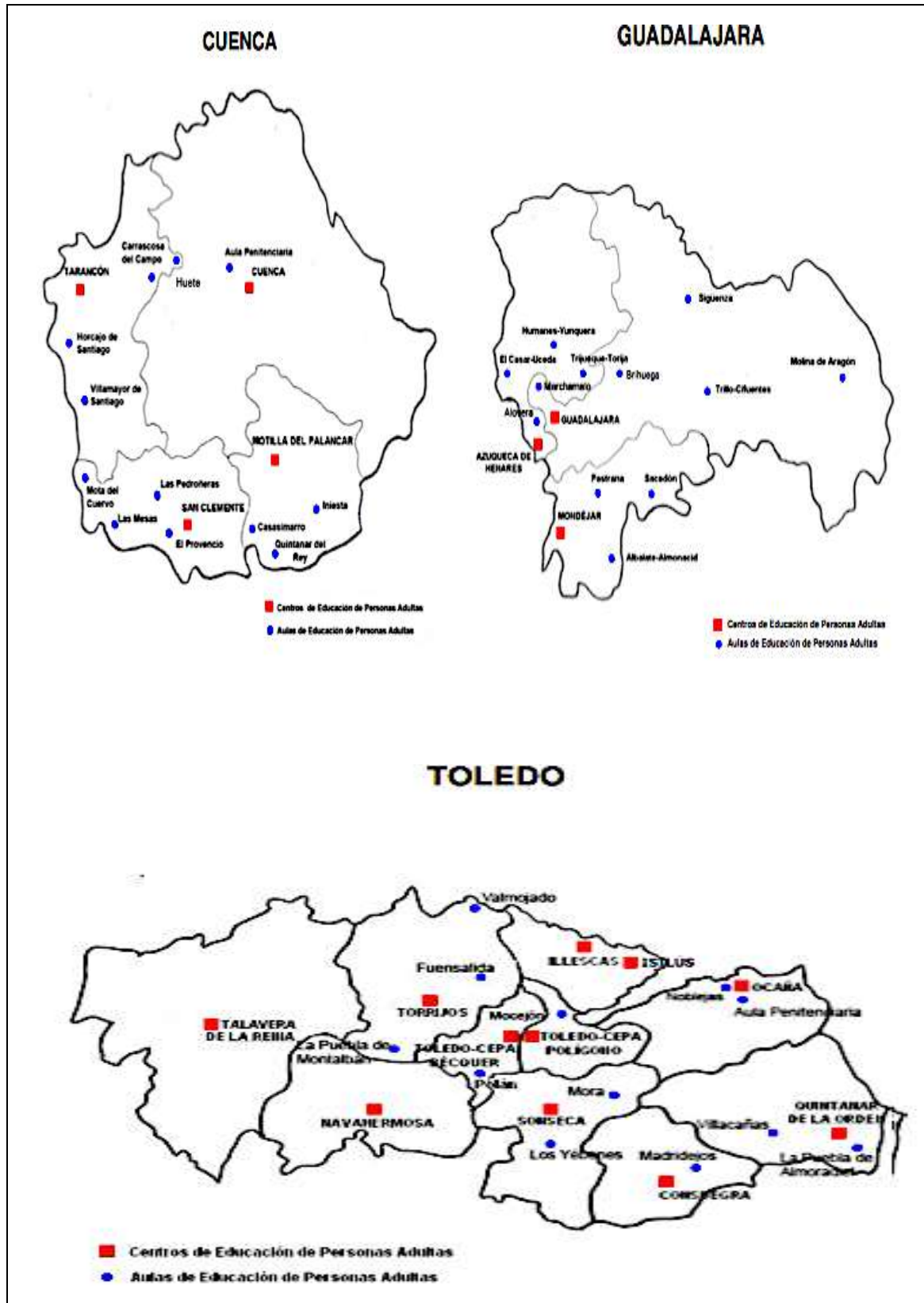
b) Institutos de Educación Secundaria (IES).

En algunos institutos de educación secundaria se imparte, previa autorización de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, las enseñanzas de Bachillerato en régimen presencial (nocturno) y a distancia (distancia ordinaria y virtual).

c) Escuelas Oficiales de Idiomas.

Son los centros encargados de impartir las enseñanzas del idioma Inglés a distancia,

En la gráfica 32 se presentan los mapas con la red de centros de Educación de Personas Adultas en Castilla-La Mancha según distribución de las diversas provincias con datos de la propia Consejería de Educación (2017).



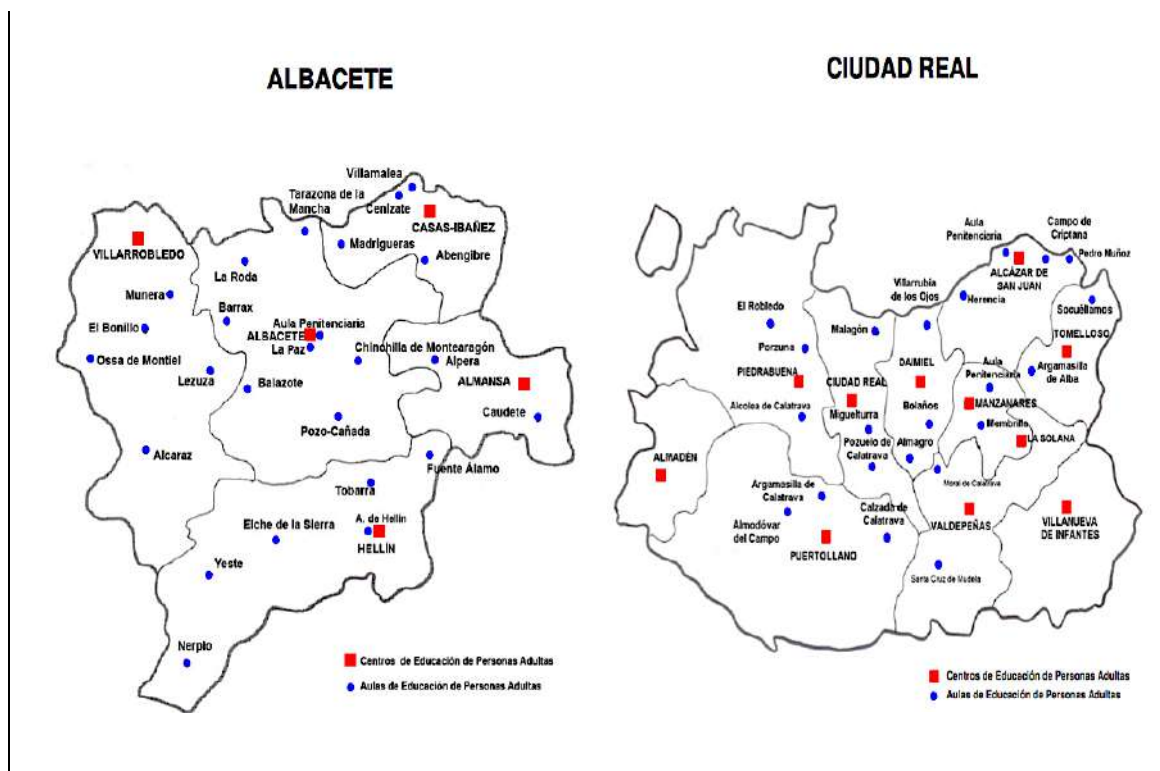


Figura 31. Red de centros de Personas Adultas en Castilla-La Mancha.  
Fuente: Consejería Educación (2017, p. 9-11-32-54-66).

La distribución de datos cuantitativos del alumnado y profesorado publicada oficialmente por el Gobierno de Castilla-La Mancha para esta región se sintetiza en las gráficas 32 y 33.

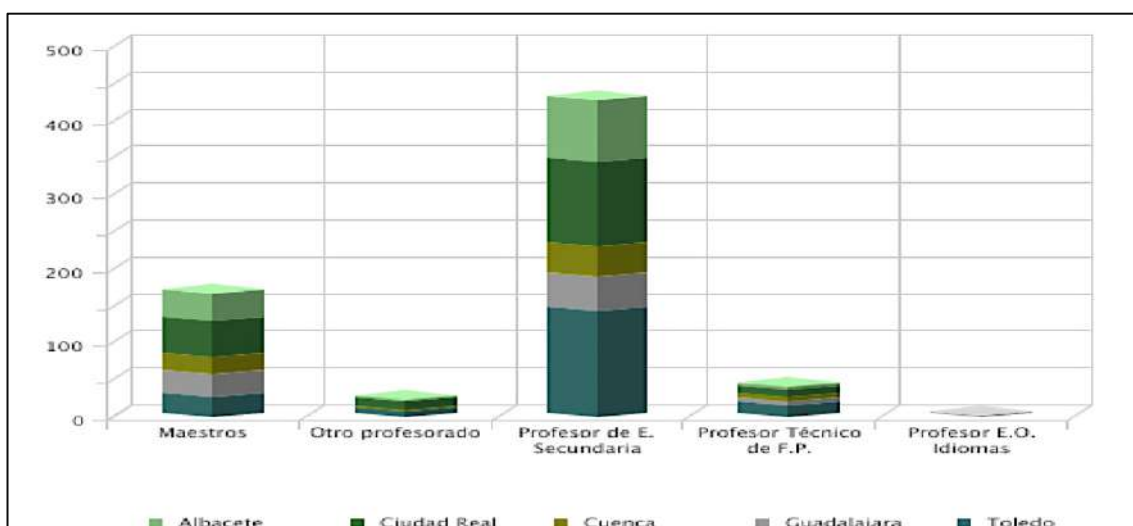


Figura 32. Distribución de profesorado en EPA según niveles en Castilla-La Mancha.  
Fuente: Servicio Estadística Castilla-La Mancha. <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/estadistica-educativa/estadistica-2016-2017/7-adultos>



	Todos los centros		Centros Públicos	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Enseñanzas iniciales básicas para personas adultas	37	14	37	14
Lengua castellana para inmigrantes	398	623	398	623
E.Secundaria Adultos (a distancia)	5.258	5.105	5.258	5.105
E.Secundaria Adultos (Presencial)	1.915	1.810	1.915	1.810
Preparación para la prueba libre de graduado en ESO	225	170	225	170
Pruebas libres para la obtención del título de Bachiller	205	161	205	161
Preparación Pruebas libres de Técnico (LOE)	193	500	193	500
Preparación Pruebas Libres de Técnico Superior (LOE)	7	94	7	94
Acceso a la Universidad para mayores de 25 años	532	734	532	734
Preparación prueba acceso Ciclos G.M.	83	109	83	109
Preparación prueba acceso Ciclos G.S.	568	570	568	570
E. Adultos. Enseñanzas de carácter no formal	3.368	7.167	3.368	7.167
<b>Total</b>	<b>12.789</b>	<b>17.057</b>	<b>12.789</b>	<b>17.057</b>

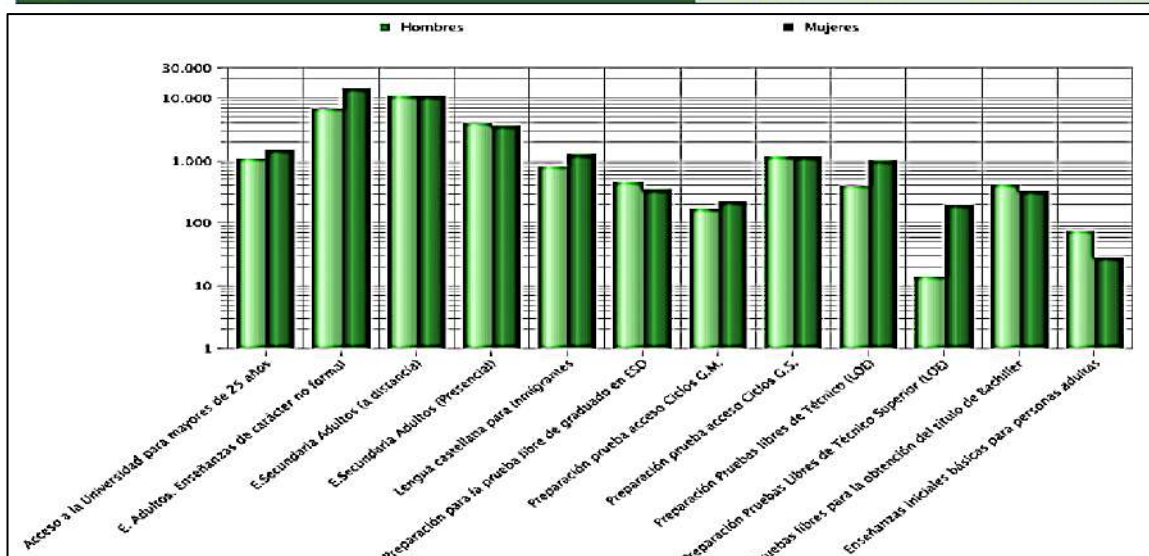


Figura 33. Distribución de alumnado en EPA según enseñanzas en Castilla-La Mancha. Fuente: Servicio Estadística Castilla-La Mancha. <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/estadistica-educativa/estadistica-2016-2017/7-adultos>

## Conclusión del marco teórico de EPA

Como resumen del marco teórico y el estado de la cuestión de la Educación de Personas Adultas podemos considerar la tesis de Medina Fernández (2002) que afirma:

Estamos en un momento clave de la educación de adultos. Vivimos en el momento del cambio, una etapa constituyente, fundacional, en la que terminará por consolidarse una educación de adultos social, una teoría social de la educación de adultos, que acabará dando paso a unas prácticas donde la diversidad, la autonomía, la participación, el desarrollo comunitario, la flexibilidad, las pasarelas, la disolución de las fronteras educativas, etc. sustituyan a la homogeneidad, la dependencia, la pasividad, la escuela

como único espacio, la rigidez organizativa, las fronteras educativas, etc. Para que esto sea posible [...] es imprescindible que continuemos investigando los fundamentos históricos, sociales y psicológico de la educación de adultos. No menos importante es el análisis epistemológico acerca del conocimiento y las teorías que podemos obtener sobre este fenómeno [...] también es importante la reflexión pedagógica sobre este campo de la educación [...] tiene que hacer valer su derecho a una educación diferente [...] de modo que se salde así la deuda que la Pedagogía ha tenido tradicionalmente con la Educación de Adultos (p.140).

## **2.7. Evaluación y supervisión en Educación de Adultos**

Situada la Educación de Personas Adultas en este planteamiento abierto, flexible y diverso, y dada la trascendencia para la evolución de nuestra sociedad que irá adquiriendo progresivamente, se hace más necesaria que nunca la incorporación de un procedimiento de evaluación bien planificado, organizado y sistematizado con funciones no de etiquetar o sancionar, sino muy al contrario dirigir y orientar el camino correcto. En palabras de Letelier (2008, p. 4):

contar con un sistema de indicadores se vuelve cada vez más imprescindible para hacer visibles aspectos centrales de la labor educativa. Este proceso sistemático implica además definir con claridad la necesidad de información y los objetivos de medición, el momento y condiciones en que se realizará la medición, los factores que intervendrán y la manera en que se analizará la información de recogida para lograr la comprensión del fenómeno que se quiere conocer.

Avanzini (1996, p. 169) afirma que “el coste considerable de la formación de adultos obliga a preocuparse de evaluar sus efectos”. Marchesi, en el Preámbulo de la obra de Jabonero y Rivero (2009, p. 8), concluye que “este modelo de acción supone un importante grado de ordenación y sistematización educativa, ya que exige diseños y desarrollos curriculares específicos, medios didácticos suficientes e idóneos, sistemas de planificación, administración y supervisión especializados y unos procesos de selección y capacitación de docentes apropiados”.

De hecho, la evaluación de la EPA es una cuestión de interés prioritario tanto en la literatura académica como para organismos internacionales. En este sentido, Letelier (2008, p. 7) expone “en el ámbito internacional el tema de los indicadores y seguimiento



de los programas ha sido una fuente de preocupación e interés específico en el campo de la educación de adultos” añadiendo su opinión sobre “la extrema dificultad para definir un sistema de indicadores en alfabetización y educación de adultos” (p. 9).

La UNESCO (2015b) ha establecido como acciones urgentes mejorar la precisión de los indicadores de alfabetización y poner de relieve aquellos que miren su impacto cualitativo; fomentar un uso amplio y eficiente de censos y datos sobre la población adulta escolarizada; desarrollar métodos más eficientes para evaluar los resultados de aprendizaje así como la creación de sistemas de manejo de información que sirvan de respaldo a las políticas para estudiar su impacto específico en la calidad de vida.

En el mismo sentido, Jabonero y Ribero (2009, p. 18) “la alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos ha sido objeto de atención preferente en los compromisos internacionales, figurando entre las prioridades acordadas en los más relevantes [...] En todos los casos citados se han fijado metas, se insta a cumplir compromisos y planes de acción y, entre otros aspectos, se adoptan estrategias prioritarias”.

Con respecto a la tipología de evaluación a realizar, siguiendo a Pérez Juste (2002, p. 254), el salto cualitativo en evaluación se produce, cuando “a la evaluación se le asigna o se le reconoce la función de mejora, una función plenamente coherente con la esencia de los actos educativos”. En este enfoque la evaluación se caracteriza por ampliar los objetos evaluados a todos los elementos educativos, no solo el examinando o el aprendizaje; todos los miembros de la comunidad educativa son coparticipes y sujetos de evaluación, evaluadores y evaluados; así como la ampliación de momentos, considerando un continuo frente a discontinuidad. Este autor señala que la evaluación así considerada viene caracterizada por tres adjetivos: integral, integrada e integradora. La evaluación debe evitar todo reduccionismo en los planteamientos y asegurar la máxima coherencia con los objetivos educativos. Continuando con Pérez Juste (2006, p. 306), “los indicadores se ponen al servicio de un conjunto de objetivos, entre los que cabe reseñar los que cabe identificar puntos fuertes y débiles del sistema, ayudar a su mejora continua, disponer de información para compararse con otros sistemas, rendir cuentas ante la sociedad, valorar los resultados obtenidos facilitando la toma de decisiones, contar con referencias y con modelos de referencias”.

En este sentido, el propio Plan Europeo de Aprendizaje de Adultos 2011/C372/01 publicado por el Consejo establece como uno de los cinco ámbitos prioritarios para el período 2012-2014 “mejorar la base de conocimientos sobre el aprendizaje de adultos y

la supervisión del sector del aprendizaje de adultos” (p. 6) invitando a los estados miembros a:

- participar activamente en la realización y en la aplicación de mensajes fundamentales resultantes de investigaciones y estudios internacionales de envergadura, como la Encuesta sobre la educación de adultos, la Encuesta sobre la formación profesional permanente y el Programa de la OCDE para la evaluación internacional de las competencias de los adultos (PIAAC);
- redoblar sus esfuerzos para recoger datos suficientemente amplios sobre, por ejemplo, la participación, los responsables, la financiación, los resultados y los beneficios, en términos generales, del aprendizaje para los propios adultos y para la sociedad, y ampliar la recogida de datos al grupo de edad de más de 64 años, en coherencia con la prolongación de la vida laboral;
- hacer más rigurosas la supervisión y la evaluación de impacto del desarrollo y rendimiento del sector del aprendizaje de adultos a escalas europea, nacional, regional y local, haciendo cuando sea posible el mejor uso de los instrumentos existentes;
- intensificar la investigación y el estudio exhaustivo de cuestiones relativas al aprendizaje de adultos, ampliando el abanico de la investigación para abarcar nuevos campos de estudio y animar a la realización de investigaciones más interdisciplinarias y prospectivas;
- informar acerca de los programas generales sobre aprendizaje de adultos como parte del informe de situación conjunto sobre el marco estratégico ET 2020.

Gurdián (2009, p. 55) define claramente la tipología de evaluación y el objetivo de la supervisión en EPA, “se deben constituir sistemas para el monitoreo y evaluación de los resultados que estos programas producen, tanto en relación con los logros de aprendizaje, como al impacto en el nivel de vida de los participantes”.

La OCDE (2005, p. 143-145) incide en esta cuestión declarando: “el control de calidad y evaluación deberían ser componentes integrales de los sistemas de aprendizaje adulto ya que estos controles contribuyen a elaborar políticas de una forma más eficiente y efectiva la evaluación de los resultados puede guiar a los que elaboran políticas de la elección de los programas de aprendizaje [...] la evaluación también puedes contribuir a racionalizar recursos limitados y a coordinar a los diferentes actores forma más adecuada”. No obstante, constata que “lamentablemente la mayor parte de la evaluación de las políticas aprendizaje adulto se limita a medir el número de estudiantes que reciben enseñanza y el gasto realizado” (p. 144) y “las evaluaciones han estado más centradas en los programas públicos de formación que otro tipo de educación de adultos. En muchas

políticas de educación de adultos no existen medios de evaluación más amplios que permitan medir la efectividad de las políticas” (p. 145).

Algunas experiencias prácticas que, desde este planteamiento expuesto, se están realizando en evaluación y supervisión de educación de adultos, se está llevando a cabo en Finlandia donde se realizan encuestas sobre formación de adultos cada cinco años para reflejar las necesidades educativas y los niveles de educación. En Dinamarca han creado un Instituto de Evaluación independiente del Ministerio de Educación que hace exámenes externos en los programas de educación individuales. En Reino Unido, dos organismos públicos, *Adult Learning Inspectorate* y *Office For Standards in Education* (OFSTED, 2017b) tienen entre sus funciones evaluar programas de alfabetización y formación de adultos que reciban financiación pública. Desde el año 2000, funciona en Suiza “*EduQua*”, organismo nacional de acreditación, reconocido por el Gobierno Confederal, para la garantía y certificación de calidad de la formación continua en instituciones educativas públicas y privadas. Esta organización establece seis referencias clave para la calidad de una institución de formación de adultos: la oferta de enseñanzas; la comunicación con los clientes; el rendimiento y valor del aprendizaje; la cualificación del personal, de los educadores; el éxito en el aprendizaje del alumnado; por último, la autoevaluación de garantía de calidad para el desarrollo futuro. Su función primordial es promover la transparencia y la comparabilidad de los programas de formación continua para el beneficio de los consumidores, garantizando igualmente unos estándares mínimos en la calidad de la educación. Su éxito ha sido notable, pues en ocho años alrededor de 1.000 instituciones en toda Suiza están certificados EduQua.

Ser capaces de configurar una Educación de Adultos de calidad, para lo cual es imprescindible una supervisión orientadora a la mejora, nos ayudaría a “aprehender que todos los seres humanos constituimos una misma unidad de destino y que la supervivencia en este pequeño planeta, localizado en uno de los suburbios del universo conocido, solo será posible si nos incluye a todos y a todas y, además, lo hace de manera sostenible” (Valdivieso Gómez, 2008, p 27).

## **Implicaciones para la supervisión educativa del Siglo XXI**

Tomando como referencia el marco social y educativo descrito en los apartados anteriores que establece el cambio, la adaptación y la innovación en todos los elementos (organizativos, docentes, metodológicos, etc.) del sistema escolar, y la Educación de

Adultos, en particular, como denominador común transversal que mueve y estructura el aprendizaje, adquiere una posición primordial la supervisión como elemento de ajuste y orientación para la adecuada marcha de la praxis educativa. Siguiendo a Stoll y Fink, (1999, p. 241) “lo importante es evaluar el proceso de eficacia y mejora: una escuela en proceso de mejora es una escuela que se evalúa a si misma. Es necesario evaluar el proceso de mejora, así como los resultados intermedios y finales recogiendo la información relativa al punto de partida para una adecuada planificación directora de los sistemas educativos”.

Monitorizar y evaluar la Educación de Adultos se convierte en una función y tarea vital en educación: la Comisión Europea (European Commission - Eurydice, 2015a) incide en la relevancia de la evaluación como factor garante de calidad en estas enseñanzas.

La Supervisión educativa se presenta, pues, como una tarea necesaria en el ámbito de la Educación de Personas Adultas, tanto más cuando se puede considerar una tipología de enseñanza más requerida de flexibilidad y dinamismo, menos ordenada que la enseñanza ordinaria y con una población escolar más heterogénea. Con palabras de Casanova (2015):

En los actuales momentos de cambio acelerado, también en educación, es imprescindible contar con un conjunto de profesionales, ejerciendo como supervisores, que sean garantes de la marcha de esos procesos, importantes sin duda, y que desembocarán en una calidad educativa acorde con las necesidades vitales de la población de nuestro siglo (p. 19).

Supervisión Escolar y Enseñanza de Adultos se necesitan ineludiblemente: la inspección está obligada a desempeñar una guía esencial en la metamorfosis necesaria de la EPA y al mismo tiempo estas novedades y transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje para toda la vida requieren de supervisión y evaluación (Estefanía, 2017).

Camacho (2014) es claro sobre el papel que el sistema educativo debe atribuir y posibilitar a la Inspección de Educación en este sentido:

suscribimos lo expuesto por Imbernón (2013) sobre la necesidad de cooperación entre todos los actores responsables de la enseñanza, para evitar lo que denomina el "profesor torero", que exige que le dejen solo ante sus alumnos. Compartimos con Imbernón (ibídem) que nuestra actualidad está propiciando nuevos escenarios, cambios sociales, de profesorado, del alumnado y de la institución escolar que vive inmersa en contextos sociales multilingües y multiculturales, con gran complejidad, diversidad e incertidumbre

que requieren de todos los agentes responsables para contribuir a la mejora, y en ello, la inspección educativa debe jugar un papel esencial.

Tanto la inspección como la supervisión escolar se deben entender, desde nuestro punto de vista, como elementos fundamentales coadyuvadores de la mejora constante de la escuela y de todos los elementos que la conforman (p. 147).

Marina et al. (2015) son taxativos al respecto: “La Inspección debe convertirse en un Agente significativo del Cambio Educativo, no yendo a remolque del mismo” (p. 56).

Crespo (1996) abunda en la importancia que la Inspección de Educación tiene en esta cuestión:

el cambio necesario exige un nuevo tipo de liderazgo en los centros, tanto en el ámbito educativo como en el organizativo. No solo es necesario que se tomen las decisiones educativas convenientes, sino que es imprescindible una sólida identificación, de todos los implicados en el proceso educativo, con esas decisiones. Y para lograr este compromiso se debe contar con los supervisores, que son los que disponen de una mayor competencia y además son los más próximos al profesorado y a su trabajo” (p. 15).

Schleicher (2013) define la orientación que la Inspección de Educación debe asumir en un sistema de organización escolar encauzado a dar respuesta al cambio y la eficacia en nuestra sociedad actual, lo cual es inevitablemente más pertinente en la Educación de Personas Adultas:

En los sistemas educativos más burocráticos, se abandona a los docentes a su suerte y se les sobrecarga de normas y reglamentos sobre cómo enseñar. Los sistemas educativos de alto rendimiento establecen objetivos ambiciosos, tienen claro lo que los estudiantes son capaces de realizar y permiten a los centros y a los docentes hacerse una idea de lo que necesitan enseñar. El pasado se basaba en la sabiduría trasladada de profesor a estudiante, pero el éxito hoy en día se basa en la sabiduría generada por el propio usuario y en una mayor autonomía profesional dentro de una cultura colaborativa. Los centros de alto rendimiento han evolucionado desde el control administrativo y financiero hacia formas más profesionalizadas de organización de la gestión. Apoyan al profesorado para que desarrolle la innovación pedagógica, de cara a mejorar su competencia profesional y la de sus colegas, y a conseguir el desarrollo profesional que conduzca a prácticas educativas más fortalecidas. el éxito será de aquellos individuos, instituciones y países que sean rápidos en adaptarse, lentos para quejarse y abiertos hacia el cambio.

Así pues, existe una amplia opinión que relaciona la mejora de la escuela con la importancia de nuevos parámetros cuya aceptación y asunción no impuesta solo puede

realizarse a través de procesos formativos y un liderazgo aceptado y valorado por la comunidad educativa, que resida en profesionales bien capacitados, de alto prestigio y refrendados por el sistema. Los inspectores desempeñan una función esencial en la gestión de las escuelas, en el liderazgo y en la orientación y dirección que se puede ofrecer a las mismas. En Europa, según se expondrá más adelante detenidamente, existen modelos de gestión de escuelas donde la Inspección de Educación es agente de cambio, eficacia y mejora en el sistema escolar. Estos sistemas dan importancia a los “líderes de escuela” (o equipos de líderes) que pueden establecer el ritmo y la orientación del cambio, facilitar la comunicación abierta, estimular el pensamiento creativo y la innovación, motivar al personal y a los alumnos a conseguir mayores niveles de instrucción, así como representar el espíritu del aprendizaje permanente.

Resumiendo las ideas anteriormente expuestas, en nuestra sociedad del siglo XXI y la Educación de Personas Adultas, determinada por el cambio y la adaptación constante, siguiendo a Vázquez-Cano (2017, p. 25), “La supervisión del proceso educativo constituye la garantía de que se imparte una educación de calidad para todos y a todos los niveles. La actual complejidad y apremio hacen de esta función una de las más difíciles e imprescindibles si realmente pretendemos llevar a cabo las transiciones antes anunciadas”. Es ineludible, pues, el reto de ejercer una Inspección de calidad bajo nuevos parámetros orientados a la gestión del cambio, la calidad y la mejora educativas”.

# **3. CAPÍTULO 3:**

## **INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

*“Contribuir a asegurar la transición de la fuerza a la  
palabra:  
Esta es la gran tarea de la supervisión educativa”.*

Mayor Zaragoza, F.  
En Vázquez-Cano (2017, p. 26).

### **Significación y estructura del capítulo**

Completa este apartado la respuesta al objetivo número uno definido en el diseño de investigación, *“Estudiar la literatura académica y científica previa sobre los dos ámbitos de estudio de la tesis: Supervisión Educativa y Educación de Personas Adultas”*, presentada en el capítulo anterior, desarrollando el marco teórico y el estado de la cuestión respecto al segundo ámbito del objeto de estudio de la investigación, la Inspección de Educación, IE.

El procedimiento de consulta de la literatura académica y científica y la búsqueda de información se realiza de manera similar y sincrónica al proceso establecido en el capítulo anterior para la temática de Educación de Personas Adultas. La estructuración

del capítulo responde a la delimitación del concepto de Supervisión Pedagógica y el posicionamiento de la Inspección de Educación en el sistema educativo. A continuación, se expone una reseña de la evolución histórica a nivel global y en España. Posteriormente, el análisis de sus funciones propias, técnicas y procedimientos de actuación, cualidades del buen inspector y una Inspección Educativa de calidad; aspectos éticos y procesos de metasupervisión. Puesto que el objetivo principal es la generación de un paradigma de Supervisión Escolar se hace especial incidencia en relacionar más de veinte modelos teóricos de actuación ya desarrollados científicamente por diversas escuelas y autores, complementado este estudio con la exposición de las nuevas tendencias y propuestas de futuro para la Inspección de Educación publicadas por diversos expertos. Por último, se analiza la situación de la IE, con gráficos y datos fundamentalmente cuantitativos, para detallar el estado de la cuestión de la Inspección de Educación en Europa, en España, y, más concretamente, en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

### **3.1. Conceptualización de la Inspección de Educación**

Desde un punto de vista común puede parecer que realizar una definición de la inspección educativa sea considerada una tarea relativamente fácil, evidente e incluso axiomática. Generalizando se puede afirmar que todos hemos tenido, de una manera u otra, contacto y experiencia con el mundo educativo, lo cual en algún momento nos ha hecho acercarnos, bien directamente o mediante referencias, a la Inspección de Educación. Sin embargo, para la mayor parte de los ciudadanos y miembros de la comunidad educativa, que no han tenido una relación mínimamente continuada y próxima con este servicio, el concepto de Inspección de Educación quedaría desdibujado en unas pinceladas genéricas, entre brumas de tópicos e inseguridades; incluso entre los profesionales de la docencia que en la mayoría de los casos serían incapaces de precisar con cierto rigor cometidos, funciones, atribuciones o características del servicio de inspección. Al situarse fuera de los centros puede desvirtuarse su percepción incluso por experiencias parciales que los profesores, padres, alumnos o cualquier otro miembro de la comunidad educativa haya tenido aisladamente, escuchado en comentarios, o contactos esporádicos en el centro de enseñanza. Tampoco es este colectivo, el de inspectores de educación, un grupo de profesionales que se prodigue habitualmente en medios de comunicación o que tenga una gran repercusión mediática. No suele ser habitual que, al



contrario que en otros sectores, se citen sus informes técnicos, su mediación o su posicionamiento experto en debates educativos. Más bien, al contrario, suelen ser poco conocidos por las personas alejadas de la realidad escolar.

Incluso adentrándose dentro del ámbito académico y técnico especializado del saber pedagógico es difícil una categorización rápida por no haber una profusa literatura al respecto, existir modelos muy diferentes en nuestro contexto educativo europeo, o no tener una relevancia de investigación académica tan extensa como otros ámbitos con mayor atención tales como la dirección escolar, la orientación educativa, etc. En este sentido autores como Crespo (1996, p. 55) corroboran esta afirmación: “Respecto a la supervisión educativa se observa una considerable dispersión y pluralismo conceptual que si, por un lado, contribuye a su enriquecimiento, por otro, exige tareas de sistematización para lograr y facilitar visiones no excesivamente paralizadoras”.

## **Delimitación del concepto**

El Diccionario Europeo de la Educación, obra coordinada por García Garrido (1996), define Inspección Técnica de Educación como organismo para ejercer esta responsabilidad legal otorgada a los poderes públicos. “Estos servicios tienen encomendados, por una parte, el asesoramiento y apoyo a la acción educativa y, por otro, el control y evaluación de las propias estructuras” (p. 338).

Establece este autor como sinónimos en diversas lenguas dentro del mismo campo genérico de Inspección Educativa los siguientes términos:

Inspecção Geral de Educação, Portugal. Supervision Schulaufsicht, Alemania. Inspection, Bélgica francófona. Inspectie, Onderwij-sinspectie, Bélgica neerlandesa. Inspektor o tachaada, Dinamarca. Tarkastus, Finlandia. Inspection, Francia. Επιτηρορική, Grecia. Inspectie, Holanda. Inspectorate, Inspectors, Irlanda. Ispezzione, Italia. Inspection, Luxemburgo. Inspection of Schools; Her Majesty’s Inspectors HMI, Reino Unido.

Prelezzo (2009) en su Diccionario de Ciencias de la Educación define inspector de enseñanza a “la persona que, por encargo oficial, ejerce funciones tanto de control y seguimiento de las actividades, del funcionamiento y de las dotaciones/estructuras de las escuelas, como de apoyo técnico de los procesos formativos” (p. 627).

Consultando la literatura académica podemos encontrar diversas definiciones de este término que, de manera no trivial, reflejan expresiones, significados y concepciones pedagógicas diferentes en su significado.

Elliot en 1914 (citado por Lemus, 1975, p. 193) hace una primera conceptualización del término explicando que “la supervisión escolar trata de lo que debe enseñarse, cómo y cuándo se debe hacer y a quién, por quién y con qué propósitos”.

Gento (2004, p. 59) expone que la Inspección de Educación ha venido consolidándose “como una actuación especializada llevada a cabo por profesionales dedicados al análisis de los procesos educativos en general y en sus detalles”.

Wiles (1973, p. 23) considera que supervisar es “ayudar en el desarrollo de un mejor proceso de enseñanza aprendizaje”.

Nerici (1975, p. 54) señala que “la supervisión escolar apunta al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo cual tiene que tomar en cuenta toda la estructura teórica, material y humana de la escuela”.

Fermín (1980, p. 15) destaca que “la supervisión docente es un servicio democrático y sugerente de ayuda y asistencia al educador destinado a lograr el mejoramiento de los resultados de enseñanza aprendizaje que atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren al proceso educativo”.

Para Mayorga (2000, p.193) la supervisión es “una pieza fundamental en todo sistema y en toda administración educativa. Actúa de puente de unión y comunicación entre los responsables políticos y administrativos de la educación y los centros educativos”. Es función privativa de los gobiernos.

Casanova (2004) considera que la Supervisión Educativa tiene como objeto el estudio de todo el sistema educativo desde una perspectiva de conjunto, como meta principal la mejora del mismo, al igual que una metodología específica y propia.

Carron y De Grauwe (2003, p. 23) formulan una definición finalista de los servicios de supervisión y apoyo escolar: ‘todos los servicios cuya función principal es controlar y evaluar, o asesorar y apoyar a los directores y profesores’.

Fuenlabrada y Weiss (2006) señalan que la supervisión escolar es para las escuelas la referencia directa de autoridad técnica-administrativa y laboral, misma que articula y canaliza las políticas educativas, administra el servicio educativo, y sirve de apoyo pedagógico y control del personal docente.

Martín (2013) otorga a la supervisión una dualidad de significados: por un lado, como intervención de la administración mediante un cuerpo de funcionarios para el

control externo de las instituciones educativa; por otro, como desarrollo profesional del profesorado y optimización del proceso de enseñanza.

Díez (2011) realiza una primera aproximación de Inspección en el contexto educativo, afirmando que hace referencia tanto a la actividad de inspeccionar como a la institución u organismos encargado de llevar a cabo esta función.

## **Distinción supervisión e inspección**

Si se realiza una primera aproximación etimológica a ambos términos, cuestión frecuentemente abordada por muchos autores (Camacho, 2014; Soler, 1994), se encuentra que la raíz de ambos elementos léxicos “*specto*” y “*visio*” tienen un significado similar pues el primero deriva del origen sánscrito “*spec*” que evolucionó al griego “*speko*” y al latín “*specere*”; el segundo proviene del latín “*visio*”. Ambos vocablos, sin entrar en precisiones propias de lingüistas, se pueden traducir a nuestro español actual como ver, mirar, observar. La diferencia fundamental estriba en los prefijos que forman ambos vocablos. El primero de ellos “*in*” significa “dentro”; el segundo “*super*” denota una posición superior, “desde arriba”. Esta similitud en lo sustantivo, el lexema de ambas palabras cuyo significado es mirar, ver, observar, y la distinción en el prefijo ha sido objeto de comentario por varios autores con preferencias por uno u otro término según distintas argumentaciones.

En un primer momento el término supervisión fue considerado como un barbarismo inapropiado en la lengua española. Por ejemplo, Soler (1994) cita el Diccionario de Anglicismos de Alfaro de 1950 en el que se rechaza el vocablo supervisión: “Barbarismo arraigado y difundido, trasplante homográfico y crudo del inglés supervisión”. En el Diccionario Europeo de la Educación de García Garrido (1996), el término Supervisión Educativa remite directamente a Inspección Educativa (p. 568). No obstante, actualmente es un vocablo totalmente aceptado por la Real Academia Española de la Lengua y de uso común.

Soler (2001, pp. 50-51) abunda en esta distinción:

"inspección" equivale a "mirar dentro", "mirar en el interior", es decir, supone una mirada profunda y penetrante capaz de ejercer presión sobre la realidad hasta obligarla a manifestarse; mientras que "supervisión" valdría tanto como "mirar sobre", "mirar desde arriba"; es decir, con ella se pone de relieve la noción de actividad sobre; en resumen, una mirada distante y panorámica, bien por la separación jerárquica que pueda mediar

entre el que supervisa y lo supervisado, o porque la actuación supervisora no requiera de más proximidad. Implica, por tanto, el ejercicio de la autoridad de una manera muy concreta y determinada. La perspectiva de la mirada, cercana en un caso, distanciada en otro, diferencia, en última instancia, a los dos sustantivos.

Concluye este autor el debate sobre las fuentes y la procedencia de estos términos manifestando: “De la etimología se puede deducir que la inspección tiene un sentido técnico y especializado, y la supervisión está más bien dirigida hacia la toma de decisiones con posterioridad a los datos que suministra la acción inspectora.” (Soler Fierrez, 1994, p. 79).

Camacho (2014, p. 149) muestra su preferencia por el término inspección: “se confunden los términos en ocasiones, pero nosotros nos decantamos por la figura del inspector y no del supervisor, fundamentalmente porque preferimos el sentido de mirar desde dentro (*in-spec*) que mirar por encima (*super-visio*).”

El término inspección, según autores como Soler (1994) y Vázquez Gómez (1999), responde a una tradición principalmente europea, que en sus inicios en el contexto educativo aparece ligado a la vigilancia, control y fiscalización de la normatividad establecida por los órganos de la Administración Educativa en diversos países. Mientras que el vocablo supervisión es un anglicismo americano introducido en Europa a mediados del siglo XVII, asimilada al asesoramiento, la guía o la orientación.

Dentro del ámbito anglosajón, si se consulta el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (versión electrónica, <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>) la palabra "*Inspect*" se define con dos acepciones:

Mirar de cerca algo / alguien, especialmente para comprobar que todo es como debería ser. Sinónimo examinar.

Visitar oficialmente una escuela, una fábrica, etc., para verificar que se están cumpliendo las normas y que las normas son aceptables

Buscado en la misma fuente el vocablo “*supervision*” aparecen las definiciones siguientes:

El trabajo o la actividad involucrados en estar a cargo de alguien / algo y asegurarse de que todo se hace correctamente, con seguridad, etc.

Una reunión entre un estudiante y su tutor o supervisor que implica la enseñanza y discusión del trabajo del estudiante. Sinónimo tutorial.

Es manifiesta la diferencia, pues, entre ambos términos, especialmente, con los sinónimos presentados: examinar de inspeccionar y tutorizar de supervisar.

Al contrario que en nuestro país, la terminología frecuente para estas funciones en el área anglófila suele ser “supervision” y vocablos relacionados tales como “*monitoring, observation, survey, audit, check, verification, report, account o advise*”. El término “*inspectorate*” suele quedar restringido para referirse al personal que realiza estas tareas siendo menos usado que supervisor.

Realizada consulta semejante en el diccionario *Larousse de la Langue Française* (versión en línea, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>), mediante la palabra “*inspecter*”, las entradas encontradas han sido:

Examinar alguna cosa, o a alguien con detenimiento para controlarlo.

Hacer pasar a alguien una inspección, en particular a un profesor.

Observar atentamente.

La expresión “*superviser*”, que en el ámbito educativo francófono es menos frecuente, se define como:

Controlar la realización de un trabajo ejecutado por otros.

Según lo expuesto, se puede concluir que en el ámbito de las lenguas romances, francés y español, el concepto de supervisión está ligado más directa y específicamente a tareas de revisión, vigilancia u observación de funciones o tareas realizadas por otros mientras que desde el punto de vista de la lengua inglesa se añade la función de tutela para la mejora. Es reseñable que en las definiciones de la palabra inspección en inglés y francés se haga referencia explícita al ámbito educativo, sobre todo en el primer caso, pues la consulta en el Thesaurus de la UNESCO (versión electrónica, <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus>) muestra como término preferente *Educational Supervision* relegando *Educational Inspection* como etiqueta alternativa. En español considera como categoría principal *Inspección de Educación* y en francés *Inspection de l'Enseignement*.

El National Teachers' Institute Kaduna-Nigeria (2015) establece una diferenciación clara entre ambos conceptos que, en su criterio a primera vista pueden parecer similares, pero son diferentes en la práctica. La inspección se centra en el control y evaluación del desempeño. Responde a la pregunta: ¿Está ajustada la escuela o la práctica escolar en relación a la norma? Su resultado es, por tanto, una declaración oficial

o un informe acerca de lo bien o mal que la escuela o la persona lo está haciendo. De otra parte, la supervisión se orienta a mejorar el rendimiento con el fin de producir o acelerar el desarrollo. Se trata de responder a la pregunta: ¿cuáles son los puntos fuertes o debilidades de las escuelas o del maestro individual y cómo se puede mejorar la actuación? Los resultados de la supervisión inciden en el cambio del comportamiento de las escuelas y del personal. La supervisión es un proceso menos formal que la inspección y se suele realizar con actuaciones y un contacto más frecuente. En la misma línea se pronuncia Martín (2013) cuando defiende que la supervisión no tiende principalmente a vigilar el cumplimiento de la ley, función inherente a la inspección, sino que atiende al mejoramiento del currículo y la formación del profesorado con una atención preferente formativa.

Una posterior diferenciación entre inspección y supervisión considera el primer término referido a la práctica pedagógica y laboral realizada por un cuerpo de agentes especializados pertenecientes a la Administración Educativa; vinculación a la Administración Educativa que no sería necesaria para la supervisión según Soler (2001). La inspección, “una especialización profesional de los docentes” según la consideración de Jiménez y Lázaro (1986), citados por Crespo (1996), sería un concepto menor englobado dentro del término más amplio supervisión,

Conviene reseñar igualmente que la palabra inspección arrastra una connotación derivada de la historia reciente europea que se ve acrecentada en nuestro país, connotación que le confiere un matiz autoritario, jerárquico, de control y sancionador: “el sustantivo inspección encierra connotaciones histórico-ideológicas, superadas ya en Europa aunque no en Iberoamérica, mientras que el vocablo supervisión parece más dúctil para vehicular la nueva visión científico-tecnológica que hoy posee esta ciencia de la educación”. (Soler, 1994, p. 80). El término supervisión, por el contrario, tiene una connotación más vinculada a los fenómenos de la industrialización y la organización del trabajo en cadena, según Martín (2013), que afirma que supervisar no es otra cosa que el control ejercido en cualquier proceso de producción o actividad para conseguir rentabilidad y calidad, motivo por el cual la supervisión educativa se desarrolla a partir del siglo XX con la normalización de los sistemas escolares nacionales y la gestión científica de la educación.

Para concluir se puede afirmar que, aunque Crespo (1996) mantenga que “la nomenclatura tampoco es determinante”, la diferenciación de términos sí aporta visiones, matices y conceptualizaciones diferentes para entender la realidad, la sociedad y el hecho pedagógico.

Tradicionalmente, en España se ha considerado el término Inspección de Educación; empleándose en menor medida el término supervisión, que hasta hace pocos años se ha utilizado para diferenciar una de las funciones atribuidas, pero no para caracterizar ni referirse al desempeño general. Es difícil encontrar en la literatura académica española expresiones como cuerpo de supervisores o supervisor de educación siendo lo habitual términos como cuerpo de inspectores o visita de inspección. En la vida diaria de los centros educativos, entre los profesores, alumnado o familias, en los documentos ordinarios de la práctica escolar es inhabitual el término supervisión siendo utilizada casi con exclusividad la palabra inspección en toda la geografía española. La situación varía en Iberoamérica donde es más frecuente encontrar el término supervisión en los textos académicos.

García y Zendejas (2008, p 23) coinciden al señalar que, en los últimos años, existe una tendencia generalizada a la transición desde el modelo de inspección hacia el de supervisión, ya que ambos significados no tienen sentidos antagónicos, sino por el contrario complementarios.

### **Supervisión como rama del saber con entidad propia**

En un sentido original está tomando preponderancia en los últimos años una novedosa concepción de supervisión como disciplina académica, rama del saber autónoma, independiente de otras ciencias, unos contenidos científicos propios y una metodología específica, un conjunto de conocimientos delimitados que está dando lugar a la creación de diversas líneas de formación, especialmente de postgrado, en el ámbito de la educación superior con vinculación al área de la Didáctica y Organización Escolar pero abierta a ámbitos más amplios relacionados con Gestión de Organizaciones, Políticas Administrativas, Liderazgo, etc.

Es necesario que la práctica supervisora tenga un respaldo científico previo y que sus actuaciones estén basadas en conocimientos derivados del saber pedagógico. Martín (2013, p. 33) afirma: “la supervisión educativa ha ido tomando cuerpo como una materia o disciplina del currículo de las Ciencias de la Educación que pretende cubrir el estudio de investigación de esta parcela concreta de saber pedagógico a la vez que da respuesta a las expectativas que demandan ciertos sectores profesionales”. Este campo de estudio debe surgir de la interacción mutua y retroalimentación entre la práctica educativa

especializada y las aportaciones teóricas de campos del saber académico como la Organización Escolar, la Didáctica o la Epistemología Pedagógica.

Como defiende Camacho (2014) el estudio teórico y práctico de la Supervisión tiene que ser, si quiere ser fiel a su orientación científica, un tipo de saber pedagógico que se preocupe por la elaboración de teorías y modelos de carácter explicativo, normativo y utópico, que clarifiquen y ofrezcan alternativas viables a las distintas formas y concepciones de la Supervisión educativa.

### **“Auctoritas” y “potestas”: El estatus de la Inspección de Educación**

Es tradicional en la literatura académica la distinción entre “*auctoritas*” como autoridad reconocida a una persona o institución derivada de su competencia, prestigio, expertizaje y saber hacer frente a “*potestas*” basada en el respaldo legal y la posición desempeñada. En la Inspección de Educación está instalado este debate cotidianamente, más “*auctoritas*” o más “*potestas*”, cuya solución sería sencilla con un procedimiento de acceso y evaluación de los SIE, Servicios de Inspección Educativa, bien establecido; es decir, no podría tener “*potestas*” quien antes no hubiera demostrado y mantuviera una “*auctoritas*” personal y profesional reconocida y avalada objetivamente; igual consideración sería necesario realizar desde el punto de vista institucional.

### **La Inspección de Educación y el Liderazgo Educativo**

La consecuencia fundamental de las reflexiones expuestas con anterioridad lleva a la afirmación de que en la sociedad del siglo XXI los inspectores de educación deben ejercer un liderazgo explícito, profundo, basado en la “*auctoritas*” sobre las comunidades educativas de los centros escolares y en la sociedad en general si quieren ejercer las funciones que tienen encomendadas con eficacia y calidad. Es necesario mantener el marco otorgado por la “*potestas*” derivado de la consideración legal y su posicionamiento. Pero únicamente esto no es suficiente hoy en día.

Tapia (2005), sostiene que

más allá de la autoridad formal, administrativa y laboral que se ha de ver modificada conforme se definan los elementos críticos antes referidos, el supervisor ha de construir una nueva autoridad y una distinta legitimidad frente a los directores y profesores de las escuelas bajo su responsabilidad [...] los supervisores han de asumir lo educativo como



instituyente de su quehacer y de sus modos de actuación. La autoridad y legitimidad de quienes ejercen el encargo de supervisión debe construirse desde el ejercicio de un liderazgo.

## **Evaluación externa e interna: una dualidad complementaria**

Se intenta con esta dicotomía entre evaluación interna y externa responder a la pregunta ¿Quién debería evaluar las escuelas? En la literatura científica encontramos autores con preferencia por una u otra modalidad.

Hay opiniones que defienden la independencia y no complementariedad de ambas evaluaciones argumentando que si no hay separación se corre el riesgo de caer en una monocultura evaluadora y educativa, menos enriquecedora que en la situación contraria.

Argumentaciones para preferir la evaluación externa se fundamentan en razones como que la inmensa mayoría de profesores no tiene una formación en técnicas de supervisión global. Crespo (1996, p. 628) defiende que los efectos positivos de la evaluación interna no deben subestimarse, pero está claro que todavía queda un largo camino por recorrer antes de que se creen los instrumentos necesarios para que la autoevaluación se convierta en algo integrado en la práctica de la mayoría de los centros.

Por el contrario, razones para primar la evaluación interna arguyen que las evaluaciones externas inhiben la reflexión creativa y crítica del profesor, son impuestas, no son aceptadas internamente. La finalidad más importante de la evaluación no reside en la acumulación y utilización de datos sino en el desarrollo de los objetivos de la escuela encaminados al crecimiento y mejora, a la autoevaluación y la aceptación de la propia responsabilidad. Casanova (2017) enumera algunos riesgos colaterales a la evaluación externa, como la posibilidad de establecer clasificaciones extrañas a la realidad escolar, cotejar realidades distintas e incomparables, imitar las competencias y objetivos curriculares, entrenamiento previo para la prueba, que el examen se convierta en el objetivo del sistema o la generación de tensión entre objetivos macro y objetivos micro.

El informe EU-Eurydice (2016) defiende un consenso amplio sobre el hecho de que es necesaria una evaluación interna de la escuela y también planes de desarrollo escolar externos que deben adoptar un enfoque integral. Deben involucrar a todos los actores relevantes en la escuela y en la comunidad local para estimular la mejora. El Ministerio de Educación español (2000) que define la autoevaluación como un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados, ha realizado varias

propuestas de evaluación interna desde la política educativa: el Plan EVA, Plan Anual de Mejora, Modelo de Gestión de Calidad, etc.

Martín (2013) reseña la progresión en la asunción de responsabilidades de supervisión por los propios centros educativos debido a la poca viabilidad funcional y disponibilidad de los servicios externos y la tendencia acusada a la descentralización y autonomía pedagógica. Aunque también se ha detectado una situación paralela en la que muchos centros supeditan la evaluación interna a la obligación de la administración, poniéndola al refugio de los criterios y directrices marcados por la evaluación externa, propiciando una evaluación interna pasiva. Carron y De Grauwe (2003) exponen que “en sus intentos por reformar e innovar en materia de supervisión, muchos países recurren cada vez más a estrategias basadas en la escuela o la comunidad (tales como centros de recursos, agrupamiento o nuclearización de escuelas, supervisión en el seno mismo de la escuela por parte del director o los pares, la gestión basada en la escuela) para complementar, si no para reemplazar, la supervisión y el apoyo externo” (p.10).

Existen posiciones ampliamente aceptadas que opinan que ambas son compatibles (Stoll y Fink, 1999); no se trata de escoger una u otra puesto que los sistemas que combinan la evaluación interna y externa pueden armonizar las mejores características de cada modalidad (Glickman, 1990). Hay autores, como Crespo (1996 p. 640), partidarios de la complementariedad de la evaluación proveniente de la inspección, que debe ser en todo momento sumada a la propia evaluación endógena del propio centro, ha de aportar información que debe ser contrastada con la proporcionada por el profesorado. Considera que “no existe ninguna contradicción entre la practica simultanea de evaluación externa e interna. Las dos formas tienden a ser, por diferentes razones, perfectamente complementarias” (p. 629). Nevo (1998, p. 91) concibe su modelo de evaluación “ni como sinónimo de evaluación interna, ni como antónimo de evaluación externa, sino como una combinación de ambas”. Gento (2004, p. 39) defiende que “en la combinación de ambos enfoques de la supervisión evaluativa parece que radica su mayor utilidad: probablemente el proceso deba iniciarse con la potenciación de la autoevaluación para, una vez realizada esta, refrendarla o matizarla a través de la evaluación externa.”

La inspección, elemento prototipo de evaluación externa, puede favorecer la evaluación interna y debe favorecer los procesos de autoevaluación en los centros mediante múltiples actuaciones: proporcionando información y datos, alentando su realizando, promoviendo la creación de redes de centros en este ámbito, siendo un elemento de contraste con los datos de la evaluación externa o, en último caso, participando como un actor más de la comunidad educativa.

## **Naturaleza y roles básicos de la Inspección educativa**

Es posible afirmar que la práctica totalidad de la literatura científica publicada (Silva, 2013; Soler, 1994; Camacho, 2014) confiere a la Inspección de Educación un estatus privilegiado, aventajado, primordial y esencial en el sistema educativo: se encuentra dentro del sistema educativo, pero por encima (o al lado) de la realidad práctica y los problemas directos y cotidianos de quehacer docente.

La forma de actuación de la inspección se arraiga en el sistema escolar, se mueve y se desenvuelve en él, aunque no esté inscrita en las unidades operativas docentes directas de educación, sino como un subsistema con funciones propias y peculiares. “A la inspección hay que verla y comprenderla como un elemento integrante del sistema escolar, perfectamente incardinado en sus engranajes y con un poder de proyección tal, que abarca a todos sus componentes y a todas sus acciones” (Soler, 1994, p. 5).

Su situación administrativa les confiere el reconocimiento de autoridad pública en el ejercicio de sus funciones, con rango administrativo superior a los funcionarios sobre los que van a ejercer su función inspectora, profesores de secundaria, técnicos, maestros, auxiliares, etc. pero están en el mismo nivel administrativo que los catedráticos de instituto.

Reseñar, igualmente, una tendencia actual a no considerar la función de supervisión exclusiva de los servicios y cuerpos funcionariales de inspección, “cada vez se refuerza en mayor medida la idea de que las funciones de la supervisión no son cometidos que desempeñan solamente determinados funcionarios de la educación, los inspectores o supervisores” (Martín, 2013, p.21). En el mismo sentido la UNESCO (1986) propone diversificar la supervisión compartiendo estas tareas los profesores, directores y formadores.

Martín (2013) continua la defensa de esta idea:

En la era posmoderna se critica la concepción moderna de la supervisión por su carácter burocrático, jerárquico, y opresivo. De acuerdo con la visión postmodernista, las prácticas supervisoras han limitado la autonomía individual, de un modo especial, la de los profesores. Por ello la visión posmoderna defiende una supervisión colegiada, no evaluadora y no directiva, tratando de sustituir las relaciones jerárquicas del poder por aquellas otras que se construyen entre los actores desde un liderazgo educativo y en un clima relacional fruto del diálogo (p. 31).

Martín (2013) y Soler (1994) señalan que el planteamiento y posicionamiento de la Inspección Educativa está muy ligado a la caracterización administrativa y política de los estados modernos pues es una institución creada por ellos y no es posible considerar un cuerpo administrativo como tal hasta la creación del estado y la administración gerencial. Fermín (1980) pone de relevancia taxativamente una cuestión que no por obvia deja de ser trascendente: en una sociedad democrática la supervisión debe ser democrática y cooperativa, con todas las obligaciones y garantías, deberes y derechos que esto supone.

La Inspección de Educación está legitimada por la propia Constitución, un corpus de desarrollo legal posterior y, en último término, por la propia sociedad como “órgano que la propia sociedad institucionaliza como garantía de seguimiento de los fines y objetivos sociales” (Jiménez y Lázaro, 1986, p. 62).

López Martínez (2006) considera que la función inspectora se ejerce por delegación del conjunto de la sociedad, lo cual conlleva que la Inspección debe ser dinámica y, a la vez, elemento dinamizador del sistema educativo, debe defender el derecho a la educación de todos los ciudadanos, debe ser garante del carácter público de la educación, debe potenciar la participación de todos los sectores de la Comunidad Escolar, tener un carácter imparcial que le permita moderar y arbitrar; ha de ser un factor que incida en el aumento de la calidad de enseñanza.

## **Dicotomía inspección generalista o especializada**

La dualidad entre inspección generalista o especialización es un tema en el que no se observa una postura unitaria entre los diversos autores. Secadura afirma que en un buen número de Administraciones sigue el fuerte dilema entre una Inspección generalista o una Inspección especialista. Marina et al. (2015, p. 57) especifican a este respecto su opinión relativa a un doble cuerpo de inspección de carácter generalista para tareas de supervisión y de carácter especialista para el asesoramiento. Sin embargo, Tébar (2015) mantiene la opinión contraria afirmando que la complejidad del sistema educativa del siglo XXI conlleva ineludiblemente la especialización de la Inspección de Educación para poder conocer a fondo su área de actuación. Carrón y De Grawne (2003) aportan el dato de que en muchos países la supervisión de la escuela primaria y secundaria funcionan separadamente. Los inspectores de educación primaria usualmente son generalistas, mientras que los inspectores de educación secundaria lo son de área. En algunos países

asignan supervisores especiales a grupos específicos de escuelas. En España se opta como norma general por una inspección generalista donde a los inspectores se les asigna cualquier tipo de centro, con grupos especializados de trabajo para cuestiones específicas.

Santiuste (1999) expone que varía la valoración de la Inspección Educativa entendida como un organismo normativo y corrector de los defectos de funcionamiento de los distintos ámbitos educativos o como un instrumento de orientación y consejo técnico docente. Ambas orientaciones necesitan inspectores de muy diversa índole y formación previa. Mientras que el que hemos denominado modelo generalista ha de centrar su trabajo en el control de la aplicación de las leyes generales y específicas que ligen el sistema educativo (enfoque nomológico), el segundo centra su función en la observación y consejo técnico del hecho de la enseñanza-aprendizaje en las diversas áreas y disciplinas curriculares (enfoque didáctico). Políticamente se ha preferido uno u otro enfoque optando por el segundo en regímenes políticos menos intervencionistas y, por el contrario, adoptándose el enfoque nomológico en regímenes políticos intervencionistas.

### **3.2. Supervisión educativa en una sociedad democrática**

La consecuencia básica del carácter democrático de la inspección conlleva la obligación de que la interacción de la inspección con la sociedad y viceversa deba ser fluido y permanente; la Inspección de Educación ha de estar imbricada en la sociedad de la que forma parte. También que sea un cuerpo profesionalizado, eficiente, transparente y que rinda cuentas de su gestión. Inspección democrática supone una dualidad: la cara de la moneda muestra la Inspección de Educación como garantía democrática de respeto a la ley sobre el funcionamiento de un servicio público y la guía para la mejora del sistema y la consecución creciente de cotas de calidad; sin embargo, también es necesario considerar el anverso de la moneda, está obligada a un funcionamiento democrático y garantista de los derechos de los administrados. En este sentido Gairín y Martín Bris (2004) afirman:

La educación es antes que nada un servicio público que responde a un derecho individual y colectivo de los ciudadanos, a quienes hay que garantizárselo en condiciones de calidad en su ámbito más próximo, por medio de las instituciones educativas sostenidas con fondos públicos y supervisadas por las administraciones educativas. p. 37

Desde este punto de vista, Ramírez Aísa (2017) hace una importante constatación al vincular históricamente inspecciones autócratas a regímenes políticos autoritarios e inspecciones garantistas de derechos a sistemas democráticos

En este ámbito Crespo (1996) introduce una nueva línea de reflexión: el factor fundamental de garantía democrática de la Inspección de Educación es su independencia respecto a la tendencia política vigente en cada momento, lo cual no es una cuestión nimia, sino que tiene implicaciones directas sobre la organización y dependencia orgánica de este servicio administrativo. Obliga a reformular la cuestión de dónde hay que situar la Inspección de Educación dentro del organigrama administrativo y cómo elegir sus órganos de dirección puesto que además se rige por el principio de jerarquía.

Un último aspecto relativo a esta temática viene introducido por Martín Rodríguez (2013) sobre la situación concreta en España, derivada fundamentalmente por su devenir histórico afirmando que “en el imaginario colectivo de la escuela y de los docentes pervive, con una intensidad variable según los casos, la figura del supervisor que vigila y fiscaliza el trabajo y las actividades de todo tipo, pero fundamentalmente la de carácter axiológico e ideológico” (p. 24). En nuestro país la Inspección de Educación tiene un reto añadido, para sí misma y mirando hacia afuera.

Gento (2001, p. 8) considera que este principio de democratización lleva, incluso, a la obligación de que la Inspección sea una actividad transparente y sometida a valoración, así como a la publicidad de sus actuaciones o, al menos, de sus producciones.

García-Ballesteros y Pérez-Jiménez (2017) defienden que la esencia de la naturaleza de la IE para el siglo XXI debe ser su carácter de servicio público.

## **Multiculturalidad y género en la inspección**

En este ámbito novedoso, poco estudiado, se puede encontrar una investigación académica reciente, la tesis doctoral titulada “*A inspección educativa. Unha perspectiva de xénero*” defendida por Pérez Varela en la Universidad de A Coruña, con fecha de lectura 18 de abril de 2017. A través del estudio de historias de vida de inspectores en la comunidad autónoma de Galicia, Pérez Varela (2017a) concluye que la presencia de hombres y mujeres está lejos de ser igualitaria con un claro desequilibrio hacia el número de hombres aunque ha habido un ligero incremento de mujeres durante los últimos años en esta administración, sin alcanzar en ningún caso, el porcentaje mínimo del 40% estipulado por el Consejo de Europa entre las medidas de paridad para la igualdad de

mujeres y hombres. Esta misma desigualdad cuantitativa con mayor número de varones se da con carácter general en todo el país (figura 34). Añade que las desigualdades no se dan tanto en el desempeño de la profesión inspectora como en los requerimientos de acceso pues el sistema de concurso oposición favorece a los varones que generalmente ajustan su perfil en mayor medida a los méritos requeridos.

Respecto a las causas de esta desigualdad expuesta, establece esta investigadora que no se puede hablar de un factor único sino de un abanico multifactorial. Así, por ejemplo, la maternidad no es un impedimento para el acceso a la función inspectora mientras que la incorporación temprana a la docencia sí que incide positivamente al disponer de independencia económica que permite continuar la formación; igualmente, ha encontrado determinante la corresponsabilidad familiar y el apoyo de la pareja. En sentido contrario, el tradicionalismo cultural y la mentalidad patriarcal aún remanente en ciertos sectores de la población.

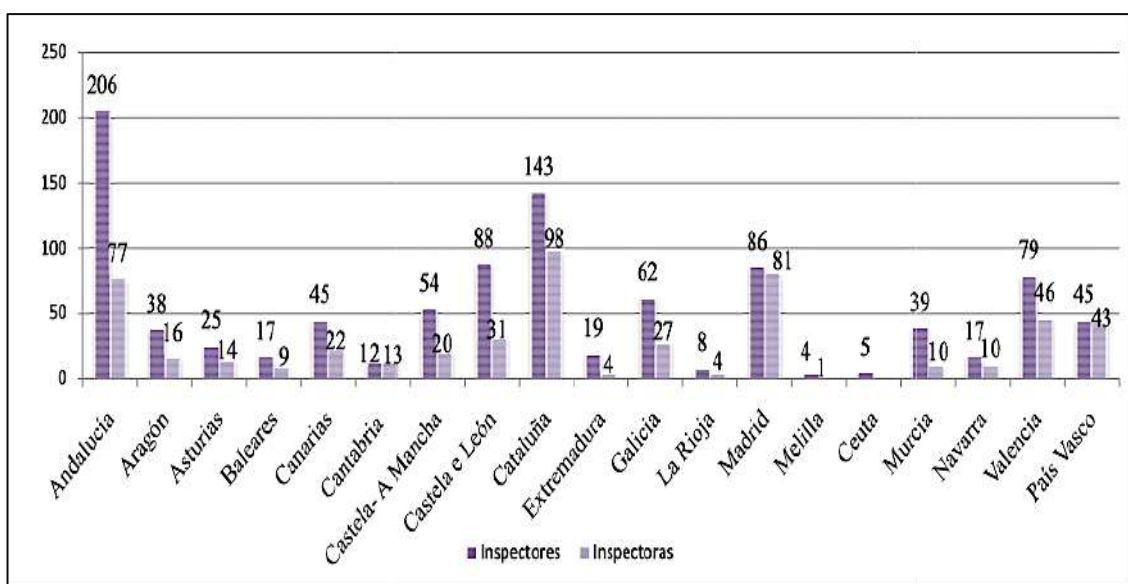


Figura 34. Número de inspectores según género en 2013 por Comunidades Autónomas.  
Fuente: Pérez Varela (2017a, p. 14).

Puesto que nuestra sociedad se está articulando cada vez más desde una perspectiva multicultural y sin discriminación de género hay muchas voces que reclaman articular una fuerza docente diversa, también en los equipos directivos y la Inspección de Educación. Las políticas educativas están cada vez más interesadas en las formas de atraer candidatos adecuados a la profesión docente desde un punto de vista plural. En este contexto, los responsables de la formulación de políticas se deben favorecer cada vez más en la composición de una fuerza docente que evidencie la necesidad de reflejar mejor la

diversidad de la sociedad y de los estudiantes, según informa la Comisión Europea en el Informe Eurydice Training Monitor 2018. Encontrar formas de aumentar la proporción de grupos insuficientemente representados, así como los docentes con antecedentes migratorios o de minorías, es también una cuestión de equidad. Además de los conocidos desequilibrios de género en muchos países europeos, también existe un contraste entre una población escolar con creciente diversidad cultural, étnica y lingüística y cómo la fuerza docente refleja dicha diversidad. Además, una fuerza docente diversa ofrece una gama más amplia de modelos y puede ayudar a entender mejor diversas situaciones. Cada vez se va mostrando más necesario ampliar la gama de enfoques para la gobernanza escolar.

### **Posición de la Inspección de Educación en el sistema educativo**

Es denominador común resaltar la potencialidad y relevancia que las actuaciones de los supervisores pueden aportar a la calidad del sistema educativo, se “les otorga una responsabilidad muy destacada en el buen funcionamiento de nuestra educación” (Camacho, 2014, p. 37).

Además, la Inspección de Educación está recabando nuevos focos de atención sobre su función y actuación como pieza fundamental en el engranaje del sistema educativo por parte de la administración. Crespo (1996) afirma que “en las décadas más recientes puede observarse con facilidad la existencia de un movimiento tendente a devolver la importancia que realmente tiene la Inspección, apreciándose un auge que se concreta en el interés que los diferentes Estados le vuelven a prestar” (p.13).

Las últimas leyes orgánicas han puesto el acento en la calidad incluyendo incluso en su denominación este término (LOCE, Ley Orgánica de Calidad Educativa; LOMCE, Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa); las autoridades muestran un interés creciente y sin precedentes en la evaluación del sistema educativo, evaluación que se extiende al profesor, al desarrollo del curriculum y a la metodología, lo cual hace recaer la primacía en la Inspección de Educación como garante de este objetivo.

Sobre la relevancia de la Inspección de Educación insiste Crespo (1996, p. 607) “El prever que los inspectores, como grupo de expertos, pueda contribuir al máximo a la mejora de la calidad de la enseñanza puede ejercer una gran influencia en el futuro de los sistemas educativos. En lugar de hacer desaparecer esta élite, como proponen algunos y de reemplazarla por nuevos grupos de expertos, sería conveniente estudiar cambios de



función de los últimos tiempos. Hoy en día, las actividades de la inspección superan en mucho a la función que desempeñaban hasta no hace mucho”.

Camacho (2014, p. 575) asume esta idea contrastándola con la situación real: “Concluimos que hay una infravaloración y un escaso provecho del potencial de la Inspección como institución, y de los inspectores como agentes de mejora de la calidad educativa por carecer de un apropiado planteamiento centrado en la mejora sustantiva de la calidad educativa en los centros docentes”.

Silva (2008) reconoce también a la inspección escolar como un elemento clave en el impulso de procesos de cambio, destacando la importancia que tiene dicha función en la mejora de la calidad de la educación.

Un aspecto relevante relacionado con la importancia de la IE tiene que ver con la toma de decisiones en la que la inspección no suele tener competencias directas. Crespo (1996) es preciso en este aspecto: “El inspector no tiene capacidad para decidir las medidas a tomar; solo lo podrá hacer si, con carácter excepcional, es facultado, por escrito, para hacerlo, con motivo de una situación problemática. Esto supone un ejemplo claro en que la Inspección no es aprovechada como se debiera para contribuir a la mejora de la calidad” (p. 597).

Cada vez más la supervisión educativa está adquiriendo relevancia en el interés de los organismos internacionales. Así, por ejemplo, el Instituto Internacional de Planificación Educativa (IPE), organismo perteneciente a la UNESCO, ha diseñado programas internacionales para la reforma de la supervisión escolar en los años 1996 y 2002 cuyo objetivo era fortalecer la supervisión y el apoyo al profesorado.

### **3.3. Calidad educativa e Inspección de Educación**

Conseguido en los países occidentales el reto de una oferta de escolarización extensiva, el acento se desplaza al ámbito cualitativo, de la eficacia y el perfeccionamiento. Como exponen Carron y De Garuwe (2003) “En los países desarrollados y en desarrollo, los responsables de la formulación de política educacional han desplazado su atención de las cuestiones relativas a la expansión a las de la calidad, especialmente desde comienzos de la década de los ochenta”.

En consonancia, uno de los temas que más preocupa en el marco de las mejoras de la calidad es el lugar de la inspección en ellas, a nivel interno dentro de la propia

inspección y en el marco de la administración educativa. “El inspector ha sido tradicionalmente la figura responsable de velar por el cumplimiento de la norma en un esquema en el que cumplir con ella garantizaba la calidad. Hoy la situación ha cambiado y la norma no la garantiza. Más bien, la diversidad de situaciones en la práctica hace necesario un comportamiento profesional del equipo docente en el que las decisiones de todos los días sean diversas y entrañen por un lado un saber, pero también por el otro, un saber hacer” (Aguerrondo, 2013, p. 23). Independientemente del papel que tiene que realizar la Inspección de Educación para asegurar la calidad, es común entre la mayoría de los autores afirmar que su estatus y su posicionamiento evidencian que pueden ser un elemento clave para la perfección, en la promoción de la calidad escolar. Crespo (1996, p. 598) mantiene esta opinión cuando expone “no se da el caso en ningún país europeo en que el inspector efectúe observaciones y evalúe el trabajo de los profesores sin que ello se traduzca, mediante los asesoramientos oportunos, en acciones de mejoramiento”. Gento (2004, p. 10) lo corrobora, “Los inspectores, en su calidad de responsables de la supervisión, juegan un importante papel en la provisión de medidas convenientes para evidenciar la calidad de educación.” Aguerrondo (2013, p.23) otorga directamente al supervisor “un rol de garantía de la calidad del sistema”.

Gustafsson et al. (2015), asumiendo que la IE es empleada por la mayoría de los sistemas educativos europeos como un instrumento para controlar y promover la calidad de las escuelas, avanzan un paso más afirmando que hay poco conocimiento de investigación sobre cómo la inspección impulsa la mejora de las escuelas, son necesarios estudios para intentar aclarar cómo la inspección escolar tiene un impacto en la mejora de las escuelas. Afirman que las inspecciones que establecen expectativas y estándares claros tienen un impacto mayor. Ehren (2017) relaciona cuatro factores de correlación entre IE y calidad: la retroalimentación de la IE, generación de expectativas, implicación efectiva, y viabilidad práctica de las mejoras.

## **Supervisión para la innovación y la mejora**

Miranda (2002) es categórico al afirmar: “actualmente, la supervisión escolar no puede concebirse sin relacionarla con el desarrollo y la mejora de los centros” (p. 1). Al igual que en calidad, son muchos los autores que otorgan a la inspección educativa un papel primordial en activación y generación de cambio. En este sentido Vázquez-Cano (2017, p.421) afirma: “la inspección educativa juega un papel muy importante como

instigadora, alentadora y facilitadora, de la mejora de los centros por medio de su supervisión y, principalmente, del asesoramiento al centro para identificar aquellos aspectos y ámbitos en los que innovar para mejorar”.

Silva (2008) corrobora la ineludible intervención de la Inspección de Educación para refrendar y sostener los procesos de cambio y mejora en las instituciones escolares:

Aquéllos que conocen el mundo de la escuela saben que la posición que ocupan los inspectores en la estructura del sistema educativo resulta bien interesante cuando se quieren implementar acciones de mejora en los centros. Por ejemplo, se puede lograr que los centros inicien proceso de cambio, pero si no reciben apoyo de agentes externos como la Inspección será difícil que dichos procesos se mantengan. (p. 458).

En publicaciones posteriores esta autora reafirma su posicionamiento: “Definitivamente, si alguien ocupa un lugar privilegiado para dirigir un proceso de cambio y de mejora para un gran número de escuelas, esa persona es el inspector escolar” (Silva, 2013, p. 78).

Establecida la relevancia de la Inspección de Educación para la mejora, la siguiente cuestión a plantear reside en el modo cómo realizar esta contribución. Zaitegi (2011) aporta una visión peculiar: “si se entendiera la función de la inspección como servicio, sería un motor de cambio en la educación.” Soler (1994) resalta como condiciones la independencia profesional, la reflexión interna y autorregulación:

todos los sistemas educativos han encontrado en la inspección -mientras ha reunido ciertas características y ha contado con ciertas garantías de independencia profesional- un mecanismo interno de crítica, de cambio y dinamización necesario en una actividad como la de la educación de un país que tiene que estar permanentemente adaptándose a la sociedad que la impulsa. Al mismo tiempo, han visto en ella también un elemento de autorregulación y autocorrección que ha evitado paralizaciones y tensiones provocadas por factores externos, e incluso por su propio dinamismo. (p. 5).

Significativa es la visión que introduce Aguerro (2013) en este ámbito de las cualidades exigidas a la Inspección de Educación para que contribuya a la mejora, pidiéndole que abandone un rol meramente burocrático, “Las reformas educativas orientadas hacia la equidad requieren de cambios desde el rol tradicional de carácter administrativo de las personas supervisoras al de gestores activos de la mejora escolar” (p. 26).

La mayoría de los autores vinculan IE e innovación a través del asesoramiento y la evaluación como Casanova (2015) que afirma: “En definitiva, la supervisión juega un papel decisivo cuando se producen procesos de cambio, reforma o innovación, como asesor y como evaluador” (p. 19).

Para Miranda (2006, p. 125) el inspector es “un observador que orienta, guía y ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa”

Vázquez-Cano (2017b, p. 447) resalta la importancia de la comunicación de buenas prácticas y el asesoramiento para la mejora para lo cual la IE debe, en primer lugar, ser capaz de identificar carencias no solo de incumplimiento de la normativa, sino de centros que se instalan en la monotonía y en la resistencia al cambio y a la experimentación. En segundo lugar, favorecer mediante el oportuno asesoramiento al centro educativo la posibilidad de identificar aquellos aspectos o áreas susceptibles de mejora. En esta labor, cobra especial relevancia el conocimiento del inspector sobre buenas prácticas y experiencias que pueda servir de modelo a la escuela.

El cambio está más asociado a procesos de confianza, formación, asesoramiento y colaboración que a procesos de control, según Monarca y Fernández-González (2016) que han publicado un estudio en el que han encontrado que

el papel desplegado por los inspectores educativos representa, con mucha frecuencia, un rasgo obstaculizador de las innovaciones propuestas, el cual viene dado, principalmente, por una excesiva vigilancia de los documentos de los centros educativos. En este sentido, las conclusiones invitan a una reflexión profunda sobre el papel que estos actores educativos deben asumir en el desarrollo de las políticas públicas, junto con la necesidad de contemplar un rol más centrado en el asesoramiento (p. 1).

Silva (2013, p. 69) identifica que el apoyo y la participación del colectivo de inspección resultan fundamentales cuando se impulsan procesos de mejora en las escuelas y se pone en evidencia que, en los casos donde está coordinada con los equipos directivos, el impulso de acciones innovadoras avanza de manera sustantiva. Esta autora establece como medios de la inspección para la mejora:

Reconocer y utilizar su poder de experto para apoyar a las escuelas.

Centrarse en la docencia, en la enseñanza y en el aprendizaje como punto de partida para promover un trabajo conjunto.

Participar en la elaboración de un plan de mejora específico.

Supervisar la implementación de actividades reflejadas en dicho plan.

Establecer un sistema de seguimiento puntual de las acciones y atender la evolución de los procesos.

Fortalecer la comunicación horizontal y vertical entre los profesionales del centro

Conceptualizar de forma continua los propósitos del plan y la articulación con los planteamientos institucionales y vincularlo al plan de mejora de la zona escolar.

Según Fullan (2002), el problema más grande que enfrentan los supervisores en las escuelas y las zonas de supervisión no es tanto el que se opongan a las innovaciones o reformas que se dictan desde las oficinas centrales, sino la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia que resultan de la aceptación pasiva y la falta de coordinación de muchas innovaciones diferentes.

Marina et al. (2015, p. 57) ponen el acento en la iniciativa de la inspección para estimular y generar innovación y cambio educativo: “La Inspección debe convertirse en un Agente significativo del Cambio Educativo, no yendo a remolque del mismo. Su capacidad profesional, avalada por su cualificación así como el marco normativo que la ampara [...] avalan esta pretensión”.

En la misma línea Casanova (2013) afirma que la mejor forma para establecer una renovación de los sistemas educativos sin necesidad de grandes revoluciones ni modificaciones de alto rango es la aplicación de una evaluación formativa de modo permanente que respalde la validez y eficacia de los cambios introducidos.

Un ejemplo de actuación práctica en este ámbito que se está desarrollando actualmente son los denominados “*Planes de Mejora*” en la Comunidad Autónoma de Madrid. El Servicio de la Inspección Educativa debe supervisar y analizar con el equipo directivo del centro y, en su caso, con la Comisión de Coordinación Pedagógica el *Plan de Mejora* elaborado por el centro y realizará el seguimiento de su desarrollo, de conformidad con el *Plan General de Actuación* correspondiente.

El profesor Vázquez-Cano ha escrito una certera síntesis del enfoque de la innovación en el sistema educativo y el papel de la inspección en este ámbito:

La innovación educativa es un requerimiento normativo, pero más que eso, es una necesidad intrínseca a la praxis docente y la organización de la escuela. Nadie cuestiona que un médico o ingeniero tenga que estar continuamente actualizado. (...) la innovación es necesaria en todas las facetas de la vida porque nos hace reflexionar y cambiar prácticas o selectas o poco eficaces. Por tanto, la escuela no puede prescindir de una dinámica que le inste al cambio y a la mejora continua. En esta dinámica la larga supervisión es un recurso más con el que cuentan los centros educativos. La orientación y asesoramiento del inspector de educación que cuenta con amplia formación docente y que observa

numerosas escuelas en diferentes contextos se convierte en más que en una amenaza en una oportunidad para incentivar la mejora de la escuela y de sus profesionales (p. 447).

### **3.4. La Inspección de Educación en crisis de identidad, frente a una encrucijada de caminos**

En consonancia con la situación expuesta de cambio en la sociedad europea y en los sistemas educativos, es denominador común en las últimas publicaciones, congresos y jornadas (Coffield, 2012) la reflexión, especialmente a nivel interno desde la propia Inspección de Educación, sobre su identidad y naturaleza, su posicionamiento en el sistema escolar, su mejor quehacer para la eficacia, considerándose en muchos casos que es preciso abrir un proceso de análisis, deliberación y ajuste de la situación y actuaciones de la Inspección de Educación, de actualización en definitiva.

Dobson (2018) plantea algunas reflexiones que, en su opinión, no están resueltas en la actualidad y que enmarcan la situación de la IE: ¿cual es el foco de la inspección, sus objetivos?, ¿macroinspección o microinspección?, ¿centrarse en el sistema o en el centro?, ¿en qué consisten los procesos de inspección y seguimiento?, ¿quiénes deben ser inspectores, como seleccionarlos?, ¿a quiénes se dirigen las valoraciones de inspección, como se publican?, ¿qué impacto tiene?, ¿quién hace el seguimiento de la inspección?

Martín (2013, p. 11) defiende que es necesario repensar y reconceptualizar la actividad supervisora basándose en que “el desempeño profesional de los supervisores ha empezado a tomar nuevas direcciones y camina por senderos que, según se van abriendo y transitando, pone al descubierto la necesidad de experimentar e ir consolidando la dimensión técnico pedagógica de sus quehaceres y actuaciones”. Defiende igualmente que el devenir de “los servicios de supervisión e inspección de las administraciones educativas no coinciden con las características planteadas para definir la supervisión educativa en la era posmoderna” (p.32). Esteban Frades (2007, p. 2) afirma que la Inspección “sigue inmersa en un mar de dudas e indefiniciones, en continuos problemas identitarios y sometida a constantes fluctuaciones. Hoy nos seguimos preguntando quiénes somos y qué hacemos. Hay unas contradicciones enormes sin resolver en cuanto a la clarificación de sus funciones, la configuración administrativa, la organización del trabajo, el desarrollo profesional, la dependencia jerárquica, etc.”

En idéntica línea, Camacho (2014, p. 42) expone:

La Inspección educativa, institución que tradicionalmente ha gozado de una larga, fructífera e incidente repercusión en la mejora de la enseñanza y que antaño vivió épocas de gran prestigio profesional, actualmente adolece de una cierta crisis de identidad, pues en nuestra compleja sociedad del siglo XXI –inmersa en una profunda crisis social, cultural, económica y moral–, la práctica profesional de los inspectores de Educación, en el ejercicio de sus funciones y atribuciones, es cuestionada como institución necesaria y capaz de garantizar la mejora y la calidad educativa, con críticas tanto desde los centros de enseñanza y su comunidad educativa, como desde la misma institución inspectora.

García y Zendejas (2008, p. 181), parten de la afirmación de que la supervisión escolar se desarrolla fundamentalmente con base en los usos y costumbres que se transmiten de generación en generación, más que en procesos formativos o de competencias reales para llevar a cabo las funciones que demanda la supervisión. Hacen referencia a que la Inspección de Educación actual conserva la misma caracterización que en el siglo XIX. Lo que les permite mantener que la supervisión escolar atraviesa por una crisis de identidad.

Uno de los motivos críticos más frecuentemente encontrados reside en la desviación del ejercicio de sus funciones primigenias hacia tareas incidentales y burocráticas en el quehacer diario, referencias a que la Inspección de Educación consume el tiempo en funciones administrativas o tiene menor presencia de la necesaria en los centros (García y Zendejas, 2008; De Grauwe, 2003; Camacho y Rodríguez, 2016). En este sentido, Crespo (1996) dice de la IE que “esta misión fundamental en la actualidad ha fracasado por la acumulación de tareas burocráticas que ha de llevar la inspección” (p. 13). García Garrido (1996) afirma que “la organización de los servicios de inspección se ha visto entorpecida por considerables cambios de criterio, en lo que a las decisiones de naturaleza política se refiere” (p. 338). Aguerrondo (2013) apoya esta afirmación declarando que “el creciente volumen de establecimientos a atender ha detonado una catarata de cuestiones administrativas que, por la urgencia en la rutina del funcionamiento escolar, han terminado sobrepasando el espacio que originalmente se les concedía desplazando de este modo la atención de los aspectos técnico-pedagógicos” (p.19).

Esta discrepancia entre la teoría de la función inspectora y la práctica diaria deriva en la diferente consideración que los diversos miembros de la comunidad educativa y los diferentes agentes del sistema educativo tienen sobre la Inspección de Educación según su grado de conocimiento de las tareas y funciones realizado por este servicio. Camacho (2014) concluye en su tesis doctoral que:

los inspectores consideran que los docentes no conocen ni valoran positivamente las tareas de la Inspección, pero creen que los equipos directivos tienen una buena impresión de ellos. Sin embargo, tras plantear la misma pregunta a los directores, hemos apreciado una radical discrepancia entre lo que creen los inspectores. Los directores han manifestado que no otorgan utilidad a las tareas inspectoras en los centros, que la Inspección no tiene razón de ser, y abogan por su desaparición, pues consideran que sus inspectores no aportan mejora efectiva de los centros (p. 572).

Ortells (2018, p. 24) abunda en esta tesis: “los docentes apenas conocen nuestra profesión (los equipos directivos algo más); gran parte de ellos nos consideran, simple y llanamente, censores y fiscalizadores”.

Camacho y Rodríguez (2016) ilustran esta cuestión cuando consideran a los inspectores “*divorciados de la escuela y felizmente casados en segundas nupcias y para siempre con su despacho*”, situación con la cual los propios inspectores se muestran críticos en el rol que al que se sienten constreñidos a causa de la multitud de tareas que les alejan de la realidad de las aulas y les aleja en ocasiones de lo que se considera importante para la mejora de la calidad educativa.

En un sentido paralelo a los anteriormente expuesto, Méndez y Pérez Serrano (2017), desde su experiencia directiva, comenta la necesidad de ampliar las plantillas de inspectores para una mayor dedicación a los centros: “es imposible una relación ideal entre un centro y un inspector cuando este lleva una media de 20 centros de todos los niveles educativos, cada uno con su problemática concreta: hacen falta más inspectores” (p. 381).

Cuban (1988), citado por García y Zendejas (2008, p. 41), cree que la tarea del supervisor escolar se encuentra en una encrucijada formada por “un conflictivo conjunto de expectativas acerca de su rol, basadas en un deseo histórico de que una misma persona cuente con las cualidades del administrador-tecnócrata y, a su vez, con las del profesionalista que mejorará el distrito escolar”.

Carrasco (2014) introduce un nuevo ámbito de discrepancia en la Inspección de Educación española relativa a su diversidad geográfica según administraciones educativas:

A pesar de los 160 años de historia contemporánea de la Inspección Educativa en España, aún hoy, seguimos necesitando realizar un análisis de síntesis para intentar consolidar la profesión. Una vez recordado los antecedentes normativos reguladores de la Inspección de Educación, se comprueba que actualmente existen 17 inspecciones educativas, una por



cada Comunidad Autónoma, con normativas, organización y funcionalidad distintas. Solo unidas por el nexo común de las leyes orgánicas que las rigen. Por tanto, la organización y funcionamiento de la Inspección no está unificada en el territorio español.  
p.1

Otro de los motivos de crisis en la Inspección de Educación es la carencia de profusión en la investigación respecto a la IE y el marco legal y organizativo expuesto anteriormente, lo cual conduce a un denominador común en la mayor parte de la literatura científica relativo a una carencia de fundamentación teórica suficientemente extensa y contrastada lo cual hace emerger las antinomias y contradicciones, discrepancias en muchos casos no despejadas.

Carron y De Grauwe (2003) realizan una síntesis de los principales problemas de los servicios de IE con carácter general en la mayoría de los países. Exponen que un primer conjunto de problemas está relacionado con el deterioro de las condiciones de trabajo en las que operan los servicios de supervisión; otros tienen que ver con conflictos más profundos entre los diferentes papeles que se pide que desempeñen los supervisores. Finalmente, algunas dificultades derivan de la manera en que se administran y monitorean los servicios de supervisión. Amplían esta descripción considerando que algunos de los principales contradicciones y temas de debate que aparecen en los escritos relacionados con la Inspección de Educación versan sobre: constantes cambios normativos que aportan indefinición a su naturaleza, posicionamiento dentro del sistema educativo, injerencia en las funciones por otros servicios administrativos, atribuciones y funciones bien definidas y con competencias claras, acceso a la inspección, coordinación entre inspectores, mayor y mejor trabajo cooperativo con los centros, escasa publicidad de la acción inspectora, difusión de informes y actuaciones, valoración del desempeño inspector por parte de los centros educativos y la sociedad, sensación constante de crisis en la institución inspectora.

Aguerrondo (2013) pone de relieve otra de las cuestiones que, en ocasiones han generado cierta polémica en la literatura y práctica supervisora, la de la dirección y control de la IE por parte de los gobiernos y perfiles políticos: “a pesar de que el modelo de inspección que el Estado utiliza ahora como medio de control de la educación tiene poco parecido con el sistema fuertemente regulado y enmarcado en el pasado que era tradicional, los responsables de la política ponen gran confianza en las inspecciones como medio de ‘dirección’ de la política.” (p.15).

García y Zendejas (2008, p. 211) consideran que en la actualidad la labor de la supervisión se encuentra en una encrucijada: mientras que por una parte se reconoce su

papel fundamental en las acciones de cobertura del sistema educativo, vigilancia, control y monitoreo necesarios para el funcionamiento de las escuelas y la aplicación de las políticas educativas, por otra, se cuestiona su práctica, orientada a cumplir muchas funciones burocráticas que la propia instancia central le delega, en detrimento de la asesoría y acompañamiento pedagógico que se debe a directores y docentes.

Secadura reflexiona sobre la indefinición de la IE en el debate sobre donde focalizar su centro de atención, afirmando: “la Inspección necesita una innovación evidente, requiere que su quehacer profesional tenga como núcleo el sistema educativo” (Secadura, 2017, p. 499).

Berengueras y Vera (2015, p. 128) introducen una nueva temática en este ámbito, opinan que se deberá reflexionar respecto a cómo conseguir una cercanía de la inspección a la diversidad de los centros, para ayudar desde la supervisión a la dirección, al profesorado y a los programas, llegar a conocer el desarrollo de las prácticas de aula y de centro, con el claro objetivo de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades para que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje y que, todo ello, contribuya a mejorar nuestro sistema educativo.

La conclusión de toda la exposición anterior traslada al punto de partida, expuesto por los autores citados, de una necesidad ineludible de, al menos, repensar la Inspección de Educación en su conjunto. Llevadas estas tesis al extremo, autores como Crespo (p. 600) opinan que “estos intentos exigen reformar la inspección” o Bolívar (2018) que afirma “los servicios públicos –y, entre ellos, la educación– se están reestructurando (reconvirtiendo); por lo que también el papel o rol de la inspección [...] debe reestructurarse, si no quiere correr el riesgo de ir quedando progresivamente fuera de juego” (p. 10).

## **La dimensión pedagógica de la Inspección**

Al contrario que otros cuerpos administrativos con nomenclatura similar, Inspección Laboral, Inspección de Tributos, etc. cuya principal misión es la vigilancia y corrección sancionadora de interrupciones, es preciso reseñar que no es esta la función primordial de la Inspección de Educación sino garantizar la calidad del sistema educativo en sus visiones macro como organización y micro como unidad escolar. Ya Arnorld (citado por Gento, 2004, p. 8), inspector de educación de la Era Victoriana en Inglaterra, en su informe de 1845, afirma “es verdad que el inspector es enviado a su distrito para

estimular la educación en el mismo”. Definía sus funciones “en términos de análisis cultural y social, valoración crítica y reajuste” (p. 13) para resaltar que a la Inspección de Educación se le han atribuido estas funciones desde su origen.

A la hora de hacer una aproximación al ámbito de la inspección educativa en España se suele poner el acento en la dimensión normativa de esta. De este modo, si se consultan los programas de los diversos cursos o másteres sobre supervisión educativa suele ser habitual un capítulo extenso dedicado a este tema. No obstante, a pesar de ser necesaria la temática anterior, existe una cuestión novedosa, con pocas referencias académicas, que debe estar en la esencia de la idiosincrasia de la función supervisora, la “dimensión pedagógica” de la inspección educativa.

Harris (1985) aporta una referencia de la supervisión en la década de los ochenta del siglo pasado que establece que las funciones del supervisor han pasado de centrarse en el seguimiento y cumplimiento de la ley a preocuparse fundamentalmente por el desarrollo curricular y la formación de profesores.

Camacho (2014, p. 37) opina que el rol tradicional, la esencia de la Inspección Educativa y sus inspectores ha sido y debería ser constituirse en defensora y garante del derecho a la educación, garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los miembros de la comunidad escolar.

García y Zendejas (2008, p. 175) afirman que “en el centro de las funciones del supervisor está la de participar en la construcción, desarrollo y evaluación del proyecto escolar de cada escuela”.

El Informe Training Monitor de Eurydice (2018) aborda la necesidad de incorporar sistemas de evaluación escolar que pasen de un método de lista de verificación que se refiere principalmente al cumplimiento de la legislación a un enfoque más amplio que tenga en cuenta la escuela en su conjunto, en su entorno y sus recursos. En muchos países, las evaluaciones externas no solo tienen por objeto detectar y abordar debilidades en el rendimiento de las escuelas sino también aumentar la visibilidad de las buenas prácticas de las escuelas. Pérez Juste (2002, p. 253) afirma que “la evaluación es reconocida en la actualidad como una herramienta, potente eso sí, pero solo herramienta, puesta al servicio de la realidad evaluada”. Para la mejora de la calidad educativa, la Inspección no puede circunscribirse a una actuación meramente administrativa. Por una razón elemental, la mejora de la calidad implica actuaciones que van mucho más allá, incluso de naturaleza distinta, a las de una simple mejora de la gestión administrativa, vinculada con el control del cumplimiento de la norma. Hoy por hoy, el mero cumplimiento de la norma no garantiza calidad educativa alguna, por lo que el referente

de la Inspección, tradicionalmente unido al control de dicho cumplimiento, debe transformarse de forma radical.

De Grauwe (2003, p. 14) define en este sentido lo que denomina un modelo de inspección del “apoyo de proximidad” donde diferencia claramente una inspección administrativa de la supervisión pedagógica y que sintetiza de la siguiente manera:

Nivel Central	Servicio central de Inspección	Equipo reducido para la planificación de Inspección
Nivel regional	Oficina de Inspección Regional	Equipo reducido para la formación de inspectores.
Nivel de circunscripción	Inspectores de zona	Encargados de ofrecer un apoyo intenso para el perfeccionamiento de las escuelas.
	Inspectores administrativos	Encargados de la supervisión administrativa de los centros
Nivel de centro	Director y claustro de profesores	Proyecto de centro

### **3.5. Breve reseña histórica de la inspección para explicar la situación actual**

En cualquier disciplina la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, estatus, funciones, ámbito, etc. Este hecho es especialmente evidente en el caso de la Inspección de Educación, pues su historia marca ineludiblemente su naturaleza actual. La aproximación diacrónica resulta imprescindible, la Inspección de Educación ha de asumir su historia, plena de contribuciones para la mejora del sistema educativo, pero no para quedarse fondeada en ella.

En la investigación presente, cuyo objetivo es configurar un modelo de Supervisión Educativa adaptado a las demandas y características de la sociedad y el sistema educativo del siglo XXI, interesa más que hacer un recorrido exhaustivo por el trazado histórico de la Inspección de Educación en España considerando los acontecimientos históricos y los eventos de su desarrollo, estudiar las circunstancias y los condicionantes evolutivos que puedan ayudar a entender su situación actual, sus fortalezas y puntos débiles en la actualidad, intentando para conseguir esta finalidad no

hacer una mera presentación de hechos sino situarlos dentro de un contexto, un marco analítico e interpretativo.

Se puede considerar que prácticamente a lo largo de todo el devenir de la educación la responsabilidad y el hecho supervisor han sido constantes históricas (por ejemplo, las escuelas de las colonias norteamericanas deberían rendir cuentas a los ciudadanos o la jerarquía religiosa controlaba sus instituciones de enseñanza); no obstante, es común a casi toda la literatura académica la consideración de la institución de la Inspección de Educación en el siglo XIX vinculada a la normalización de los sistemas educativos y la creación de estados modernos. Anteriormente no se puede hablar propiamente de Inspección de Educación porque ni había Estado, ni ordenamiento jurídico suficiente ni un sistema educativo configurado (Ramírez Aísa, 2017).

### **3.5.1. Evolución diacrónica de la Inspección en España.**

Como referencias de situación podemos considerar algunos datos: Casanova (2013) cita como primera reseña del hecho inspector en Educación una Cédula de Enrique II fechada en 1370 que establece “Que las nuestras justicias tengan veedores de ciencia y conciencia, para que junto con la justicia examinen y den cartas, y para que vayan con las justicias cada cuatro años cada cuatro años y vean lo que enseñan”. Expone que esta figura se mantiene a partir de aquí a lo largo de la historia en muchos textos, pragmáticas y documentos de época bajo diferentes acepciones: “visitadores”, “justicias”, “veedores”, “examinadores”, etc. pero siempre con la misma función de examinar a los profesores, alumnos y escuelas.

En España, aunque la Constitución de 1812 en su título IX, artículo 369, establece que “habrá una Dirección General de Estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública” y en 1825 el Gobierno crea un organismo denominado Inspección General de Instrucción Pública del que dependen Juntas provinciales de Inspección, se suele tomar como referencia de la creación de la Inspección en España el año 1849 con la creación del Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza en el Real Decreto 30/03/1849 que establecía un inspector por provincia. Adquiere un primer desarrollo de personalidad profesional en el primer tercio del siglo XX en el que se crea la Inspección Central que publica Boletines Informativos Pedagógicos.

Se considera, pues, que la creación del Servicio de Inspección Educativa con carácter profesionalizado y reglamentado se inicia a finales del siglo XIX bajo el reinado de Isabel II con la promulgación de varios decretos específicos que la regulan para la Educación Primaria y la denominada Ley Moyano de 1857. Durante la primera mitad del siglo XX el ejercicio de la inspección se va fortaleciendo progresivamente, se van dando sucesivamente avances en su estructuración y definición de funciones pero muy condicionados a los diversos vaivenes políticos que marcan la historia de España en esa época. La ordenación de la inspección de la Enseñanza Media se realiza en la II República que confiere a esta función por primera vez un carácter orientador e impulsor del funcionamiento escolar además del carácter de control.

Así pues, creada la Inspección de Enseñanza Primaria a finales del siglo XIX. En lo que respecta a las Enseñanzas Medias la Ley de 20 de septiembre de 1938 estableció en su base XI con carácter permanente la Inspección de Enseñanza Media, la Ley 31/1980 de 21 de junio, creó un tercer cuerpo de inspectores, el Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional. No obstante, la profesionalización de la Inspección Educativa se debe a la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que reforzó los distintos cuerpos de inspectores, tanto de enseñanza general básica como de enseñanza media, dejando la puerta abierta a una inspección de la formación profesional.

Tras la Constitución de 1978, en el Estado de las autonomías, se inicia una nueva etapa. La Carta Magna establece que "los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes" (art. 27.8). Este mandato favoreció que en 1984 se definiese un nuevo marco legal para la inspección educativa con el establecimiento de un sistema de acceso distinto y la extinción de los cuerpos existentes hasta el momento. Con la Ley 30/1984, en su Disposición Adicional decimoquinta se crea el nuevo Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE). En él se integran el Cuerpo de Inspectores de Educación Básica, el de Inspectores de Bachillerato y el de Inspectores Técnicos de Formación Profesional, con los efectivos en ese momento de los Cuerpos que se suprimen, quedando amortizadas las vacantes que en lo sucesivo se produzcan.

Posteriormente, con el desarrollo legislativo del sistema educativo se volvió a dar un nuevo enfoque de la Inspección, con la publicación de la LOPEG (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes), que supuso el retorno del Cuerpo de Inspectores de Educación, que la disposición adicional quince, apartado siete de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas

para la Reforma de la Función Pública había suprimido, y con ello la consiguiente modificación del sistema de acceso.

Haciendo un análisis interpretativo sobre esta secuencia de hechos históricos, Berengueras y Vera (2015) consideran que, si bien las funciones principales de la Inspección se han mantenido durante muchos años como globalidad, el cambio se ha experimentado, por el predominio de una u otra función sobre las restantes. Actualmente, según la normativa legal y reglamentaria vigente, la supervisión y el control, el asesoramiento y la evaluación, son funciones básicas y fundamentales de la Inspección en todos los contextos. Los cambios, según los tiempos, han venido por el predominio de una de ellas, así en los años de postguerra en España y prácticamente hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la función predominante de la Inspección era la de control exhaustivo de los centros. A partir de 1970 y más concretamente con la llegada de la democracia hay un incremento de las funciones de asesoramiento y evaluación. En concreto, a partir de la publicación de la LOPEG y la LOE hay un predominio de la función de supervisión.

Prellezo (2009) analiza la evolución histórica de la Inspección de Educación en España constreñida a la contextualización administrativa y política de cada período: “El carácter y los objetivos de la Inspección han variado sensiblemente en los diferentes momentos históricos. En síntesis: de 1850 a 1915, los inspectores centraban su interés en los aspectos destructivos y éticos. De 1915 a 1935 se matiza la supervisión de las escuelas de un humanismo pedagógico. De 1940 a 1970 tiene lugar un predominio político-religioso. El actual proceso autonómico ha comportado considerables cambios y problemas que esperan una solución definitiva” (p. 627).

Ramos Traver (1999) establece las siguientes etapas en la evolución de la inspección de educación en España:

- 1.- Primeros vestigios: control gremial de la enseñanza, “veedores de ciencia y conciencia en el s XIV, “Congregación de San Casiano” de 1642 a 1780, etc.
- 2.- Del nacimiento de la Inspección (1849) a la creación del Ministerio de Instrucción Pública (1900): ley Moyano, selección discrecional entre docentes, primera regulación legal, Inspectores de Instrucción Pública, Juntas de Instrucción Pública.
- 3.- De 1900 a la Guerra civil (1936): emanación del poder ejecutivo y órgano de ejecución.
- 4.- De 1936 a la creación del SITE, Servicio Inspección Técnica de Educación, (1970): especialistas de los distintos niveles nombrados mediante concurso o por designación directa del ministro.

5.- De la creación del SITE a la “función inspectora educativa”: diferenciación inspectores de Primaria (de EGB), de Bachillerato e inspección de Formación Profesional.

6.- De 1984 a la creación del Cuerpo de Inspectores (1995): aumento de las plantillas, modelo organizativo de internivelaridad, trabajo en equipo, selección en base a concurso de méritos, burocratización.

Martín (2013) establece tres períodos o etapas en la evolución histórica de la Inspección de Educación en España: la premoderna hasta 1920 de carácter autocrático basada en el control y la vigilancia del profesorado desde una posición jerárquica incuestionable; la etapa moderna, hasta 1980, que es exigente respecto a las obligaciones pero respetuosa con los derechos de los administrados en muchas ocasiones desde un punto de vista más formal que real con un carácter técnico-racional: por último, un período postmoderno en el que nos encontramos caracterizado por una supervisión colegiada, no directiva, no jerárquica, basada en el liderazgo y un buen clima relacional.

Para finalizar citar a Ramírez Aísa (2017) que reflexiona sobre la necesidad de introducir nuevas perspectivas de análisis sobre la historia de la IE y no limitarse a la relación descriptiva de hechos como hasta ahora: la evolución del término lingüístico, la vinculación entre la IE y la orientación política imperante, su análisis desde la Ciencia Política como coadyuvante a la configuración de los Estados y las Administraciones Públicas, referencias comparadas a nivel internacional, etc.

### **3.5.2 Evolución diacrónica a nivel internacional**

Generalmente en la mayor parte de las publicaciones sobre IE se hace un recorrido histórico narrativo por la historia de la Inspección de Educación como órgano administrativo circunscrito al devenir temporal de un país. Frente a esto, es interesante por su singularidad el análisis del National Teachers’ Institute Kaduna-Nigeria (2015) realizado por Obilade y Ojedele desde una perspectiva más global e internacional, con cinco categorizaciones, de la historia de la inspección escolar:

1. *Inspección Administrativa*. Esta era abarca hasta principios del siglo XX. El enfoque de la inspección es sobre la personalidad del profesor y la eficiencia de la gestión del aula y el mantenimiento de la planta escolar.

2. *Supervisión Científica* (1910 - 1930). Coincide con la gestión científica y la revolución industrial en Europa y América. La preocupación de los industriales era la



maximización del beneficio. La opinión sostenida era que los trabajadores son pasivos y que el aumento en su paga aumentará eficacia y aumentará productividad en organizaciones. Taylor y otros exponentes de la administración científica estaban detrás de este movimiento y confunden que los incentivos monetarios atraerán a los trabajadores. Este enfoque incide en el sistema escolar y la inspección es autocrática. No hay deferencia para los profesores. Sus motivaciones y su bienestar son descuidados. Los maestros no tienen ninguna contribución en la supervisión y desarrollo curricular.

3. *Supervisión Democrática o Supervisión de la Relación Humana* (1930 - 1950). Este enfoque de la supervisión fue introducido por la oposición de los trabajadores a los principios y prácticas de la gestión científica. Esta oposición fue apoyada por las conclusiones de Elton Mayo en Hawthosne. Los estudios de Hawthosne encuentran que los grupos informales a los que pertenecen los trabajadores afectan su comportamiento y productividad. Igual es la relación entre los trabajadores y la organización. La gestión del personal se vuelve así más humana y democrática. En el sistema escolar, los maestros son bien reconocidos y reciben cooperación y asistencia cuando es necesario. Esta era introduce ideas tales como la dinámica de grupo, la formulación de políticas mediante la consulta, la difusión de la autoridad, la comunicación vertical y horizontal y la delegación en la supervisión educativa.

4. *La era de la supervisión neo-científica* (1960 - 1970). La crítica principal de la era de la relación humana es que parece demasiado blanda en el personal en detrimento de las metas y de los objetivos de la escuela. La atención se centra en la eficacia y eficiencia de la organización. Varias formas de enfoques de supervisión entran en juego, tales como objetivos de rendimiento; análisis de sistemas; análisis costo-beneficio, etc. La responsabilidad es la palabra clave aquí.

5. *La era de la supervisión de los recursos humanos* (1970s hasta la fecha). La motivación de los profesores hacia una productividad mejorada es la preocupación de esta era. Todos los esfuerzos para mejorar el bienestar de los maestros y la satisfacción laboral son vistos como medios para mejorar su desempeño en el sistema escolar. Se están adoptando una serie de iniciativas de creación de capacidad y se está fomentando el apoyo profesional en las escuelas.

Esta visión se puede complementar con la de Candoli, Cullen y Stufflebeam (1998) que sistematizan la evolución histórica de la Inspección en Norteamérica dividiéndola en varias etapas: una primera donde la función predominante era de administradores delegados, modelos morales y diseminadores de la ética democrática en una sociedad rural y no bien comunicada; una segunda fase, desde principios del siglo

XX, de transición a una sociedad industrial y urbana integrada por “importantes hombres ancianos” que con un liderazgo ejecutivo ganaron la causa de la escuela común; la tercera era, que llaman de la gestión científica, jerárquica, burocrática y centralizada; el enfoque de las relaciones humanas, etapa previa a la escuela de gestión conductista de los años 50 y 60; por último, el período del inspector considerado como líder ejecutivo transformacional, alejado del concepto de inspector gerente.

### **3.6. Funciones de la Inspección de Educación**

Ortells (2018, p. 24) sintetiza en un primer enfoque genérico la misión de la inspección afirmando “la razón de ser de la Inspección de Educación es contribuir con nuestro trabajo profesional a proporcionar a todos la mejor educación y a la mejora de la escuela, ofrecer a la ciudadanía, a familias, profesorado, equipos directivos, alumnado, administración educativa, colectivos sociales... la garantía de sus derechos porque, en contrapartida, puede pedir el cumplimiento de los deberes”.

Santiuste (1999) expone que la Inspección Educativa tiene como fin fundamental la cualificación del sistema educativo vigente en cualquier sociedad. Además, la Inspección Educativa ha de tener como misión principal la elaboración de informes técnicos sobre puntos específicos del desarrollo de los aprendizajes escolares (nuevas técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje) y la elaboración de informes anuales sobre el desarrollo general del sistema educativo, es decir, el acopio de datos para la retroalimentación del sistema y la toma de decisiones de las autoridades educativas.

Martín (2013) es taxativo cuando afirma que “históricamente la Supervisión ha vertebrado sus actuaciones en torno a las funciones de control, asesoramiento y evaluación. Y si estas es verdad que han permanecido invariables a lo largo del tiempo” (p. 83). No obstante, también es cierto que los contenidos, procedimientos y actuaciones han ido variando, sobre todo, en los últimos años.

García Garrido (1996) cita que “estos servicios tienen encomendados, por una parte, el asesoramiento y apoyo a la acción educativa y, por otro, el control y evaluación de las propias estructuras” (p. 338).

Casanova (2004) atribuye relevancia a la Supervisión educativa para conseguir las siguientes finalidades:

- Conocer las condiciones en las que funcionan las instituciones y los programas educativos.

- Colaborar científicamente en la planificación general de los centros docentes.
- Contribuir a mejorar los procesos generales del de las instituciones y del profesorado.
- Homogeneizar y desarrollar programas educativos.
- Promover y facilitar intercambios de experiencias innovaciones.
- Favorecer el aprendizaje del alumnado en su máximo grado posible.
- Promover el perfeccionamiento profesional directivos y profesor.
- impulsar la renovación permanente.
- Relacionar las actuaciones del centro escolar con las necesidades sociales de su entorno.
- Contribuir a la consecución de los fines del sistema educativo.

Resume esta autora, la misión de la Inspección de Educación (Casanova, 2017) otorgando dos finalidades a la Inspección de Educación: garantizar los derechos de una persona a una educación de calidad y garantizar la calidad del sistema educativo.

Berengueras y Vera (2015, p.116) sintetizan las funciones atribuidas en la legislación según la figura 35.

FUNCIÓN	ATRIBUCIÓN
<b>SUPERVISIÓN Y CONTROL</b>	Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los programas que en ellos inciden. Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua. Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo. Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
<b>EVALUACIÓN</b>	Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
<b>ASESORAMIENTO</b>	Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
<b>ORIENTACIÓN E INFORMACIÓN</b>	Emitir los informes solicitados por las Administraciones Educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.

Figura 35. Funciones y atribuciones de la IE según normativa. Fuente: Berengueras y Vera (2018, p. 119).

Camacho y Rodríguez (2016) consideran tres funciones claves atribuidas a la Inspección de Educación cualificadas como tradicionales o clásicas de la Inspección y una cuarta función, orientada únicamente a la Administración educativa, la función de emisión de informes técnicos, según un estudio anterior del primer autor:

*Funciones clásicas de la Inspección educativa*

FUNCIÓN DE CONTROL	FUNCIÓN DE EVALUACIÓN	FUNCIÓN DE ASESORAMIENTO
Velar por el cumplimiento de las leyes.	Evaluar el sistema educativo	Asesorar a la comunidad educativa

Figura 36. Funciones clásicas de la IE. Fuente: Camacho (2014, p. 140).

No existe acuerdo entre autores sobre la preeminencia de las funciones de la Inspección. De este modo, sobre la función principal de la inspección educativa Secadura expone:

La función de evaluación la entendemos como una acción subordinada, de segundo orden, frente a la prioridad o mayor preeminencia de las acciones de supervisión y constatación (control), de contenido más propio, e institucionalmente más difíciles de prescindir. Es decir, la actividad evaluadora en la Inspección la apreciamos como propia, pero no de monopolio, ni prioritaria, sino secundaria. Si las funciones de la Inspección se priorizan (supervisión, control, constatación), y si se acepta claramente que la función de evaluación es secundaria (al igual que la de asesoramiento), la acción de la Inspección será más eficaz y privativa, más categórica de los Inspectores. (Secadura, 2014, p 19)

Por el contrario, Marina et al. (2015, p. 57) afirman: “La fiscalización, en idéntica línea, se ha de reconducir nuevamente a través del asesoramiento. Desde esta perspectiva se trata de un ejercicio responsable e inteligente de ese control, siempre conducente a la mejora, por medio del acompañamiento garante de la norma.” En la misma línea Perry (tomado de Marina et al., 2015, p. 52) cita el modelo escocés de inspección educativa basado en una visión totalmente colaborativa con la comunidad educativa en el que caracteriza a los inspectores más como “entrenadores” que como “examinadores externos”.

Aparecen pues en la literatura científica variadas perspectivas de la función inspectora desde la tradicional político-administrativa centroeuropea que enfatiza la

centralidad, la jerarquía, el normativismo, hasta modelos de carácter pedagógico-constructivista más propios del norte de Europa o culturas anglosajonas basadas en la guía del aprendizaje para favorecer la interiorización pasando por modelos de corte organizacional basados en gestiones de management o acompañamiento, el asesoramiento a la totalidad de la comunidad educativa no únicamente sobre la normativa, sino también sobre modelos y técnicas pedagógicas para mejorar la calidad y la mejora. Maud (2018) cita la legislación francesa para explicar que en este país se transita desde inicio de la presente década de funciones relacionadas con la supervisión administrativa a atribuciones de supervisión pedagógica, management y asesoramiento.

Garrido y Munné (1999) enumeran las funciones a realizar por la supervisión en su opinión:

a) Información: el inspector posee información plenamente actualizada sobre la realidad y las novedades en el sistema educativo, por lo que es una función que puede desarrollar de forma idónea. Conoce ampliamente los centros escolares y también la normativa, con lo cual tiene en sus manos la posibilidad de facilitar información a todos los sectores sociales interesados en el campo de la educación

b) Asesoramiento: habitualmente el inspector posee una formación académica especializada, pues es requisito para su acceso al puesto que desempeña. Existe un amplio campo en el que casi es el único especialista en el sistema: organización, administración, gestión y evaluación de los centros docentes. En estos ámbitos es el profesional idóneo para asesorar, casi siempre a los directivos de los centros.

c) Mediación: es el puente entre la Administración y la escuela, hecho que puede ser extensivo a todos los sectores sociales que intervienen en ella.

d) Control: la comprobación de cómo se está aplicando la normativa que rige el sistema está a cargo de la supervisión. Suele ser una competencia exclusiva, pues es prácticamente la única instancia de la administración que visita los centros educativos con regularidad. Además, requiere de la autoridad debida, delegada desde la Administración, para que se ejerza sobre el conjunto del funcionamiento escolar, especialmente sobre los directivos y profesorado. El control, como indica su propia denominación, supone solamente la verificación o confirmación de la veracidad o exactitud de algo, en nuestro caso del funcionamiento adecuado de la escuela. Sin más. Las consecuencias de este control conducen al ejercicio de otra función, más amplia, como es la de evaluación.

e) Evaluación: es la función genuina de la supervisión. En muchos países exclusiva de este cuerpo especializado y, además, se asimila con mucha frecuencia

evaluación con supervisión o inspección, tanta es su consonancia. Supone el ejercicio de la valoración permanente del sistema educativo para reforzar los puntos fuertes y para superar la situación existente en las áreas de mejora.

Miguel et al (2018, p. 148) resumen las funciones que con carácter general realiza de manera sistemática la IE en Europa:

- Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los programas que estos desarrollan.
- Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- Velar por el cumplimiento en los centros educativos de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- Emitir informes.
- Otras funciones y tareas específicas de algunos países:
  - a) Tareas específicas relacionadas con prioridades estratégicas, propuestas del gobierno, del Ministerio y otras administraciones públicas o instituciones académicas, o que atienden a las recomendaciones de organizaciones e instituciones internacionales como la OCDE o la Comisión Europea en la República Checa.
  - b) Tareas relacionadas con el cumplimiento de tratados internacionales y la promoción de relaciones y cooperación internacionales: República Checa.
  - c) Gestión de los recursos presupuestarios disponibles, en Austria.
  - d) Valoración de la función desempeñada por directores y jefes de estudio y comprobación de que esa valoración surte efecto en los procesos competitivos y de promoción: Montenegro.
  - e) Contribución al proceso de contratación del profesorado, directores e inspectores a nivel regional en Francia.
  - f) Inspección de los centros educativos en el exterior donde se imparte la lengua portuguesa en Portugal.

## **Control y supervisión**

Es la función de control una cuestión controvertida con una percepción que bascula entre la afirmación de Méndez y Pérez Serrano (2017, p. 371) “la práctica generalizada y el sentir de los docentes es que los inspectores, cuando realizan sus actuaciones, se encaminan a la sanción y al cuestionamiento de la labor docente” y la de Méndez y Pérez Serrano (2017, p. 373) “la explicación que intento transmitir a los compañeros es sencilla: el inspector no es el enemigo”.

Autores como Crespo (1996) ofrecen una visión para justificar que la función de control puesta en cuestionamiento en algunos ámbitos es totalmente necesaria en sociedades democráticas que deben tener una primera instancia previa a la acción jurisdiccional de vigilancia de ajuste a la normativa y la legalidad de los servicios públicos y las garantías de derechos de los ciudadanos. El problema no es cuestionar la función de control, sino el cómo estas tareas se ejercen pues deben alejarse de métodos represivos, arbitrarios, o limitativos de iniciativas, siendo transparentes, reglados y ajustados en sí mismos a la legalidad y procesos previamente definidos.

En el mismo sentido Martín (2013) considera que constituye un mecanismo de autorregulación de las administraciones educativas imprescindible para reforzar la equidad y la calidad.

Hay autores como Soler (1994) que defienden que esta función de control es propia y genuina del Servicio de Inspección Educativa. Sin embargo, del artículo 27.7 de la Constitución Española actual de 1978 se puede deducir la no exclusividad de la función de control en este organismo: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. En función de esta normativa, habría posibilidad de delimitar parcelas de inspección de la realidad educativa compartidas con otros miembros de la comunidad educativa u otras instancias administrativas (gestión económica del centro, implicación en la comunidad, etc.) mientras que otras de carácter más técnico corresponderían al Servicio de Inspección de Educación exclusivamente, como organismo investido de autoridad pública y especializado en la materia.

En muchos países las funciones de control administrativo y pedagógico se realizan por profesionales distintos: un servicio encargado del control del cumplimiento de las leyes y normativa y otro distinto de la supervisión pedagógica.

Otra cuestión a plantear sería, más que la ausencia de control que suele ser valorada como necesaria en la mayoría de los casos, los objetivos de este control y la forma en que se ejerce. En una sociedad democrática parece congruente que este control se debe ejercitar, incluso cuando proceda una actuación sancionadora, con una finalidad de mejora y respetando escrupulosamente la reglamentación legal y los derechos básicos de todo administrado, así como las garantías del ordenamiento jurídico general y administrativo. Martín (2013) afirma categóricamente que “nadie puede cuestionar la legitimidad del Estado, a través de los Servicios de Inspección, a inspeccionar y homologar el sistema educativo” (p.90).

Casanova (2004, p. 123) defiende esta opinión, “la función de control en cualquier caso deberá constituir una garantía para el conjunto de los ciudadanos que así podrá recibir la educación de calidad que está recogida en las leyes del país”. Agüerrondo (2013) también mantiene esta idea cuando afirma que el objetivo principal del control o auditoría es velar para que las instituciones educativas logren los resultados previstos y esperados; consiste asimismo en una manera de influir sobre el comportamiento de los miembros de las instituciones para que estos se orienten hacia las metas colectivamente consensuadas y fijadas. En respaldo del derecho a la educación de todos los ciudadanos y de una educación de calidad y equidad, los supervisores deben asegurar que las leyes, reglamentos y lineamientos pedagógicos generales se cumplan en los centros educativo.

En resumen, la función de control se valora conveniente orientada a unos objetivos adecuados, compartidos con toda la comunidad educativa de los centros, para superar reticencias y resistencias a esta función de control introduciendo actitudes cooperativas y propicias a estas tareas, dentro de un marco pedagógico que supere el clásico individualismo docente e introduzca actitudes críticas para la mejora.

## **Evaluación, función de la IE**

En los últimos años se ha generalizado una tendencia a la evaluación por parte de organismos internacionales que gozan además de mucha repercusión mediática tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Así, por ejemplo, se pueden citar los informes que la red Eurydice tiene publicados sobre estudios propios de cada país o comparados entre los miembros de la Unión Europea, los estudios PISA (*Programme for International Student Assessment, Programa para la evaluación internacional de estudiantes*), PIAAC,



*(Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Encuesta de Competencias de la Población Adulta).*

Casanova (2017) entiende la evaluación que realiza la IE como un proceso sistemático de recogida de datos que permite valorar de modo continuo el funcionamiento del Centro o la adquisición de los aprendizajes, a la vez que tomar medidas de ajuste para mejorar lo necesario y fomentar las fortalezas existentes. De esta forma, se tenderá hacia la calidad educativa del sistema, mediante la mejora de los procesos y, en consecuencia, de los resultados. Pérez Juste (2006) reseña un cambio en el concepto de evaluación pasando de ser una actividad con un objetivo de clasificar, valorar y discriminar realizada por alguien jerárquicamente superior a un instrumento para el logro de los objetivos planteados, caracterizada como “integral, integrada e integradora” (p. 28). Define la evaluación pedagógica como “la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (p.32). Su finalidad es la mejora y se estructura en tres momentos: previo (de definición de objetivos), núcleo (recogida de información, valoración de la información con criterios y referencias y toma de decisiones para la mejora), posterior (seguimiento).

Según Silva (2013), el trabajo que desarrollan los inspectores es idóneo para intervenir en dichos procesos evaluativos. Su proximidad a los centros y su contacto frecuente con ellos proporcionan múltiples oportunidades para reunir informaciones pertinentes y relevantes,

La Comisión Europea (European Commission, 2015b) considera que urgente la introducción y el fomento de una “cultura de la evaluación” en nuestro sistema educativo pero alejada de una finalidad clasificatoria o discriminatoria, mas bien, al contrario, generadora de mejora y equidad. No obstante, aunque autores como Camacho (2014) consideran que la IE es la única autoridad educativa que tiene la potestad de evaluar, la función de evaluación ha sido asumida de forma paralela en muchos casos por organismos creados al efecto (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, etc.) y en varios países existen organismos de evaluación distintos de la IE.

Martín (2013) establece diversos ámbitos de la evaluación por parte de la IE: un ámbito individual (evaluación de directores, profesores, etc), un ámbito institucional o singular temático (evaluación de centros, de programas educativos, materiales didácticos, etc.) y un ámbito sistémico (evaluación de políticas

educativas, etc.). Cada uno de estos ámbitos exige metodologías, criterios y planteamientos distintos.

Por su originalidad y concurrencia con el modelo de supervisión desarrollado, es necesario citar tres paradigmas de evaluación: el enfoque “*Evaluación sin metas*” de Scriven (1980), que propone centrar la evaluación en la atención al evaluado y no tanto en las metas previstas, puesto que frecuentemente los logros no previstos son más importantes que los que figuran en la planificación del programa; “*la evaluación iluminativa*” (Parlett y Hamilton, 1977), descriptiva e interpretativa, con la pretensión de desentrañar un complejo rango de cuestiones que se dan de manera interactiva; por último, “*la evaluación democrática*” de MacDonald (1976), también denominada holística, supone la participación colaborativa de los implicados, siendo el contraste de opiniones de los implicados el elemento evaluativo primordial.

## **Evaluación de la función docente y directiva**

En España, los profesores de los centros públicos, no en la enseñanza privada, son evaluados para acceder a la profesión por la IE, pero no de forma regular después. En cambio, los directores de centros españoles necesitan una evaluación positiva y un curso específico para acceder al puesto y son evaluados de manera regular para renovar su categoría profesional. La evaluación del profesorado en España tiene poca repercusión para procesos de acreditación o desempeño profesional.

Según Miguel et al (2018) la evaluación del profesorado en Europa diferenciada por países tiene las siguientes características:

a) A través de un marco de supervisión pedagógica los inspectores contribuyen al portfolio de los docentes, a completar las áreas de desarrollo relacionadas con la estructura de la carrera docente y a la promoción: Polonia y Hungría.

b) A través del seguimiento del desarrollo profesional de los docentes, promocionan la excelencia profesional en el desempeño de la actividad docente y en el ejercicio de liderazgo en el centro educativo: Chipre, Escocia y Antigua República Yugoslava de Macedonia.

c) Mediante el examen de la preparación de las clases y la observación de la actividad docente en el aula valoran la adecuación y los resultados derivados de la instrucción proporcionada: Comunidad francófona de Bélgica, Chipre, Austria, Francia,

Montenegro, Lituania, Rumanía, Estonia, Reino Unido, Hungría. Francia: cuenta con un marco nacional de evaluación que considera tres aspectos: calidad de la instrucción y conocimiento de la materia impartida, nivel de implicación en el proyecto de centro y competencias generales como educador.

A nivel europeo se puede encontrar el marco de evaluación del profesorado diferenciado por países según la figura 37.

	Tipos de evaluación del profesorado			Evaluación de los directores de centro		
	Finalización del periodo de prueba	Evaluación periódica	Acceso a posición permanente	Evaluación para la promoción	Plan de recompensas o incentivos	Evaluación
España						
Francia						
Grecia						
Italia						
Portugal						
Alemania						
Países Bajos						
Finlandia						
Noruega						
Suecia						
EE.UU.						
R.Unido (Inglaterra)						
R.Unido (Escocia)						
Irlanda						
Brasil						
Chile						
México						
Japón						

	Obligatoria y periódica		Obligatoria no periódica
	No es obligatoria / es voluntaria		No hay legislación para la evaluación
	No hay datos		

Figura 37: Frecuencia de evaluación del profesorado. Fuente INEE (2017, p. 4)  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educainee45.pdf?documentId=0901e72b8201bcb7>

La evaluación del ejercicio docente no es responsabilidad de los inspectores educativos en la República Checa y Albania, sino de los directores de los centros educativos. En Francia es una responsabilidad compartida por ambos. Y en Estonia solo es responsabilidad de la inspección educativa en caso de objeto de crítica o queja.

### Asesoramiento e información

En casi todos los países se asigna esta función al supervisor, aunque la diferencia con las otras finalidades es que en este caso se suele compartir con otros diversos

organismos, Centros de Formación de Profesores, Equipos de Orientación, etc. Supone una cultura colaborativa que fomente la coordinación y la colegialidad, complementando actuaciones. Además, conlleva implícitamente un refuerzo de la autoridad profesional y valor de la Inspección de Educación pues si no hay un asesoramiento fundado y responsable no será aceptado.

Respecto a los contenidos de la función asesora de la Inspección de Educación, Batanaz (2004, p. 150) opina que “debe extenderse a cuantos elementos tienen cabida en los procesos educativos (...) abarcar a todas las fases del análisis de problemas y la toma de decisiones”. Asimismo, debe estar orientada a cuántos ámbitos sociales y agentes estén relacionados con el mundo educativo: instituciones municipales, organizaciones sociales, familias, profesores, alumnos, etc. Afirma que el asesoramiento incluye tres componentes: la información proporcionada, su concreción en expresiones formales, la fundamentación para la toma de decisiones posterior.

Otros autores opinan que la inspección ha venido ejerciendo el asesoramiento legal y normativo necesario, pero no en igual medida el asesoramiento técnico-pedagógico (Martín, 2013).

Camacho (2014) introduce un matiz significativo: no supone un mero asesoramiento como el que puede hacer un asesor o un consejero, sino que el inspector lo hace revestido de autoridad pública.

Vázquez-Cano (2017b, p. 423) precisa que “la mayoría de los inspectores de educación consideran la función asesora como consecuencia de la actuación supervisora: pendiente de ella y consecuencia de la misma”.

Una visión original y distinta de la considerada habitualmente es la presentada por Crespo (1996) cuando afirma que la función de la Inspección de Educación en relación con la información y el asesoramiento no es solo participar en la realización de esta función, sino asegurar de que estas tareas se están realizando adecuadamente con calidad y eficacia. Además, cerciorarse de que este asesoramiento e información llega a toda la comunidad educativa con equidad y distribuidamente no generando situaciones de discriminación o desigualdad distributiva.

### **3.6.1. Mediación, nueva función en el sistema educativo español**

Esta función es más importante que nunca en nuestros días pues la tradicional estructura de los centros educativos como instituciones “*input-output*” ha sido sustituida

por el modelo que Gómez Dacal (1992) llama de “*grupos de interés*” caracterizado por una madeja de intrincadas conexiones y relaciones entre diferentes agentes con intereses propios y a menudo divergentes, lo cual puede desembocar con más frecuencia de la deseada en conflicto. Sánchez (2004) expone que la función de mediación está presente en toda la actuación del supervisor de educación. Prácticamente nunca actúa como primera ni última instancia, siempre aparece situado como una posición intermedia. Establece varios sentidos a la función mediadora que van desde la mediación como negociación directa para la consecución de algo hasta la acepción de arbitrar, solucionar conflictos.

Una consideración que realizar en este ámbito es la del incremento de conductas conflictivas en los centros ante las cuales el Inspector debe ser consciente de su posición y limitaciones demandando la intervención de otras instancias y profesionales en el caso de exceder su competencia, siendo cuidadoso igualmente con no provocar situaciones de interferencia en las dinámicas internas de los centros.

Sánchez (2004, p. 179) concluye que “en el ámbito educativo la gestión de conflictos pide ser planteada en principio desde un talante de colaboración o integración, en lo educativo y al servicio de lo educativo. Esto supone diseñar nuevos escenarios de cooperación que sobrepasen las dificultades y que supongan saltos hacia delante.”

Soler (2004) reconoce la realización de esta tarea habitualmente por parte de los inspectores a pesar de no tenerla atribuida expresamente en muchas ocasiones.

Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde (2002, p. 34) exponen que, en los diferentes manuales suele ser habitual que a la Inspección de Educación se la defina con una función que permite el enlace entre autoridades y comunidad educativa, tanto en sentido ascendente (con las autoridades educativas) como descendente (orientada hacia las escuelas y la comunidad).

Casanova (2004), Carron y De Grauwe (2003) resaltan la importancia del rol de bisagra de la inspección entre la administración y los distintos agentes de la comunidad educativa transmitiendo y canalizando información de manera bidireccional, clarificando situaciones o meramente ejerciendo la función de representación.

El camino que recorre la información entre realidad y normativa, sociedad y administración, se lleva a cabo a través de la mediación que realizan los inspectores. Si falla este mecanismo, la teoría y la práctica educativas corren el riesgo de quedar sin conexión, ampliándose las distancias que, en muchos casos, ya existen entre ambas.

Un aspecto poco estudiado en este ámbito es el equilibrio entre esta función de la Inspección de Educación y la autonomía del centro educativo. No existe contradicción,

cuanta más autonomía educativa, más necesaria es la función de intermediación de la Inspección de Educación.

### **3.6.2. Liderazgo, función adicional de la Inspección de Educación**

La UNESCO (2016a) define el liderazgo escolar como un proceso de guía de los talentos y las energías de maestros, alumnos y padres hacia el logro de objetivos educativos comunes. Considera que no es una tarea exclusiva: “idealmente, las responsabilidades de liderazgo escolar deben distribuirse dentro de la escuela y de su comunidad en general” (p. 14). No obstante, cuanto mayor estatus tenga un servicio administrativo, mayor responsabilidad tiene en la introducción y favorecimiento de esta cultura de liderazgo. En nuestra sociedad actual, frente a actitudes jerárquicas, es un posicionamiento ineludible. El liderazgo para la Inspección de Educación es un reto, un compromiso y una obligación ética como expertos altamente cualificados ante la sociedad y los centros educativos asignados.

Candoli et al. (1998) afirman que los inspectores “son y deben ser responsables ante los Consejos Escolares, comunidades educativas, claustros de profesores y alumnado de ofrecer un liderazgo educativo eficaz” (p. 9).

Existe abundante literatura académica sobre esta temática del liderazgo. Reseñar por su novedad la teoría de Murillo (2016) denominada liderazgo compartido o distribuido que se propone adoptar como marco conceptual para apoyar las propuestas de cambio en la escuela; implica ir más allá de un mero rediseño de las tareas y roles de los agentes educativos, significa un cambio en la cultura, en el que el compromiso y el involucramiento de toda la comunidad educativa están presentes de manera corresponsable en el funcionamiento y la gestión de la escuela. Una nueva visión acerca del liderazgo y la corresponsabilidad de los agentes educativos supone una redefinición de los roles de los directivos (directores y supervisores), concebidos ahora como agentes de cambio que actúan en el contexto de una práctica distribuida y democrática de la gestión escolar, que sustituye a las prácticas verticales y burocráticas. En este sentido es pertinente considerar el concepto de “líder transformacional” desarrollado por Ruiz (1994) como el profesional que tiene visión, dinamismo y atractivo personal para generar un cambio organizativo total; la capacidad para aumentar al máximo la colaboración de los demás, ayudándolos a orientar eficazmente su propio destino, sin doblegar la voluntad de otros ante la propia. El liderazgo es definido por este autor como un proceso de

influencia sobre las actividades de un grupo organizado hacia la definición de metas y logros.

## **Cualidades del buen inspector**

En las últimas décadas, desde el ámbito de la psicología y la gestión escolar, se ha generado un movimiento importante para valorar y estudiar las características personales, sociales y profesionales que favorecen el liderazgo. En el ámbito de la Pedagogía se ha orientado más a ámbitos como la dirección o el propio profesorado como líder en clase, sin considerar generalmente otros agentes educativos ni la Inspección de Educación. Dada la relevancia de estos estudios sería conveniente considerar estos aspectos relativos al desarrollo personal y social del inspector de educación como cualidades básicas de partida que favorecen un buen ejercicio profesional. En este sentido, Camacho (2014, p. 572) afirma que al ser preguntados los inspectores sobre qué valor creen que otorgan los directores y profesores a las tareas que desarrollan, se ha afirmado que la consideración que tienen los profesores y directores sobre las funciones y quehaceres de los inspectores depende de la personalidad del inspector y de la interacción que hayan tenido.

Con relación a cuáles son las competencias personales y profesionales más demandadas y más valoradas para el ejercicio de la inspección escolar se reclama un amplio abanico muy variado, aunque en la mayor parte de los casos se aprecian habilidades en los ámbitos de comunicación, mediación o guía más que las estrictamente académicas o tradicionalmente intelectuales. Camacho (2014, p. 576) concluye que estas cualidades deben centrarse en aspectos recurrentes de la práctica diaria, como la organización, dirección y gestión de centros docentes; el liderazgo; la evaluación de programas, centros y profesorado; el trato con personas y empatía; la capacidad de trabajo en equipo; las tecnologías educativas; el procedimiento administrativo y la redacción de informes de inspección.

Méndez y Pérez Serrano (2017) ponen de relieve aspectos novedosos en este tema poco considerados hasta ahora, “es fundamental para una relación entre personas, entre grupos y, por supuesto, entre la Inspección y los equipos directivos partir de una confianza mutua.” (p. 374). La confianza entre equipo directivo e Inspección debe articularse en cuatro ejes:

- Una relación estrictamente profesional articulada en la corrección del lenguaje verbal, sobre todo, en los escritos.

- Asesoramiento legal de la inspección.
- Propuesta (nunca imposición) de cuestiones de mejora desde la inspección y aceptación por los equipos directivos.
- Respeto de la inspección de la autonomía del equipo directivo.

Gento (2004, p. 17) relaciona las siguientes cualidades necesarias para el buen ejercicio de inspección:

- Bien cualificados en uno o más materias académicas de las que componen el currículo.
- Conocimiento completo de las teorías y metodologías de aprendizaje.
- Conocimiento y comprensión de los diferentes modos de evaluar el progreso de los alumnos.
- Alto nivel de comunicación oral y escrita.
- Enfoque flexible de solución de problemas.
- Elevado nivel de confianza en el análisis de cuestiones y en la capacidad para proponer vías de actuación alternativas.
- Habilidad para mantener el equilibrio y control en situaciones de conflicto.
- Conocimiento del desarrollo de planes o proyectos de centros escolares.
- Dominio de las técnicas de descubrimiento de las necesidades de desarrollo profesional de los profesores.
- Bien desarrolladas habilidades interpersonales.
- Capacidad para reconocer indicadores positivos y negativos en las situaciones escolares y para ser capaz de asesorar en la construcción de los positivos.
- Mentalidad indagadora y deseo y capacidad para el aprendizaje continuado.
- Capacidad para trabajar como miembro de equipos y para ser capaz de aprender de la experiencia.

En el perfil deseable se concibe al supervisor escolar como un supervisor profesionalizado, capacitado e inmerso en programas de actualización permanente, comprometido con su labor, líder académico, dueño de una autonomía responsable, capaz de involucrar a la comunidad escolar y de crear un clima de confianza y respeto; que actúa



respondiendo a una organización y normativas adecuadas, establecidas por la autoridad correspondiente.

Bolívar (2018, p. 12) resalta la generación de confianza para favorecer la autoestima docente como habilidad de la inspección: “Ante esto cabe decir que la verdadera autonomía no puede construirse sin confianza. Toda la regulación burocrática que tenemos ha sido expresión continuada de desconfianza”.

Soler (2015, p. 151) recaba las siguientes competencias profesionales para el buen desempeño inspector:



Figura 38. Competencias profesionales de la IE. Fuente: Soler (2015, p. 151).

Últimas valoraciones (Galicia Mangas, 2018) recaban como cualificaciones necesarias para el ejercicio supervisor competencia en idiomas y en dominio de nuevas tecnologías e informática.

### 3.7. Modelos de inspección.

Aunque la cuestión de los paradigmas o modelos de Supervisión Educativa pudiera parecer una materia con poca transferencia y alejada de la realidad inspectora supone la raíz y el cimiento que sustenta todo el árbol, el edificio del conocimiento en este ámbito. En palabras de Zaitegi (2011), ex inspectora, “Al principio yo también creía que era ir a una clase y después decirle a la maestra o al maestro lo que tenía que hacer; pero me di cuenta de que, para cambiar lo que haces, tienes que cambiar también lo que

piensas. Por eso, para cambiar las prácticas, hay que transformar los paradigmas pedagógicos en que se fundamentan”. Camacho y Rodríguez (2016) insisten en la necesidad de un modelo previo, “la Inspección puede ser determinante en la mejora de la calidad educativa si sigue un plan de actuación coherente y adecuado a la realidad.”

Siguiendo a Martín (2013) cuando se habla de modelo de supervisión se hace referencia a un sistema para representar la manera en que están presentes y se articulan los distintos elementos que constituyen sus referentes de identidad, principios y concepciones que los singularizan así como líneas de actuación y posición e interacciones de sus agentes.

Campos (2017) establece una taxonomía basada en cuatro modelos: supervisión correctiva, basada fundamentalmente en el control para la detección de irregularidades; supervisión preventiva utilizando el asesoramiento experto desde la observación y evaluación; supervisión constructiva que potencia las buenas prácticas desde una visión global de mejora; supervisión creadora, que pretende sobre estimular y orientar a los docentes. Este autor lo resume gráficamente:

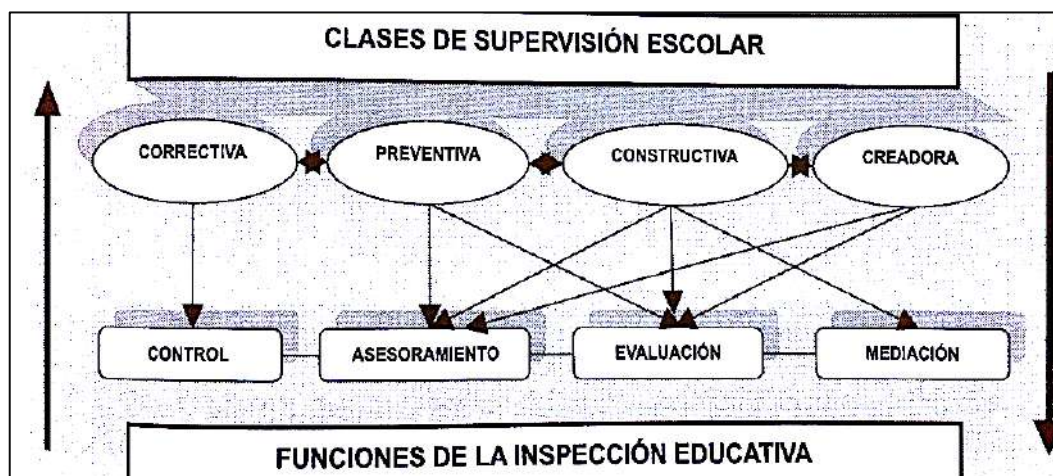


Figura 40: Taxonomía de modelos de Supervisión. Fuente: Campos (2017, p. 175).

Camacho (2014, p. 577) añade que falta un modelo de Inspección claro y determinado que garantice el adecuado cumplimiento de sus funciones y atribuciones, un modelo de Inspección que facilite la función inspectora y la acción técnica y preferente en los centros para su mejora. Este modelo debe dar respuesta a las necesidades organizativas, pedagógicas y didácticas que los centros plantean para que la Inspección contribuya activamente a la mejora educativa, en coherencia con las políticas educativas estipuladas por la Administración, actuando conforme a derecho, y sin estar al arbitrio de la administración.

Se pueden encontrar variadas clasificaciones de paradigmas de supervisión educativa en las taxonomías establecidas por distintos autores. Se suelen hacer clasificaciones tradicionales como las de Sergiovanni (1982) que establece tres modelos (científico, clínico y artístico), o las de Glanz y Behar-Horenstein (2000) que distingue un modelo premoderno, moderno y postmoderno.

A modo de síntesis, además de los anteriores, se puede citar el cuadro presentado por Tanner y Tanner (1987):

Modelos de Supervisión	Función de Control	Medio de Control	Currículum	Método
<b>Inspección</b>	Controlar la rendición de cuentas; mejorar la eficacia; mantener el «nivel»; adaptarse a los fines segmentados y prefijados.	Establecido-convergente. Directivo-Segmentado	Establecido por autoridad externa; descuido de los fines de socialización; estudios segmentados (atención a la educación básica, a los temas, datos y destrezas académicas fundamentales).	«Time-on-task» (tiempo en la tarea, o tareas controladas temporalmente); «dominio» de temas académicos; ejercicios de repetición.
<b>Producción</b>	Rendición de cuentas; mejora de la eficacia (entradas mínimas / máximos productos), elevación del nivel según indican las notas de los exámenes, realización de objetivos y fines segmentados.	Establecido-convergente Segmentado; proceso-producto; directivo.	Establecido por autoridad externa; descuido de los fines de socialización; estudios segmentados (atención a la educación básica, a los temas, datos y destrezas académicas fundamentales).	Objetivos conductistas; «time on-task»; tiempo de aprendizaje académico; «dominio» de temas académicos; ejercicios de repetición
<b>Clínico</b>	Mejora de la enseñanza, aumento de la interacción profesor-alumno en el aula; aumento de la comprensión del profesor y de su competencia en la metodología de la enseñanza.	Ecléctico; conducta observable en el aula; segmentado; cooperativo-consultivo	Ecléctico; establecido por autoridad externa; atención a la enseñanza; consideración de los fines de socialización.	Consultivo; análisis de la enseñanza (conducta observable en el aula).
<b>Desarrollo</b>	Mejora de la enseñanza; mejora del currículum, aumento de la comprensión del profesor y de su competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; desarrollo del pensamiento reflexivo mediante la resolución socio-personal de problemas; ciudadanía democrática; interdependencia de fines.	Emergente; interdependiente-holista; desarrollo; ecológico, cooperativo.	Desarrollado de modo continuo y cooperativo con los profesores, los especialistas en currículum, los supervisores, los administradores y los alumnos; interdependencia de fines académicos y socializadores (estudios comprensivos e interdisciplinarios centrados en ideas, cuestiones, problemas, generalizaciones y aplicaciones).	Democrático-participativo; resolución de problemas; usos de las materias de enseñanza como medios para añadir significado a la expresión.

Figura 39. Sinopsis modelos tradicionales de Supervisión. Fuente: Tanner y Tanner (1987, p. 188).

En el marco de la presente investigación, se presenta a continuación una relación de diversos paradigmas encontrados en la literatura científica, algunos aplicados directamente a la inspección educativa y otros tomados de otros ámbitos de gestión o agrupados bajo una misma denominación por compartir características comunes, que pueden ser susceptibles de orientar, enmarcar y fundamentar la tarea de supervisión:

## **Modelo jerárquico tradicional**

Stoll y Fink (1999) defienden que el liderazgo tradicional en la escuela ha sido con frecuencia un reflejo de un modelo tecnocrático trasladado de la empresa y los organismos de producción propios de una sociedad industrial basado en un marco de capitalismo social y económico. García Cabrero y Zendejas (2008) afirman que es un modelo que se suele dar en los albores de las regulaciones administrativas donde predomina el modelo normativo, el cual representaba a la autoridad central cuya preocupación fundamental es el cumplimiento. El modelo tradicional generalmente se vincula con una concepción centralizada de la gestión educativa.

Este modelo actualmente es valorado como anacrónico por bastantes autores. Según Casanova (2017) la supervisión tradicional se caracteriza por homogeneizar las personas y los sistemas, basarse en el examen y dirigir la práctica docente hacia los resultados pedidos. Es imprescindible generar modelos que respondan a la diversidad. Agüerrondo (2013, p.23) opina que es una de las causas reconocidas del descenso de la calidad educativa: “la compleja organización burocrática de los sistemas educativos no ha permitido la adecuación de la enseñanza a las necesidades singulares”.

## **Modelo de supervisión administrativa**

Es un modelo ampliamente desarrollado por autores como Fermín (1980). En su libro *Tecnología de la Supervisión Docente* distingue entre “supervisión docente” como un servicio democrático de ayuda y asistencia al educador destinado a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza y “supervisión administrativa” centrado en la fiscalización y control de las escuelas y el profesorado desde un posicionamiento legalista, burocrático y jerárquico. Muy generalizado en los años noventa, se caracteriza por un perfil controlador de los aspectos legales y su cumplimiento, más preocupado por el ajuste a la normativa que por la calidad y resultados de los procesos educativos. Un profesional burócrata, ordenado y meticuloso pegado a los papeles y los boletines oficiales y alejado del cambio y la evaluación pedagógica.

## **El modelo de supervisión como medida de “producción taylorista”**

Basado en una concepción de la escuela como empresa, guiado por criterios de eficiencia y rentabilidad. Aplica criterios de evaluación estandarizados de corte

cuantitativo *taylorista* para medir las escuelas y los profesores. Se fundamenta en técnicas como contratos de rendimiento, pruebas de competencia mínima, “*task on time*” o “tiempo-producto”. El papel del supervisor es meramente mecánico como un elemento más de la cadena de montaje al que corresponde medir resultados eficaces.

### **Rendimiento de cuentas o “*accountability*”**

Martín (2013) expone que el modelo de rendición de cuentas adquiere prevalencia a partir de los años 70 en los países de cultura anglófona para reforzar la función de control mediante la valoración del rendimiento de las instituciones educativa y su eficacia. Se desarrolla sobre todo en Inglaterra y Estados Unidos vinculado a una concepción de estado evaluador. Es relacionado con un racionalismo económico: la educación como bien de consumo que supone un gasto y hay que rentabilizar dentro de un discurso neoliberal alejado de propósitos sociales y culturales de la educación. Otros autores, sin embargo, lo relacionan con autonomía de centros y responsabilidad. Así, Crespo (1996) pone de manifiesto que la progresiva incidencia en la autonomía del centro educativo lleva aparejada una progresiva consideración del modelo de rendición de cuentas:

El aumento de la autonomía del centro y la preocupación por el éxito de su eficacia y el grado de su calidad determinan igualmente un interés creciente por las cuestiones de inspección en el propio centro, generalizándose el desarrollo de la “*accountability*”, según la cual los centros deben presentar los resultados de su actividad, no solamente de control, sino también de desarrollo de su gestión. (p. 627)

Según Hargreaves (1994) en el modelo anglosajón la responsabilidad y su medida es vista como el principal instrumento para promocionar la eficacia en las escuelas. Otros autores establecen críticas no sobre el concepto de “*accountability*” en sí, sino sobre las técnicas y procedimientos para llevarlo a cabo. Normalmente solo se ha tenido en cuenta el rendimiento de los alumnos obtenido a través de tests referidos a la norma, sin considerar otros productos como satisfacción de padres y estudiantes, cumplimiento de objetivos, adquisición de valores, etc. Entender la eficacia institucional solo en función del rendimiento académico puede ser considerada una visión muy restrictiva del hecho educativo.

Es un modelo de creciente importancia pues las administraciones políticas y los medios de comunicación prestan cada vez más atención a las medidas de los resultados

educativos. Dichas pruebas suelen derivarse de las evaluaciones internacionales de estudiantes, a partir de las cuales algunos países también han establecido estrategias nacionales de supervisión de sus sistemas educativos. Así, por ejemplo, La Comisión Europea (2012) favorece este modelo considerando que los logros deben medirse atendiendo a los resultados del aprendizaje, “el potencial de la evaluación ha de ser aprovechado definiendo las competencias en términos de resultados del aprendizaje y ampliando el alcance de las pruebas y exámenes para incluir estos resultados” (p. 8). Sin embargo, otros autores como Stoll y Fink (1999) inciden en su crítica pues hay muchos ejemplos de “enseñanza para el examen” en los que el contenido del examen marca lo que se enseña.

### **Total Quality Management de Bradley**

En un primer momento la calidad se aplica sobre la inspección de resultados para pasar posteriormente al control de procesos. Bradley (1993) presenta su “*Modelo de calidad total*” que introduce un giro en evaluación y supervisión pues cambia el foco de actuación proponiendo la mejora interna de la organización y de sus integrantes y no del producto, lo cual conlleva un alto grado de satisfacción personal, motivación interna de logro y sentimiento de pertenencia a la organización, incrementando el trabajo en equipo. La importación de este modelo empresarial a la escuela supone (Bradley, 1993, p. 205):

- Mantener una visión clara y compartida de qué aprender.
- Instaurar estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Un plan de desarrollo estratégico para la escuela.
- Trabajo en equipo internamente y con otras instituciones externas.
- Poseer una visión para el desarrollo construida por todos los integrantes de la comunidad escolar.

La técnica básica de este modelo son los Círculos de Calidad formados por los propios miembros de la organización para la autodefinition y autoevaluación de objetivos de mejora mediante el procedimiento de investigación-acción. Al ser el concepto de calidad autodiseñado por cada organización, por cada escuela, es ineludible la supervisión externa del diseño de calidad y la autoevaluación.

## **Modelo de Orientación Estratégica**

Según Ramió y Salvador (1999) la *Orientación Estratégica* consiste en un sistema de anticipación al cambio como reacción a un entorno variable fundamentando los esfuerzos en unos análisis de tipo cualitativo, analítico, que intente explicar la lógica y la naturaleza de las transformaciones. Esto supone la necesidad de la aportación a la estrategia de planificación y evaluación de todos los elementos de la organización, vincular en una misma estrategia objetivos, personal, estructuras y cultura organizacional. Es básicamente un rediseño holístico organizacional de las instituciones en las que no hay departamentos competenciales para la planificación, el desarrollo o la evaluación, sino la integración de todos los miembros como un sistema único, analizando la situación y participando en la visión y misión de la organización.

## **Modelo del cambio planificado de Leithwood y Montgomery**

Se enmarca dentro de los modelos propuestos a mediados de la segunda mitad del siglo pasado que priorizan una supervisión basada en actuaciones personalizadas mediante el liderazgo personal y modelado de conducta. Plantea que es necesario introducir nuevos conceptos, derivados de perspectivas teóricas sólidas que nos permitan redefinir los roles de los actores que dirigen y participan en los procesos de reforma de la escuela. Para tener éxito en los procesos de cambio y resolver los problemas antes planteados, se requiere contar con una estrategia de aplicación o modelo de cambio planeado. Leithwood y Montgomery (1980) proponen una aproximación a dicho cambio desde una perspectiva sistémica, en la que se toma en cuenta el crecimiento de todos los agentes educativos involucrados en el mismo. Para estos autores, la implantación de un cambio se concibe como el proceso de reducción de la distancia entre la situación existente en una institución, y el cambio deseado. Tiene que considerarse como punto de partida una imagen de persona que se aspira alcanzar. A partir de este perfil se deberán generar las acciones para lograrlo, lo cual justifica la elección de una estrategia de cambio determinada.

## **El modelo de las escuelas eficaces**

Según Fernández Díaz y González Galán (1997), en este modelo la escuela se considera una unidad de mejora. Cada centro utiliza los conceptos y elementos de los



procesos de *Escuelas Eficaces* para desarrollar e implementar un plan de mejora que se mantenga al menos durante tres o cinco años. Para medir la eficacia se han considerado dos criterios: *calidad y equidad*. El modelo parte del principio de que todos los estudiantes pueden aprender y, por tanto, se debe estructurar la enseñanza en torno a sistemas de retroalimentación. El profesorado, el director y el supervisor forman un equipo de toma de decisiones que suele incluir también a padres, personal de apoyo. El programa se viene aplicando en numerosos distritos de Estados Unidos desde la década de los ochenta, obteniendo como conclusiones, en lo relacionado con la supervisión que es altamente valorada para la definición de la eficacia: calidad y equidad deben ser definidos y sus medidas especificadas. El liderazgo del supervisor es una parte esencial del proceso de reforma y renovación escolar. Debe ser evaluada la estabilidad y la mejora del cambio, si fuera posible con estudios longitudinales de varios años, para lo cual es fundamental un estricto programa de supervisión.

### **Modelo de supervisión clínica**

Se caracteriza por recoger datos directamente desde el aula para mejorar la actuación docente de los profesores en la interacción con el supervisor que observa directamente las aulas y propone las mejoras en conversación personal con el profesor. Se ha criticado que, al centrarse en el aula, deja de lado muchos otros aspectos y se ha valorado su énfasis en el desarrollo profesional del profesor y la mejora de la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, elemento nuclear en el centro educativo.

Gento (2004) lo define basado en las percepciones y observaciones del supervisor, esencialmente orientado hacia la mejora de la educación y del funcionamiento de las instituciones, potenciando la calidad de la educación con el requisito de que la persona que asume la función supervisora es más un profesional con experiencia que un funcionario investido de poder que ordena lo que hay que hacer.

### **Modelo de desarrollo de Tanner y Tanner**

Tanner y Tanner (1987) definen un modelo en el que consideran la supervisión como un proceso en desarrollo. Pretende articular una visión dinámica para solucionar problemas desde una perspectiva que considera al profesor como un investigador creativo, alejado de expectativas de resultados prefijadas, que aprende y enseña por



descubrimiento buscando el crecimiento del alumno como persona autónoma y responsable en la sociedad desde enfoques metodológicos etnográficos, situacionales y cualitativos. Desde un posicionamiento sociocrítico el inspector debe trabajar en colaboración con el profesor para comprender los problemas de las escuelas y los alumnos y buscar soluciones. Las funciones de la Supervisión no pueden ser encomendadas únicamente a determinados funcionarios de la educación, pues requiere de un proceso que conlleva un trabajo participativo y de colaboración de cuantas personas estén implicadas en la comunidad educativa.

Esta es la línea que ya defendía un estudio monográfico de la UNESCO (1986), en el que se hacen planteamientos alternativos del personal supervisor, en los que se engloba a profesores, directores, responsables de planes de formación, inspectores, etc.

### Modelo de “entrenamiento” colaborativo

Marina et al. (2015, p. 54) citan el modelo de supervisión vigente en Escocia donde predomina un enfoque colaborativo del inspector considerado con funciones más de “entrenador para la mejora” que como evaluador según el siguiente esquema de actuación:

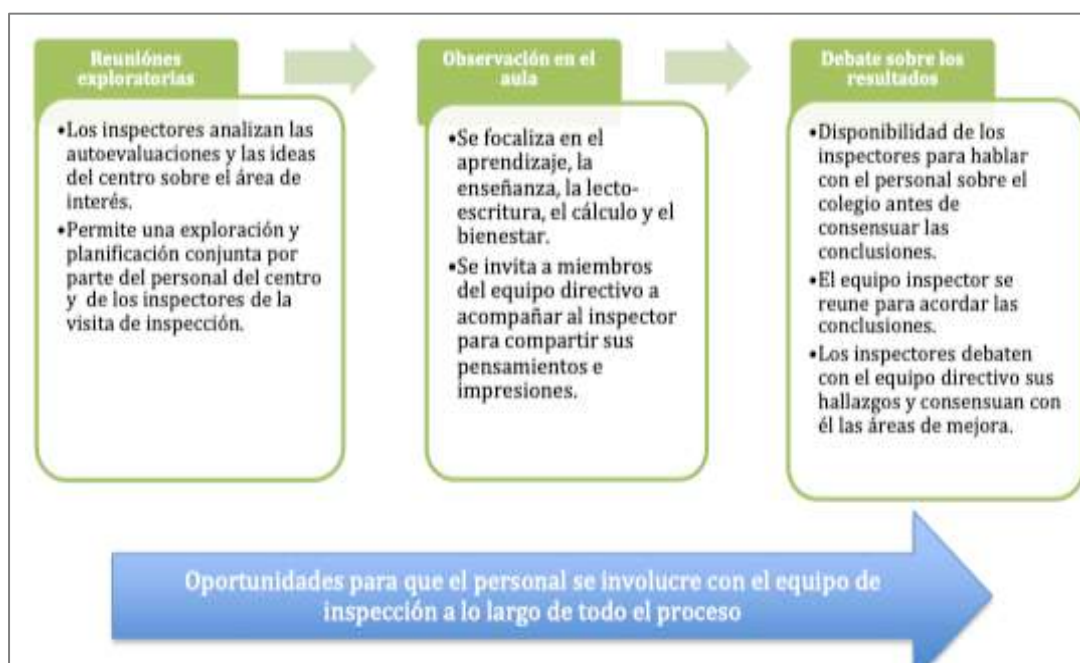


Figura 41. Modelo de “entrenamiento colaborativo” en supervisión. Fuente: Marina et al. (2015, p. 54).

## Modelo de variables de proceso

En la década de los 80 la investigación dio un giro importante, al desviar su atención de las variables de entrada para fijarla en las variables intermedias de proceso, identificándolas explícitamente para considerarlas como objetivo de mejora. En esta línea se incluyeron variables como liderazgo educativo, orientación hacia el rendimiento, clima de centro, etc. con distinta confirmación empírica. Si se desea mejorar el rendimiento de los alumnos por medio de variables de proceso a nivel de aula, supuestamente estas variables de proceso se verán reforzadas si a nivel de centro o escuela se pone un énfasis explícito en la consecución de dichas variables. Este modelo es apoyado por autores como Cronbach que resta importancia a la orientación sumativa de la evaluación (decisiones externas sobre los programas y rendición de cuentas), enfatizando la comprensión, la planificación y la mejora de los programas a los que sirve.

## Modelo de supervisión basado en proyectos

Silva (2013) establece un modelo de intervención de la Inspección de Educación para favorecer el establecimiento de un modelo de redes escolares según zonas:

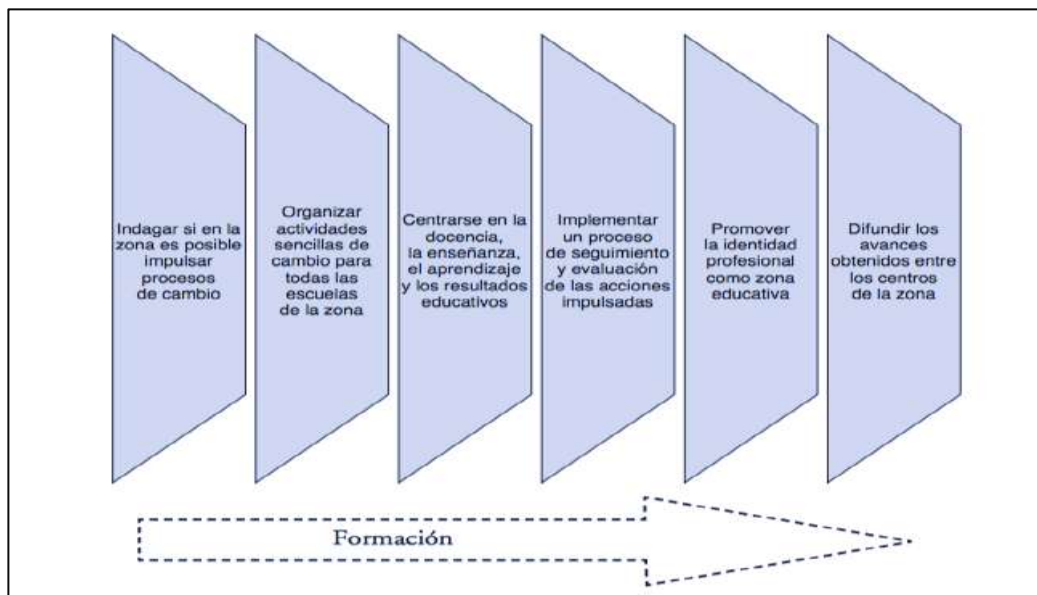


Figura 42. Proceso de promoción de redes de centro. Fuente: Silva (2013, p. 78).

Según este modelo, el foco de la enseñanza debe situarse más allá del aula: el trabajo colectivo es la unidad de referencia, el centro de enseñanza y la comunidad educativa es la unidad de básica de actuación que conecta la escuela con la comunidad

local y se centra en el uso de los planes de desarrollo escolar y la evaluación interna. Los líderes escolares, entre ellos los supervisores, desempeñan un papel crucial en la creación de estas redes y de ambientes de trabajo colaborativo, basados en el apoyo al desarrollo profesional y la retroalimentación eficaz.

### **Modelo de supervisión participativa o de objetivos comunes**

Gento (2004) define la “*supervisión participativa*” como aquella que trata de promover la intervención activa del profesorado, que de este modo se convierte en los responsables de las decisiones y de la ejecución de las mismas para la consecución de objetivos comunes compartiendo métodos de trabajo específicos. La participación debe ser completa en todos los elementos y fases que supone un determinado proceso. Requieren del supervisor una actuación técnica basada en el conocimiento de la psicología y la dinámica de grupos. Debe orientarse a la promoción de equipos responsables capaces de asumir retos de mejora.

La característica fundamental de este modelo es que no se pretende evaluar si los centros se ajustan a un determinado modelo de gestión pedagógica sino que inicien un proceso de autorreflexión para dar respuesta a sus propios interrogantes, demandas y necesidades. Stoll y Fink (1999) consideran que la supervisión compartida impulsa a todos los que colaboran y trabajan en la escuela a perseguir la misma visión.

Zaitegi (2011) defiende este modelo desde su experiencia de la práctica inspectora durante más de 20 años en la administración del País Vasco: “lo importante es reflexionar, hacerse preguntas y buscar juntos las respuestas. Hay que dar tiempo y ayudar a los centros a hacer lo realmente importante: reflexionar. Este cambio en la concepción y práctica de la visión inspectora puede suponer incluso una revisión de las propias convicciones personales y profesionales de partida. Cambiar esa visión, tanto entre el profesorado como ante la Administración, implica una transformación personal” (p. 11).

Vázquez-Cano (2017), también plantea las ventajas de un modelo de objetivos compartidos para fomentar que “la autonomía de los centros cobre especial relevancia para poder plantear e iniciar innovaciones que mejoren aspectos deficitarios o que promuevan nuevas posibilidades de colaboración entre los centros y de recreación de redes de apoyo de aprendizaje compartido” (p. 425).

El Eurydice Training Monitor (2018) muestra que en un ambiente de colaboración caracterizado por el apoyo mutuo los docentes están más satisfechos con su profesión y

su escuela que aquellos que no lo hicieron. Promover y facilitar la práctica colaborativa entre los docentes puede requerir cambios fundamentales en las culturas de trabajo. En este contexto, la capacidad de liderazgo del supervisor pedagógico y políticas orientadas a la participación son fundamentales para apoyar prácticas colaborativas

Teorías académicas como la de *Mejora en la Escuela*, *Teoría del Cambio* o *Investigación-Acción* propugnan que son los propios centros los protagonistas para generar procesos de trabajo y procesos de indagación para generar respuestas concretas a sus demandas singulares, las propias instituciones deben decidir qué, para qué, cómo y cuándo evaluar de manera autónoma. Este modelo de evaluación por objetivos compartidos estaría íntimamente ligado con procesos de autoevaluación por parte del propio centro escolar. Las críticas que recibe este modelo lo valoran desde una perspectiva demasiado endogámica más orientada a la justificación que al análisis crítico.

### Plan Estratégico de supervisión educativa

Desarrollado en Méjico, según García Cabreros y Zendejas (2008) es un modelo basado en la planificación propia en función de las necesidades detectadas. Se basa en elaborar un proyecto educativo de zona, con las necesidades o problemáticas que se propone resolver en el proyecto escolar, o las que el mismo supervisor detecta en el ámbito general de la zona.

Etapas y actividades	Resultados
Conformación del colectivo para la elaboración del PE: reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) informativas sobre el PE, formación de grupos de trabajo.	Colectivo colegiado conformado
Ubicación de la escuela: características de la escuela y la zona, reconocimiento de necesidades y recursos.	Diagnóstico
Planeación: determinación de necesidades prioritarias, pasos para la elaboración del PE y su vinculación con el Plan Anual de Trabajo (PAT).	PE inicial
Organización: selección de alternativas factibles, elaboración del PE, distribución de tareas.	PE definitivo
Ejecución: realización de actividades planeadas por los comités y en la práctica de docentes y director.	Acciones realizadas
Evaluación: seguimiento del PE interna y externamente, evaluación del impacto de las acciones y resultados, reporte y rendición de cuentas.	Informe de resultados

Figura 43. Plan Estratégico de Supervisión. Fuente: García Cabrero y Zendejas (2008, p. 197).

Exige al supervisor, por un lado, un acercamiento continuo a las escuelas y otorgar un sentido diferente y diferenciado a las visitas; por otro lado, lo obliga al trabajo en equipo y por tanto a sistematizar las reuniones de Consejo Técnico de Zona. En el cuadro siguientes se alinean las etapas en la elaboración del proyecto escolar de zona:

Las tareas principales del supervisor en el modelo de zonas modifican su rol tradicional, con actuaciones como difundir, invitar y apoyar a las escuelas para que participen en el programa, garantizar la difusión y la capacitación a las escuelas que conforman la población objetivo, involucrar a su personal, brindar asesoría y acompañamiento de manera sistemática y pertinente, promover la creación de redes de escuelas para el intercambio de experiencias y generalización de buenas prácticas, asesorar y acompañar la implementación de la autoevaluación y su seguimiento en las escuelas, asegurar la oportuna aplicación de las evaluaciones externas y su difusión, así como proponer y aplicar las medidas de mejora pertinentes. (Cabrero y Zendejas, 2008, p. 198).

## **Modelo gerencial**

Referenciado por Bennis y Nanus (1985), el supervisor adopta en este modelo un rol gerencial como si fuera un gestor empresarial, alguien que toma decisiones y asume riesgos. Stoll y Fink (1999) valoran que los líderes educativos adopten estrategias del mundo de los negocios con medidas de mercado, lo cual introduciría altas cotas de eficacia. Puede plantear este posicionamiento divergencias de responsabilidad ética, entre las necesidades humanas básicas y fuertes medidas de mercadotecnia y gestión corporativa para conseguir objetivos.

## **Garantía de Calidad de los estados australianos: el “amigo crítico”**

El modelo reseñado por Cuttance (1995) tiene como base una auditoría conjunta en la que las inspecciones son “*hechas por*” antes que “*hechas a*” las comunidades educativas. La escuela es responsable de planificar las áreas fundamentales de revisión mediante la puesta en práctica de una autoauditoría que incluiría el análisis de resultados de los alumnos. Se crea un equipo de análisis formado por directores, profesores, personal de otras escuelas, supervisores y miembros de la comunidad local. El equipo recibe apoyo y se forma en prácticas de procedimientos de análisis y supervisión. Existe un programa

informático de apoyo. Bajo un modelo denominado de “*amistad crítica*” basado en la colegialidad y mutuo apoyo se inicia un proceso de retroalimentación durante un año sobre posibles vías de mejora.

En este sentido, Gento (2004, p. 16) cita la experiencia planteada en España en 1982 denominada “*amigo crítico*” que no llegó a implementarse en la práctica por lo que no se pudo evaluar. Consistía en que las inspecciones formales de los centros fuesen llevadas a cabo por tres personas: dos inspectores que nunca habían visitado el centro anteriormente y una tercera persona, “*el amigo crítico*”, que sea capaz de explicar a los otros dos las circunstancias que surgieran en la inspección.

### Modelo “*Singapur*”

El referente de actuación pedagógica es la mejora continua de los docentes y de los centros a través de mecanismo de autoevaluación. Los profesores y escuelas deben proporcionar evidencias constantes de calidad y la tarea del supervisor es validar y cotejar esta cultura de autoevaluación según el siguiente proceso:

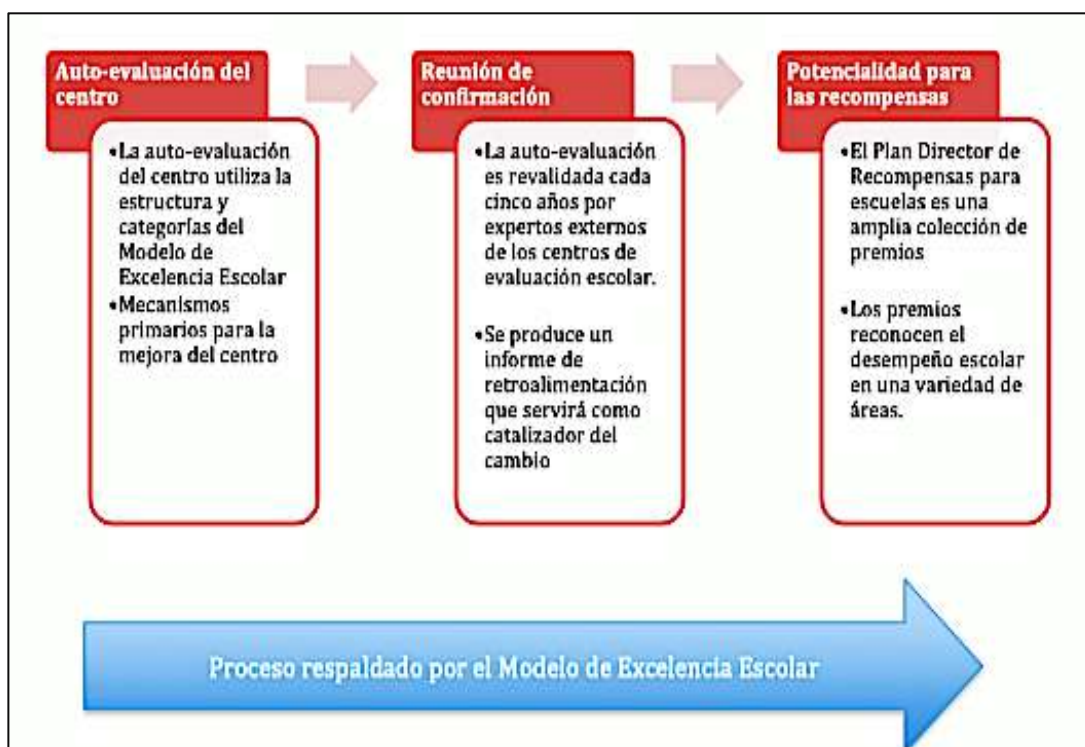


Figura 45. Proceso de supervisión educativa según modelo “*Singapur*”. Fuente: Marina y al. (2015, p. 55).



## Modelo de asesoramiento para la mejora

Este modelo se basa en las teorías organizacionales de Elmore (2000) que considera que la labor de los responsables administrativos consiste fundamentalmente en ampliar las habilidades y el conocimiento de las personas que forman parte de la organización, creando una cultura común de expectativas acerca del uso de estas habilidades y conocimientos, uniendo todas las piezas de la organización en una relación productiva mutua y evaluando a sus individuos por su contribución al resultado colectivo. Se inicia desde el cuestionamiento de las prácticas existentes y tiene como principal objetivo provocar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje que repercutan en la mejora de la educación y de la comunidad educativa. No va asociado tanto exclusivamente a la puesta en práctica de actividades innovadoras sino al resultado de las mismas, una vez evaluada su contribución a la mejora, de aquí que la supervisión sea esencial en estos procesos

La autonomía de los centros cobra especial relevancia para poder plantear esta innovación que se debe insertar en un marco normativo básico que posibilite que estos procesos nazcan desde sólidos principios teóricos y normativos. Los centros escolares adecuan el currículo a su contexto educativo con la finalidad esencial de dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad educativa, para lo cual es fundamental una programación y planificación de la innovación.

Las características de este modelo son expuestas por Pérez Collera (2018) según muestra la figura 44.

Aportaciones de la Mejora	Aportaciones de la Eficacia
<input type="checkbox"/> atención a los procesos <input type="checkbox"/> orientación hacia la acción y el desarrollo <input type="checkbox"/> énfasis en las áreas de mejora seleccionadas <input type="checkbox"/> importancia de la cultura escolar <input type="checkbox"/> importancia de centrarse en la instrucción <input type="checkbox"/> escuela como centro del cambio <input type="checkbox"/> orientación hacia la metodología cualitativa	<input type="checkbox"/> atención a los resultados <input type="checkbox"/> orientación hacia la organización escolar <input type="checkbox"/> énfasis en la equidad <input type="checkbox"/> uso de los datos para la toma de decisiones <input type="checkbox"/> comprensión de que la escuela es el centro del cambio <input type="checkbox"/> orientación hacia la metodología cuantitativa

Figura 44. Modelo integrado de supervisión para la mejora. Fuente: Pérez Collera, A. (2018).

“El papel de la inspección en el asesoramiento y supervisión en los procesos de innovación educativa puede resultar fundamental para un adecuado diseño y evaluación de las experiencias y prácticas innovadoras”. (Vázquez-Cano, 2017b, p. 420), facilitando nuevos modelos para la mejora dado que la IE tiene un amplio bagaje docente y conoce el funcionamiento de numerosos centros educativos. En este modelo, la IE debe actuar no solo como elemento generador de cambio para la mejora sino de guía, orientación y corrector del propio proceso de cambio. El papel de la IE es fundamental en este modelo puesto que según Vázquez-Cano (2018, p. 182) “los procesos de innovación educativa conllevan el diseño de unas estrategias y propuestas que deben materializarse en un plan que debe nacer del consenso y el debate de la comunidad educativa y cuya aplicación precisa de planteamientos a medio-largo plazo y de un análisis riguroso posterior”.

El Eurydice Training Monitor 2018 refleja la alta implementación de este posicionamiento favorecedor de la innovación en nuestro contexto europeo. Las escuelas están tomando medidas para implementar la innovación organizacional, aunque el nivel y la naturaleza de las prácticas innovadoras no son uniformes en todos los países. Un alto nivel de autonomía de maestros y escuelas puede apoyar la capacidad del personal educativo para innovar. Del mismo modo, un mayor grado de participación en la toma de decisiones y en el desarrollo escolar puede permitir a los maestros apoyar la innovación en la escuela.

### **Modelo según perspectiva “micro – macro”**

Se pueden distinguir tres niveles de gestión en la educación: la gestión institucional educativa (macro), la gestión escolar (meso) y la gestión pedagógica (micro). García Cabrero y Zendejas (2008, p. 222) distinguen dos posicionamientos de la IE según niveles: en el nivel macro, la supervisión se concibe como un sistema retroalimentador del sistema educativo mediante el cual se posibilita su mejoramiento apoyando la toma de decisiones para el diseño de políticas educativas; en el nivel micro, la supervisión es un órgano técnico que verifica el cumplimiento del servicio educativo en cada aula y escuela particulares. Martín Rodríguez (2013) establece que los posicionamientos “micro” tienden al mejoramiento de la enseñanza como finalidad predominante; mientras que la planificación y coordinación en las actividades de enseñanza en el marco de la institución escolar o el sistema educativo son propias de una perspectiva “macro”. En este ámbito es fundamental reseñar la aportación realizada por Pozner (2018) sobre la



necesidad de integrar estos tres ámbitos de una manera comprensiva como un saber de síntesis al objeto de que no haya disonancias en la gestión ni el funcionamiento. Agüerrondo (2013, p.20) opina que la supervisión debe afectar a los tres ámbitos, “además de los docentes individuales, los supervisores también se interesan en las escuelas como instituciones y en el sistema educativo como un todo”.

### **Modelo de indicadores de rendimiento estandarizados**

Gento (2004, pp. 13-16) relata el modelo de supervisión utilizado en varios países que se basa en el establecimiento de indicadores de rendimiento genéricos. Tiene la ventaja de dotar a la evaluación de un enfoque coherente y cohesionado que minimiza el error y la subjetividad. Se deben aislar el mayor número posible de variables, lo suficientemente breves para su aplicación práctica, que generen indicadores de rendimiento susceptibles de ser plasmados en tablas de estándares de supervisión cuyos resultados constituyan un sistema escrito formal. Estos indicadores de rendimiento se podrían medir mediante diferentes puntos en una escala y deben ser conocidos públicamente e incluso compartidos con los agentes educativos. Se deben establecer igualmente segmentos de trabajo clave en los centros escolares para su análisis como, por ejemplo, la calidad de planificación, calidad del aprendizaje, etcétera. Pueden ser revisados periódicamente mediante un sistema de investigación-acción. El propio Gento añade algunas críticas a este modelo por excesivamente complejo de diseñar e introducir un matiz copiado del mundo de los negocios en los centros educativos. Finalmente, resulta fundamental para el diseño de indicadores precisos de la función supervisora contar con estándares de desempeño para cada una de las funciones y las diversas acciones incluidas en ellos, desarrollados a partir de un perfil preciso de las competencias con que debe contar el supervisor escolar, así como los descriptores conceptuales que permitan recoger la evidencia de que éstos se cumplen durante el desarrollo de la tarea de supervisión.

### **Modelo de Gobernanza en abierto**

Criado y Pastor (2017) introducen el concepto de *Gobierno Abierto*, originalmente formulado para la política y la administración, en el ámbito académico y las organizaciones escolares. El Gobierno Abierto se basa en la transparencia (utilizan el

término “*paredes de cristal*”), la rendición de cuentas, la participación y la colaboración de todos, haciendo las instituciones escolares más accesibles y sensibles a las demandas y necesidades de las comunidades educativas. Los valores que pone de relieve son la apertura en la gestión, confianza mutua, cooperación, inclusividad, integridad, imparcialidad y buena fe e innovación para explorar alternativas creativas. Algunos de sus principios son: derecho de acceso a la información y divulgación de las actividades en todos los niveles de gobernanza con la publicación sistemática de datos; la participación de todas las personas, por igual y sin discriminación, en la toma de decisiones y la formulación de políticas de dirección; análisis de los procedimientos de toma de decisiones de todos los órganos colegiados; generación de una conciencia cívica en la comunidad educativa; altos estándares éticos y códigos de conducta para sus funcionarios públicos, así como aumentar el acceso a las nuevas tecnologías para la apertura y la rendición de cuentas.

El proceso metodológico para implementar el proceso de gobernanza se articula en seis etapas, según los autores citados, que sintetizan este itinerario de acuerdo con el desarrollo expuesto en la figura 46.

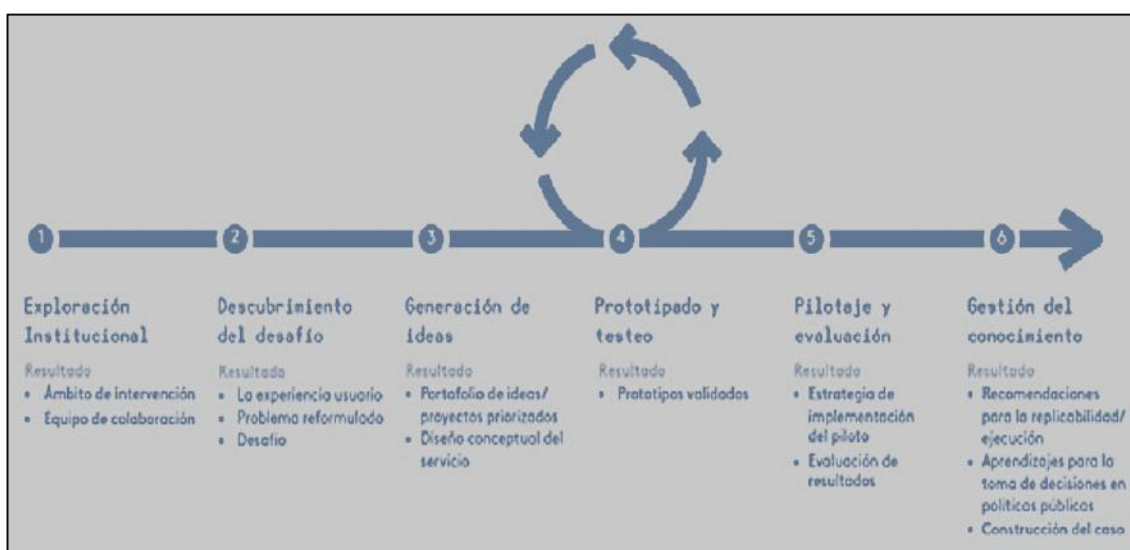


Figura 46. Diseño metodológico de Gobierno en Abierto. Tomado de Criado y Pastor (2017, p. 14).

## Modelo de agencia externa

Durante la década de los noventa Nueva Zelanda dio por terminada la inspección escolar tal como se la conocía tradicionalmente. La Inspección Escolar fue abolida y reemplazada por la Agencia de Evaluación de la Educación (*Education Review Agency*).

El papel de esta agencia, que es un Departamento del Servicio Público independiente es evaluar el rendimiento de las instituciones y formular recomendaciones formales para mejorar la educación en las escuelas. Esta agencia no participa en las acciones de apoyo y asesoría, ni en la evaluación de los profesores considerados individualmente, tareas que se dejan principalmente a cargo de las escuelas y el director. Los cambios que ocurrieron en el Reino Unido con la creación de la Oficina de Estándares Educativos (*Office for Standards in Education, OFSTED, 2017*) son de semejante naturaleza.

### **Modelo sistémico**

Aguerrondo (p.22) explica este modelo puesto en práctica en varios países como Australia, British Columbia y Ontario en Canadá, Dinamarca, Israel, Gran Bretaña, Holanda, organizado desde la descentralización y facilitador de la autonomía de los centros escolares. El modelo sistémico está conformado por tres grandes componentes, cada uno de ellos con una orientación definida: un componente ejecutivo; un componente de asistencia y un componente de control.

El componente ejecutivo comprende la instancia de gobierno y de decisión política. La necesidad de la función de asistencia técnica a las escuelas se relaciona con la responsabilidad por una educación de calidad que requiere de acciones varias y complejas, tales como asistencia para el mejoramiento del currículo, capacitación, orientación, etc. De manera complementaria a la asistencia existe por otro lado la función de control de las unidades educativas para que estas funcionen de acuerdo con las directivas y estándares establecidos. Los organismos que integran los dos componentes no ejecutivos, según los países, guardan relación diversa con la estructura central y el ente supervisor. Las variaciones encontradas oscilan entre una situación extrema en la cual todos ellos son parte sustantiva del ministerio respectivo, hasta otra situación opuesta en la cual la gran mayoría son brindados por servicios externos. Los inspectores/asesores no son superiores jerárquicos del centro, sino agentes con funciones diferentes pero complementarias de la de la escuela.

### **Supervisión por pares**

De Grauwe (2003, pp. 15-17) cita este modelo que se ha experimentado en algunos estados de EEUU, desarrollando diseños como el de Evaluación de la Calidad en

el Estado de Nueva York (New York State Quality Review), un programa en el que una docena de profesores de otras escuelas evalúan a una colegio durante cerca de un año, incluyendo visitas prácticas in situ, observando lecciones, reuniéndose con el director, los profesores, los padres de familia, los alumnos y los representantes de la comunidad, y analizando el trabajo de los estudiantes. El equipo de evaluación actúa tratando de comprender lo suficientemente bien las operaciones de la escuela, de modo que se puedan identificar sus fortalezas y sugerir cómo podrían construir sobre ellas [...]. El objetivo es estimular una cultura de autoevaluación crítica permanente después del año de evaluación externa, cada escuela destina cuatro años a un proceso de autoevaluación y el ciclo empieza nuevamente con un nuevo proceso de evaluación externa.

## **Modelo Deming**

Gento (2001) presenta este modelo, conocido a veces también como “*Modelo Japonés*”, con su adaptación para instituciones educativas. En dicho ámbito, parece igualmente que la implicación esencial de los inspectores habría de estar en la “*institucionalización del liderazgo*”, constituido como uno de los puntos básicos de la implantación de dicho modelo en educación. Dicho liderazgo sustituirá a los niveles jerárquicos de información y supervisión. En tal sentido, ha de definirse y avanzarse constantemente hacia orientaciones basadas en la “*colaboración compartida*”. Lo que en este modelo se propone es, por tanto, la desaparición de la simple supervisión o control de resultados una vez que se han producido; por el contrario, opta por el establecimiento de sistemas de colaboración – impulsados por auténticos líderes – en los que se llegue a determinar y controlar previamente los elementos que determinan la calidad de procesos y resultados, con el fin de lograr la calidad.

## **La supervisión por la comunidad**

Una estrategia complementaria de supervisión implica apoyarse en la comunidad. El cuerpo de Inspección de Educación ha sido eliminado y sustituido por comités de evaluación de la comunidad, en algunos casos las funciones de la supervisión escolar deben ser asumidas a nivel de la escuela, sin mediación de ninguna estructura externa formal. La responsabilidad última de la supervisión de las escuelas públicas está así en manos de las autoridades municipales y del distrito, pero la evaluación efectiva se realiza

mediante un complejo sistema de comités a nivel de escuela, en los cuales están representados los profesores, los padres de familia, el director y los administradores escolares. Islandia, Noruega y Malta se encuentran en una situación esta situación.

### **Los modelos finlandés, suizo y danés**

En Finlandia la Inspección de Educación fue suprimida en 1991 como refrendo de un movimiento para dotar de autonomía a las escuelas lo mismo que el curriculum nacional para dejar un marco de actuación de libertad de enseñanza que necesitara de gran implicación del profesorado, las familias y la comunidad local en general. Los centros son obligados, como respuesta a una gran confianza en la profesionalidad de los enseñantes, a autoevaluarse; hay también indicadores de evaluación municipales y un cuadro de referentes nacionales que permite a los centros situarse y la administración compararlos entre sí. El nivel de autonomía de las autoridades y escuelas municipales es muy alto. Los consejos escolares, que funcionan a nivel municipal, tienen la responsabilidad de definir el currículo local basándose en las directrices nacionales. La Agencia Nacional lleva a cabo evaluaciones educativas como organismo independiente del gobierno.

Suiza ha abolido recientemente la figura del inspector escolar y emplea profesionales para evaluar la calidad de la educación obligatoria a través de las oficinas para el desarrollo y evaluación de la calidad, creadas por los cantones. Estas oficinas se encargan de evaluar los colegios y la calidad de la enseñanza.

En Dinamarca no existe la figura del inspector. La evaluación educativa es llevada a cabo por tres instituciones principales: los municipios, que son los responsables de las escuelas públicas. Cada dos años realizan un informe sobre la calidad educativa, mostrando los avances del sistema escolar municipal. La *Agencia Nacional para la Calidad y la Supervisión* pertenece al Ministerio de Educación y es la responsable del seguimiento de los municipios en la preparación de los informes de calidad. La Agencia realiza exámenes anuales de las escuelas centrandose su atención en los *National Quality Indicators* establecidos por el Ministerio e incorpora los informes de calidad de los municipios elaborados cada dos años. El Instituto Danés de Evaluación (*Danmarks Evalueringsinstitut*) realiza también una evaluación externa a iniciativa propia o a petición de ministerios, autoridades locales y autoridades educativas. En sus evaluaciones

están obligados a participar tanto los colegios e instituciones públicas como los consejos municipales.

Según De Grauwe (2003), la gran diferencia subsistente a estos modelos reside en que los sistemas basados en modelos tradicionales de IE pretenden la conformidad y normalización en la educación; por el contrario, bajo estos nuevos planteamientos subyace la búsqueda de autonomía y dar respuesta a la diversidad. Con relación a la eficacia de uno u otro modelo valora que depende sobre todo de la adaptación al contexto del país y las características del sistema educativo (el modelo de IE no puede ser independiente del marco educativo), aunque sí existen dificultades con la disparidad entre escuelas y la equidad en este segundo caso.

## **Modelos cronológicos de supervisión**

Desde el punto de vista cronológico de la periodicidad temporal de la supervisión, según Miguel et al (2018), se pueden considerar con carácter general tres modelos distintos:

*Cíclico*: todos los centros son evaluados a intervalos regulares, especificados por las administraciones centrales o de rango superior o por la inspección. Este intervalo puede ir desde los tres años (Macedonia y Turquía) hasta un máximo de diez (Comunidad flamenca de Bélgica), pero lo más habitual son cinco (Inglaterra).

*Basado en muestreo*: la evaluación de riesgos o el uso de criterios ad hoc establecidos por la autoridad de nivel central o de rango superior, y a través de un programa de trabajo anual o plurianual. En Irlanda se utiliza un enfoque basado en el riesgo para seleccionar los centros que serán objeto de evaluación. En Escocia se utilizan como criterios el tamaño, la situación geográfica, la muestra estadística o el estudio de riesgos. En Estonia y Hungría, los órganos encargados de realizar la evaluación externa determinan anualmente, o con periodicidad plurianual, los criterios que se aplicarán en la selección de los centros a visitar. En Chipre, la evaluación externa de los centros tiene lugar cuando la administración central la considera necesaria. En Francia queda a la elección de los inspectores.

*Combinación de ambos*: en Países Bajos, Suecia, Inglaterra e Irlanda del Norte coexisten los dos sistemas. El programa de evaluaciones externas es cíclico para todos los centros, pero puede ser modificado o basarse en los resultados de la evaluación de riesgos.

### 3.8. Técnicas y procedimientos de inspección

Crespo (1996) introduce una importante reflexión de debe ser transversal al procedimiento supervisor en la que sugiere que las técnicas de inspección deben adaptarse a las nuevas realidades sociológicas y tecnológicas que demandan la sociedad actual y el sistema educativo:

la tecnificación del sistema social y del subsistemas educativos obligan a la consiguiente tecnificación de la Supervisión. La Supervisión va evolucionando desde la visita al centro, que era una mezcla indiferenciada de examinar, observar, entrevistar, enjuiciar, guardar el orden y escribir un informe, hasta un conjunto sistematizado de tareas previamente planificadas, secuencializadas, organizadas y sometidas a evaluación y revisión. (p.627)

En el mismo sentido Gento (2004) establece la necesidad de sistematizar y normalizar técnicas de actuación como garantía procesual y de los derechos de los administrados y como herramientas para la homogeneidad en la actuación e incrementar la eficacia. No obstante, a pesar de su variedad y complejidad, una de las grandes ventajas en la actuación inspectora es su previsión y planificación en la actuación pues las tareas están reguladas y programadas en los Planes de actuación, además de generalmente documentadas en protocolos y guías de uso cada vez más frecuente.

La IE realiza esta ordenación mediante dos instrumentos: los *Planes de Actuación*, generalizados en todas las administraciones y los *Protocolos de Tareas*. con la finalidad de establecer protocolos que incrementen la rentabilidad del esfuerzo en supervisión.

Palomo (2016) sintetiza los elementos y el desarrollo (figura 46) que deben caracterizar los protocolos de actuación inspectora, aportando también un requisito novedoso, la conveniencia de que todos los documentos y procesos estén enlazados con hipervínculos a una base de datos propia de la administración inspectora según se presenta en la figura 47.

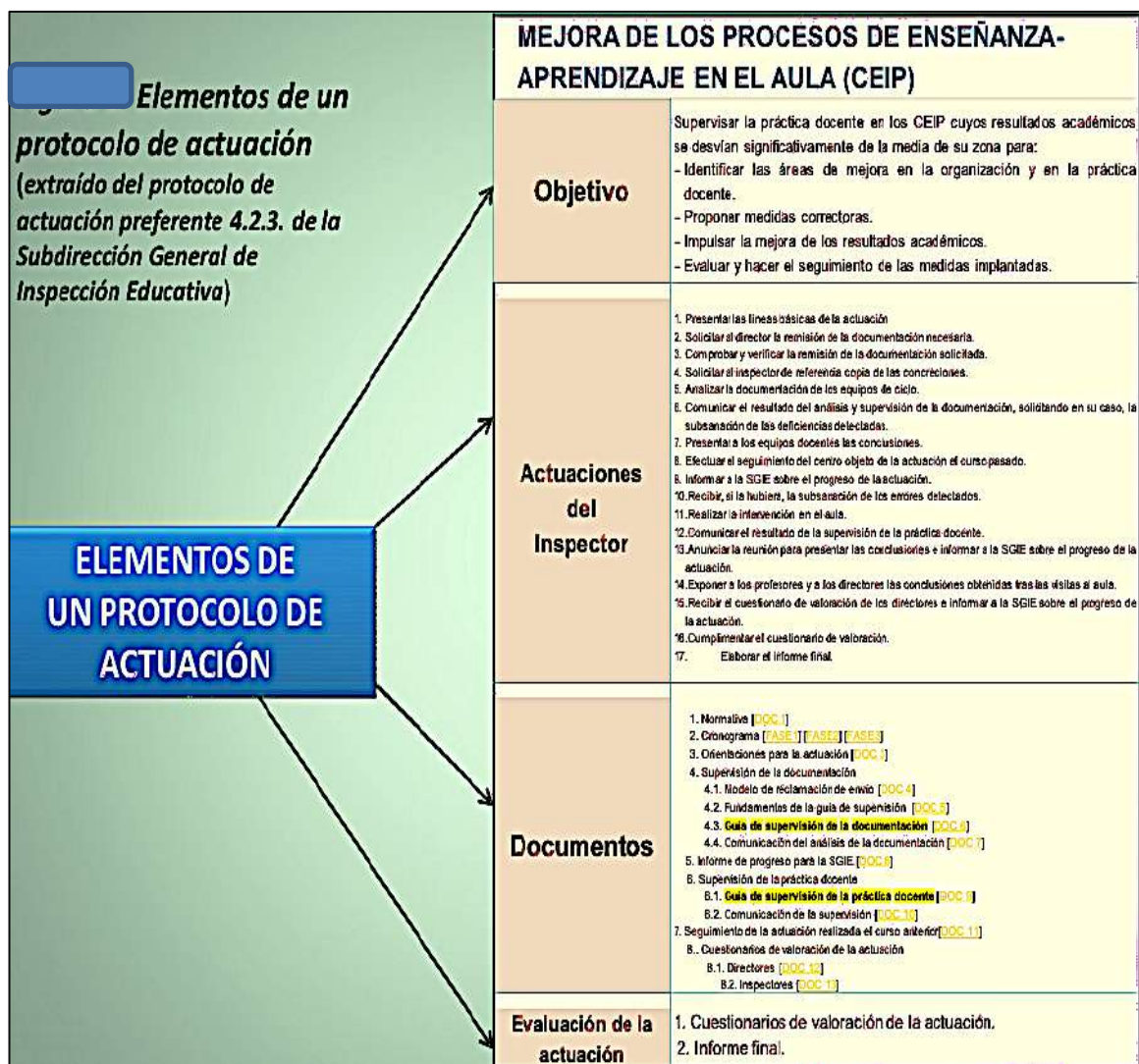


Figura 47. Elementos protocolo de actuación IE. Fuente: Palomo (2016, p. 9).

Respecto al tipo de tareas a realizar por la Inspección de Educación se puede considerar con Crespo (1996) que “las actividades de la supervisión son numerosas. Abarcan conferencias, o charlas individuales o en grupo, observaciones en el aula, participación en las actividades del centro y de la comunidad, lecciones magistrales, trabajo en colaboración con los maestros, informes, visitas a entidades oficiales, entrevistas...” (p. 68). Méndez y Pérez Serrano (2017) consideran que las actuaciones más habituales son la emisión de informes, reclamaciones a las calificaciones, expedientes disciplinarios, comisiones y subcomisiones de escolarización, selección de directores, ajustes de enseñanzas y actividad lectiva, horarios del profesorado, relaciones con las familias y análisis de documentos programáticos.

García y Zandejas presentan un análisis comparativo de las tareas realizadas por los supervisores en cinco países de diferentes latitudes.



Procedimientos	Can.	N. Z.	Esp.	Ch.	Ing.
Notificación de la visita	•	•		•	•
Elaboración del diagnóstico	•	•	•	•	•
Preparación del plan para la supervisión	•		•	•	
Realización de la autoevaluación	•	•		•	•
Reuniones preparatorias con centros educativos		•			•
Preinspección					•
Entrega a la escuela del reporte de hallazgos					•
Visitas a las escuelas (observación de clases, intercambios, aplicación de instrumentos)	•	•	•	•	•
Realización de talleres con los docentes (asesoría)				•	
Encuentros con centros educativos para su retroalimentación (resultados supervisión)		•		•	•
Entrega de informes de la supervisión	•	•	•	•	•
Difusión de resultados (rendición pública)	•	•			•
Sistema de información y monitoreo de la supervisión				•	
Plan de acción de centros educativos (respuesta)	•			•	•
Evaluación de la supervisión (informe)			•	•	
Acciones de seguimiento (monitoreos, visitas intermedias)		•	•	•	•

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos revisados.  
 \*\* Can.: (British Columbia, Canadá); N.Z.: Nueva Zelanda; Esp.: España; Ch.: Chile; Ing.: Inglaterra.

Figura. 48. Procedimientos y tareas de IE. Fuente: García y Zendejas (2008, p. 290).

Van Bruggen (2010b) presenta un estudio similar relacionando una lista de tareas que los Servicios de Inspección Educativa realizan en mayor o menor grado en casi todos los países: evaluaciones completas de centro, evaluaciones temáticas, Informes del estado de la educación del país, Gestión de quejas, Gestión de tareas de los centros, Inspección de la realización de exámenes y pruebas externas, Informes a los centros y a las autoridades, Participación en debate público.

Crespo 1996, p.608) demanda labores de coordinación desde la posición de la Inspección, “teóricamente el inspector podría ser el principal agente en la coordinación entre los centros, pero en la práctica no es así”. Secadura afirma que es paradójico que se ocupe la mayor parte del tiempo operativo de la inspección en decenas de actuaciones habituales e incidentales con naturaleza burocrática, recursivas, sin calado, por su falta de transcendencia, resultando una saturación de la potencialidad de la Inspección, derivando un operativo "muralla".

Como conclusión, en palabras de Camacho Prats (2014) se puede concluir que “las tareas mejor valoradas son las que suponen un contacto con los profesores para

facilitar asesoramiento, mediante variadas acciones, coordinación entre etapas o evaluación docente y directiva [...] los inspectores valoran negativamente tener que atender tareas que les alejan del contacto de los centros, como el exceso de burocracia” (p. 572).

## **La visita de inspección**

Es la técnica con mayor aceptación y relevancia en prácticamente toda la literatura sobre esta temática, siendo considerada como la tarea que articula y configura su actuación. Igualmente, los propios inspectores creen que es esencial para conocer e informar, y para contribuir a la mejora de los centros educativos y suelen demandar habitualmente mayor disponibilidad para incrementar más actuaciones directas en los centros. Además, es lógica esta cuestión dado que la visita de inspección conecta a este cuerpo con su esencia y finalidad última, la mejora y el incremento de la calidad educativa en los centros de enseñanza. Gento (2004, p. 42) afirma que “La visita de supervisión o inspección constituye el procedimiento más generalizado de actuación de este servicio o institución... Su realización suele ser característica común en prácticamente todas las instituciones de este tipo en la mayoría de los países.”

Abundan en esta idea Méndez y Pérez Serrano (2017, p. 381) defendiendo por un lado su necesidad y, por otro, su relevancia para la mejora en los centros:

nuestra experiencia ha demostrado que las visitas a los centros fueron productivas e interesantes y, escasas, para lo que hubiera sido deseable por ambas partes. [...]La visita de la inspección en esta cuestión es, para muchos equipos directivos, como la de una madre cuando visita a un hijo que estudia fuera: por mucho que hayas recogido el piso, hayas limpiado y planchado, ella siempre encontrará un lugar donde pasar el dedo y decir aquella frase de “hay que limpiar más”.

Miguel et al. (2018) afirman que es una medida habitual en todos los sistemas educativos y su objetivo es proporcionar a los evaluadores pruebas de primera mano del rendimiento y funcionamiento del centro. El modo en que se realizan las visitas es muy similar entre todos los países de la UE. La duración varía entre medio día en Francia, y un máximo de quince días en Portugal (el rango es de uno a quince días). El promedio está entre dos y cuatro días. Las visitas se organizan en torno a tres actividades principales: entrevistas con el personal, observación en las aulas: (únicamente no se

realizan en Estonia, Hungría y Portugal) e inspección de las actividades, instalaciones y documentos internos del centro.

## **Comunicación de la inspección y centros escolares**

Respecto a la frecuencia y tipología de las comunicaciones entre el Servicio de Inspección y los centros escolares, Méndez y Pérez Serrano (2017) exponen que la mayor parte de estas relaciones se llevan a cabo con la intermediación y a través de los equipos directivos. Distingue comunicaciones regladas de carácter formal (cupos, control absentismo, documentos programáticos, etc.) y otros contactos de carácter más irregular e incidental, pero de mucha frecuencia, en el que sobre todo se busca el asesoramiento ante los acontecimientos diarios del centro. Como instrumentos de contacto establece cuatro formatos como los más usuales: el correo ordinario; fax, para comunicaciones más rápidas que necesitan constancia escrita; el correo electrónico para el funcionamiento ordinario; por último, el teléfono para dudas y cuestiones urgentes.

## **El informe de inspección**

Casanova (2004) resalta la importancia del informe de inspección pues el saber exponer los resultados puede conseguir que se acepten como validos o no, estableciendo las siguientes características que debe reunir un buen informe: claridad en la terminología utilizada, consideración de los receptores para determinar el contenido y la forma, síntesis de la información recogida, conclusiones principales, valoración de los objetos evaluados, propuesta para la superación o refuerzo de las situaciones detectadas con objeto de facilitar la toma de decisiones oportuna.

Gento (2004) plantea la necesidad de una homologación de la terminología en los informes de inspección que sea susceptible de catalogarse para facilitar el almacenamiento en bases de datos, su recuperación y la redacción de estudios e informes. Debe enmarcar correctamente el problema, apoyarlo en sus correlatos legales y tener conclusiones claras. Se pueden adoptar soportes escritos o electrónicos pero siempre con las características de ser verificable su autenticidad, íntegro en su unidad y permanente. Sus funciones primordiales radican en dejar constancia, sistematizar y sintetizar información, o comunicar actuaciones.

Se pueden hacer variadas clasificaciones de informes según el objeto de análisis: prescriptivos o informativos, individuales o colectivos, tipificados o de formato libre, de emisión obligatoria o no, etc.

Un estudio comparativo de las características de los informes por países en Europa es presentado por Miguel et al. (2018):

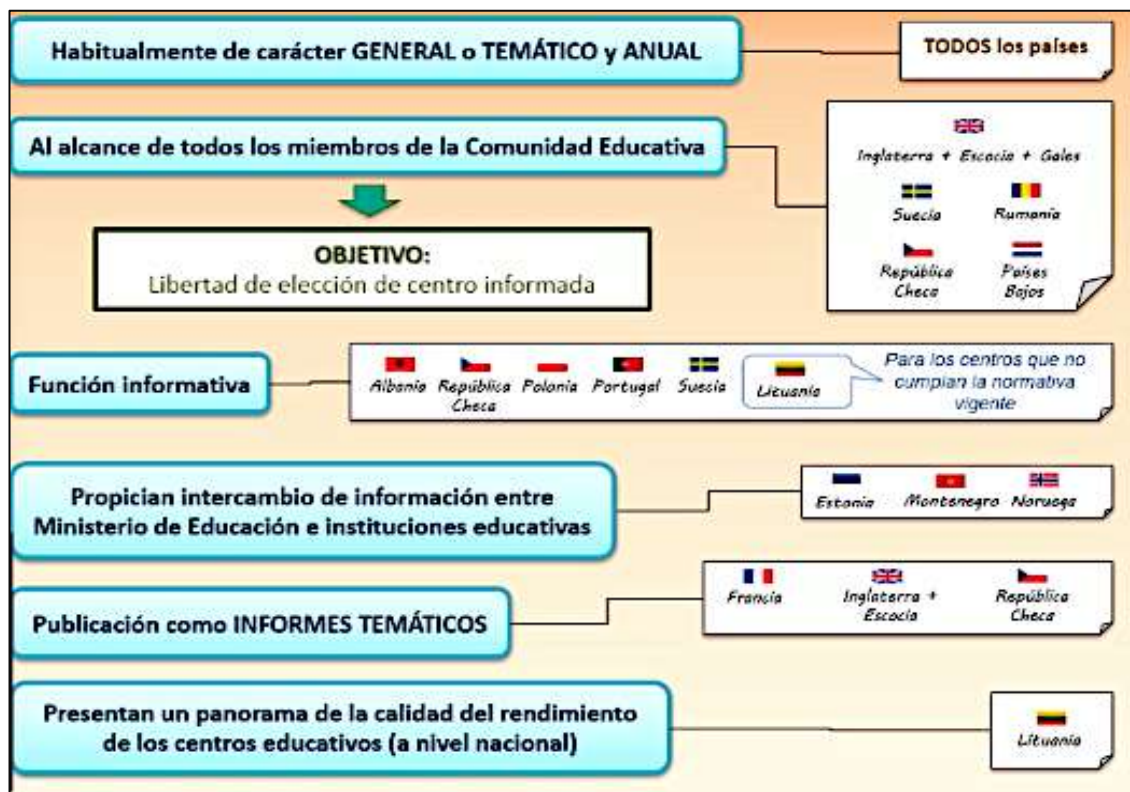


Figura 49. Comparativa informes IE en Europa. Fuente Miguel et al. (2018).

Otra cuestión de debate actual es el grado de publicidad de los informes. Reserva y confidencialidad cuando afectan a derechos de las personas es pertinente, pero se constata una necesidad y demanda creciente hacia la transparencia y publicidad de las actuaciones de la inspección por una cuestión de rentabilidad del trabajo y la inversión realizada que debe ser puesta al servicio de las comunidades educativas y la sociedad en general, así como por calidad y eficiencia en opinión de autores como Dobson (2018).

Igualmente, Esteban Frades (2014, p. 68) reflexiona sobre el valor del informe de la IE: “Hay que admitir que no tenemos suficiente impacto en la sociedad, aunque estamos constantemente resolviendo quejas, solucionando problemas, tendiendo puentes, haciendo de mediadores y de arbitraje... pero eso no llega suficientemente a los ciudadanos, además nuestra actuación no tiene las consecuencias que pueden tener otras inspecciones como la de hacienda, sanidad, trabajo, consumo, etc.”

A este respecto la OCED en su informe TALIS 2013, (MECD, 2014) aporta datos de la retroalimentación recibida por el profesorado de los informes de supervisión, destacando que una cuarta parte del profesorado indica que nunca la ha recibido como media en todos los países de la UE y en España casi el 60% del profesorado manifiesta no haber recibido valoraciones del servicio de Inspección.

## **Inspección y TIC**

A pesar de existir poca literatura específica sobre TIC e IE, estudios recientes comienza a abordar y justificar el gran impacto que las TIC tienen o puede tener en el entorno más o menos próximo del trabajo de la inspección educativa. Así, Crespo (2017) defiende que “las tic no solo modifican la operativa de un gran número de labores que desempeña el inspector, sino que puede y debe, en pro de la sociedad del conocimiento, tener repercusiones en términos organizativos funcionales” (p. 483).

Es de la opinión de que la especificidad del trabajo de inspección, todas estas acciones de supervisión, relacionadas con el acceso, procesamiento, análisis, confección y devolución de la información con garantía de confidencialidad y privacidad pueden realizarse mediante las TIC con instantaneidad, coherencia y reserva absolutas, lo que confiere a las TIC una posición incuestionable e inmejorable como instrumento para el conjunto de las acciones que la inspección educativa lleva a cabo.

En cuanto a las finalidades del uso de las TIC como herramienta de trabajo de la Inspección de Educación se pueden considerar que la mayor incidencia estaría en la facilitación de las comunicaciones internas y con los centros de enseñanza, así como en la gestión y almacenamiento de la información. De hecho, en todas las administraciones educativas españolas y de nuestro entorno se han introducido las TIC como apoyo a la IE en mayor o menor medida.

En este sentido, es pertinente reseñara la aportación de Janssens y Ehren (2016) que presentan una novedosa investigación en la que concluyen que la supervisión en red es más efectiva que la supervisión de centros singulares


Como tendencia de futuro, se espera que las TIC puedan tener gran incidencia en la Inspección de Educación afectando incluso a la esencia misma del trabajo de IE:

la repercusión de la tecnología - en un colectivo como la inspección educativa- puede suponer dos recorridos, no necesariamente independientes o alternativos. En primer lugar, una influencia más cortoplacista de tipo instrumental funcional que su influencia

permitieran desempeño de las mismas funciones y atribuciones en términos de mayor eficiencia. Asimismo, desde una óptica más profunda reflexiva podría provocar consecuencias en las propias funciones, en el fondo y la forma del desempeño de sus funciones” (Crespo, 2017, p.499).

Prueba de la afirmación de este autor son novedades ya implementadas ni siquiera posibles de imaginar hace uno años tales como

- E-Newsletters  
[https://www.estebanvazquezcano.com/app/download/13462624227/newsletter\\_1\\_diciembre\\_2017.pdf?t=1514726001](https://www.estebanvazquezcano.com/app/download/13462624227/newsletter_1_diciembre_2017.pdf?t=1514726001) ;
- Newspapers, <http://tweetedtimes.com/EduSupervision>
- o la cuenta de Twitter [@EduSupervision](https://twitter.com/EduSupervision)



The screenshot shows a PDF download link for 'E-NEWSLETTER 1. INSPECCIÓN Y SUPERVISIÓN EDUCATIVA' with a 'Descarga' button. To the right, there is a social media promotion for 'SupervisionEducativa' on 'The Tweeted Times' platform, including a link to their Twitter account '@EduSupervision'.

### **3.9. Formación e IE**

Dado que se ha caracterizado el Cuerpo de Inspección Educativa como un servicio especializado, técnico y con competencias de alta responsabilidad, sería lógico articular en paralelo un proceso de formación inicial y, especialmente, continua que pudiera dar respuesta previa a la complejidad de las tareas a realizar, incluso con procesos de retroalimentación formativa derivada de la propia práctica inspectora.

Castán (2018a, p. 40) es determinante en este aspecto:

Nuestra formación didáctica debe ser la esencia de nuestra formación y sobre ella proyectar nuestra labor profesional. Si debemos inspeccionar la práctica docente, si debemos implementar nuevas metodologías y proyectos, debemos ejercer un liderazgo pedagógico que nos proporcione prestigio y nos haga influyentes. Es necesario, por tanto, mejorar la formación del inspector. Como cuerpo docente, debemos participar activamente en la formación de los profesores y en la investigación educativa.

Como expone Crespo (1996, p. 614) “Habría que facilitar la participación a los inspectores en congresos, simposios, conferencias, intercambio, estancias... La oferta de formación continua al inspector tendría que ser periódica, constante y permanente,

pudiendo cumplir su obligación de perfeccionamiento y especialización en cualquier momento”. Gento (2004, p. 16) afirma en la misma línea que los inspectores “necesitan también ser capaces de trabajar como miembros de equipos, relacionarse en redes con otras instituciones y colaborar con otros inspectores en el suyo y en otros países. Pero sobre todo los inspectores necesitan tiempo para dedicarse al estudio y la investigación”.

El análisis de la situación actual muestra que existe poca oferta formativa específica en supervisión e inspección escolar en nuestro país. Se encuentra, por un lado, la formación institucional ofrecida por las propias Administraciones Educativas, generalmente cerrada a inspectores en ejercicio y con objetivos puntuales: para la formación en prácticas, programas especiales, etc. Por otro lado, la mayor parte de la oferta viene dada por las Asociaciones Profesionales de Inspectores. En España existen tres asociaciones mayoritarias que cuentan con página web, convocan periódicamente congresos, encuentros de formación, y cursos presenciales y online, así como publican revistas especializadas.

González Ortiz (2017) ofrece una clasificación de los procedimientos de formación habituales de la Inspección de Educación

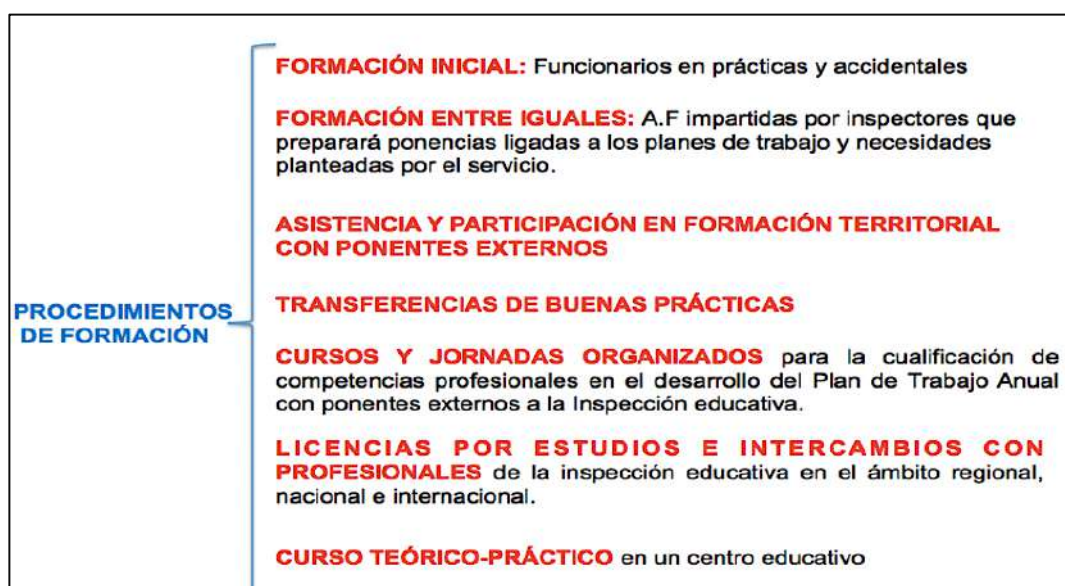


Figura 50. Procedimientos de formación habituales de la IE. Fuente: González Ortiz (2018).

Habla igualmente de la existencia de Planes de Formación Interna en la mayoría de los servicios, con obligatoriedad de constituir grupos de trabajo, mostrando los principales temas de formación demandados por los inspectores.



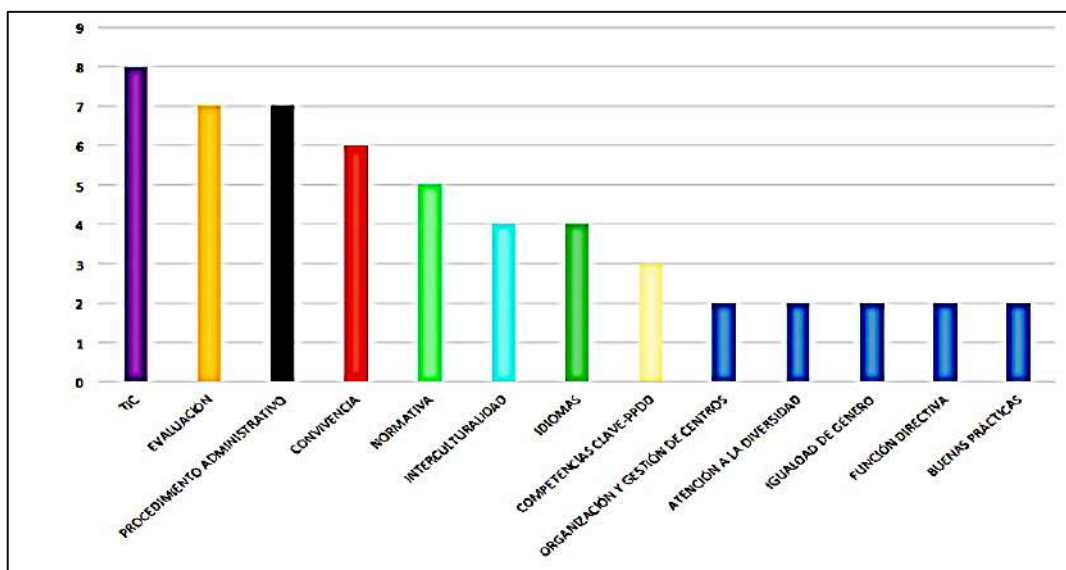


Figura 51. Temas principales de formación de la IE. Fuente: González Ortiz (2018).

Es este un ámbito de formación que sería necesario potenciar, regular de manera sistemática e institucionalizar, es el de la autoformación interna con dedicación temporal más extensa y el desarrollo de figuras como la del *Inspector-Mentor*, o grupos colaborativos no solo entre inspectores, sino entre inspectores y profesores universitarios, directores y profesores escolares, expertos, etc.

Un espacio de formación muy demandado y con un evidente vacío en nuestro país (más considerado en Iberoamérica) es el de la formación institucional universitaria sobre inspección y supervisión escolar. “Hay una marcada querencia por una formación específica de los inspectores en el ámbito universitario de carácter pedagógico. Inspectores y directores así lo han confirmado” (Camacho, 2014. p.576).

Reseñar, por último, un novedoso aspecto sobre la formación comentado por Maud (2018): los inspectores en Francia tienen autonomía para diseñar y proponer formación a los centros y profesores como resultado de la supervisión.

Igualmente, el Informe de Actividad de la IGEN (2016) para el curso 2016 reseña que más del cincuenta por ciento de la formación dada por los inspectores franceses ha estado dedicada a los directivos escolares.

### 3.9.1. Investigación y supervisión

Otro aspecto relevante en la actuación de la Inspección de Educación, poco considerado tradicionalmente y que ha sido introducido recientemente de forma novedosa



por Vázquez-Cano (2017) es la posibilidad de atribuir una nueva función a este servicio administrativo, la investigación educativa para la mejora, puesto que “los inspectores de educación disponen de un contexto ideal para la investigación, al poder comparar y analizar diferentes situaciones educativas” (p. 393).

Sería necesaria la inclusión de la labor investigadora entre las funciones y tareas de la inspección educativa de forma sistemática, incorporada a sus Planes de Actuación y en colaboración continua y reglada con otras instituciones como universidades o centros de investigación y formación. En palabras de Vázquez-Cano “sería deseable que el proceso investigador se realizará de forma coordinada entre los diferentes inspectores y zonas educativas; de esta manera las muestras y resultados serían mucho más representativas y podría generar una gran variedad de estudios posteriores de comparación” (p. 417). La posición de la Inspección de Educación en el sistema educativo es idónea para recabar información y analizar desde su privilegiado conocimiento técnico para el establecimiento de conclusiones novedosas, “de esta manera, se puede aprovechar las visitas a los centros educativos para complementar las actuaciones programadas con investigaciones paralelas que puedan servir para decidir en el análisis de los procesos educativos” (Vázquez-Cano, 2017, p. 396).

Existe una tendencia en los últimos años a exigir formación superior para la IE, e incluso, un centro superior específico para la formación de la Inspección con denominaciones varias como Escuela Nacional de Inspección (Castán, 2018b) o Centro Superior de Formación del profesorado (Marina et al., 2015). Como señala Reyzábal (2015, p. 22) “las Universidades Pedagógicas u otras instituciones, como los Departamentos de Educación, deberían plantearse el diseñar y ofrecer una titulación adecuada para hacer de los profesores, directores o pedagogos interesados, buenos supervisores” Sin embargo, no suele ser corriente encontrar esta temática en la formación inicial del profesorado dentro de los Planes de Estudio o las Guías Docentes de las asignaturas de Grado. La formación de postgrado tampoco es extensa en este ámbito, aunque en los últimos años están surgiendo nuevas iniciativas con gran demanda y muy buena valoración por parte del alumnado, como el curso de formación permanente de la UNED denominado “Inspección y Supervisión de los centros educativos”, [http://formacionpermanente.uned.es/tp\\_actividad/idactividad/9726](http://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/9726), o el máster en Inspección y Supervisión Educativa de esta misma universidad [http://formacionpermanente.uned.es/tp\\_actividad/idactividad/9792](http://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/9792) , o el programa de experto universitario de la UNIR, Universidad Internacional de La Rioja, <http://www.unir.net/educacion/curso-inspeccion-educativa/549203619548/> .

### **3.9.2. Publicaciones académicas y tesis doctorales**

Camacho (2014, p. 13) expone que, a pesar de no haber una profusa literatura sobre esta ámbito en nuestro país, un campo en el que se puede apreciar un reciente desarrollo es el de las publicaciones con un manifiesto aumento en cantidad y calidad de las obras dedicadas a su temática.(..) Por otra parte, se aprecia un cambio de enfoque en su tratamiento, que va evolucionando de la descripción de las funciones del inspector hasta el desarrollo de sus conceptos básicos y la articulación de su proceso.

Entre las diversas tareas realizadas para la presente investigación se han efectuado búsquedas y consultas en varias bases de datos, catálogos y buscadores académicos que permiten concluir que la lectura de tesis doctorales en el seno de las universidades españolas respecto a la temática de la inspección educativa no es extensa, ya que la mayor parte de los investigadores provienen del propio cuerpo de IE. La mayor parte de los estudios se han realizado en la década de los ochenta y noventa del siglo pasado, existiendo un vacío de publicaciones doctorales en la primera década de esta centuria para poder encontrar un incremento de las tesis doctorales en los últimos cinco años. El acceso a estas fuentes de investigación es difícil, pues la más antiguas no suelen estar publicadas y en bastantes casos se encuentran accesos restringidos.

La exposición anterior es igualmente corroborada por Camacho (2014, p. 38) cuando afirma:

Las investigaciones en forma de Tesis doctoral no abundan en nuestra bibliografía, y la mayoría de ellas son sobresalientes estudios que elaboraron hace ya bastantes años algunos de los más destacados inspectores y profesores españoles. Muchas de ellas, además, están inéditas por su volumen o por su escaso interés editorial o comercial.

Este mismo autor realiza un compendio de tesis doctorales respecto al presente tema de estudio que relaciona las lecturas realizadas hasta el año 2009:

la Tesis de Pedro Rosselló Blanch, titulada *Les précurseurs du Bureau International d'Education*, dirigida por Édouard Claparède y Pierre Bovet, presentada en Suiza en 1934 y publicada en 1943; la tesis doctoral del primer doctor en Pedagogía titulado en España, Víctor García Hoz, denominada *El concepto de lucha en la ascética española y la educación de la juventud*, dirigida por Juan Zaragüeta y defendida en 1940; la de Herminio Almendros (en exilio en Cuba) presentada en la Universidad de Oriente en 1952 y titulada *La Inspección escolar. Exposición crítica de su proceso en Cuba y sugerencias para una readaptación posible*; la de Santiago Temprado Ordíaz, dirigida por

José Carreras Artau en la Universidad Central de Barcelona en 1961, con el título El inspector de las escuelas, que es la continuación ampliada de su tesina de licenciatura de 1958, El inspector lasaliano.(...) la Tesis doctoral de Eutiquio Jesús Guijarro Sanz llamada La visita de inspección como entrevista de orientación, dirigida por Víctor García Hoz y defendida en 1978 en la Universidad Complutense de Madrid; la del entonces inspector y luego catedrático de la Universidad de Salamanca José Luis Rodríguez Diéguez, titulada La función de control en la educación y dirigida por el citado pedagogo Víctor García Hoz; la de Lluís Tort, titulada Prospectiva de la inspecció d'ensenyança a Catalunya, defendida en la Universidad de Barcelona; en 1981; la de Alfredo Jiménez Eguizábal, titulada La Inspección de primera enseñanza en la Segunda República Española (1931-1936) dirigida por Agustín Escolano en la Universidad de Salamanca en; la de María Isabel Castillo titulada La inspección escolar, factor de integración educativa, dirigida por Arturo de la Orden y defendida en 1989 en la Universidad Complutense de Madrid; la de Eduardo Soler Fierrez, denominada La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones, dirigida por Víctor García Hoz en la Universidad Complutense de Madrid, en 1994; la de Domingo Muñoz Marín sobre La Inspección de Enseñanza Primaria en el franquismo (1936-1975), dirigida por Antonio Viñao Frago en 1994 en la Universidad de Murcia; la de José Antonio Sánchez-Mingallón Márquez, que en 1994 leyó en la UNED El sistema de inspección de la Formación Profesional en la Ley General de Educación de 1970; la de Camilo Isaac Ocampo Gómez defendida en 1994 en la Universidad de Santiago de Compostela bajo el título La función inspectora en el sistema educativo (enseñanza primaria EGB). Estudio de la provincia de Ourense (1967-1987); la de Manuel Martínez Arroyo, dirigida por Miguel Pérez y José Antonio Torres, defendida en la Universidad de Jaén en 1995 bajo el título de La Inspección educativa en España desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad: coordinadas legislativas y modelos de actuación supervisora; la de José Joaquín Martí Ferrándiz, titulada La inspección educativa en la política escolar de la España contemporánea, dirigida por Alejandro Mayordomo y defendida en la Universidad de València en 1997; la del inspector Elías Ramírez Aísa, que presentó su tesis en la UNED en 1998, bajo la dirección de Manuel de Puelles, titulada Génesis y configuración de la Inspección de educación en la España liberal, 1808-1874. Más recientemente, en 2008, la profesora universitaria Blanca Patricia Silva García leyó su tesis La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos, en la Universitat de Barcelona, dirigida por Serafín Antúnez. El inspector Faustino Salgado López presentó en la Universidad de Santiago de Compostela, en 2009, su tesis doctoral titulada Funcions da Inspección: Aspectos Curriculares e de Desenvolvemento Profesional na Comunidade Autónoma de Galizia, dirigida por Antonio Rial Sánchez. (Camacho, 2014, pp. 38-39).

Por la importancia y el rigor académico que una tesis doctoral supone, se considera pertinente relacionar las últimas tesis doctorales encontradas, como complemento al compendio citado, con la finalidad de poder aportar un indicador más de relevancia sobre el estado de la cuestión

Crespo Liñares escribe “La supervisión educativa en la Unión Europea” en la UNED en 1997.

Castillo Apazas, bajo el título “La inspección escolar, factor de integración educativa” en 1998 en la Universidad Complutense de Madrid.

Troncoso Popovic, en Salamanca, “Supervisión en el sistema educacional chileno. Una función al servicio de la calidad de la educación y el cambio planificado” en el año 2000.

En 2002, Hernández Rivero, “Sistemas de apoyo externo a los centros educativos. Estudio de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP), asesores y asesoras de los centros del profesorado (CEP) y del servicio de inspección de educación (IE) en la comunidad autónoma de Canarias” en la Universidad de La Laguna.

Ribeiro Ferreira, “Las inspecciones de educación en Portugal y España en la segunda mitad del siglo XX. Itinerarios y percepciones” en 2003 en la Universidad de Valladolid.

Abdel HAKim Arabi define en la Autónoma de Madrid “La inspección educativa y la enseñanza del español como segunda lengua en el sistema educativo marroquí actual” en 2004.

Garda Montenegro en el año 2010 “El liderazgo y supervisión del director en el trabajo docente y su influencia en el clima organizacional en una gestión escolar de calidad” en la Universidad de Granada.

“Las visitas de supervisión participativas, como estrategia para la mejora en las escuelas secundarias técnicas de Jalisco” por Pelayo Gómez en Alcalá en 2015.

Galicia Mangas en 2016 defiende “La Inspección de Educación: régimen jurídico”.

Álvarez Tesorero en la universidad de Deusto en 2016, “Inspección educativa e inspectores del País Vasco”.

Pérez Varela en la Universidad de A Coruña, en 2017, “A inspección educativa. Unha perspectiva de xénero”.

### **3.10. Ética e Inspección**

Se está introduciendo en los últimos años en las publicaciones académicas y en el ejercicio profesional por parte de los propios inspectores, una preocupación por los aspectos éticos. Reyzábal (2015, p. 28) es taxativo en este aspecto cuando considera “la ética como cimiento profesional” de la IE. Soler (2015) apoya esta tesis, afirmando que “Las funciones que los inspectores practican tienen que estar llenas de valores de todo tipo, valores educativos y valores sociales, con objeto de que supongan un avance en lo propiamente escolar y en lo social” (p. 159).

Batanaz (2004, p. 155) afirma que “la fidelidad del supervisor más que a las instituciones o a los cargos que desempeñan las responsabilidades propias de ellas, está en lo que da sentido a su función: la potenciación y defensa de los derechos educativos de los ciudadanos. El olvido o preterición intencionada de este punto de vista está en el origen de los más notables planteamientos erróneos de la Supervisión Educativa.”

Pérez Collera (2018) fundamenta la dimensión ética de la IE en la defensa de principios de convivencia y legalidad democrática, el respeto y protección de la persona y sus derechos, la imparcialidad y rechazo de beneficio propio o perjuicio a terceros, el rigor profesional (fundamentación objetiva y científica de intervenciones), la cualificación y actualización de competencias, prudencia en instrumentos, técnica y falsas expectativas, e interiorización de condición de servidores públicos.

López del Castillo (2013, p. 294) considera que “si la Inspección ha de dar ejemplo en el cumplimiento de la ley, pues está encargada de velar por ella, también ha de ser incansable en denunciar a la superioridad las posibles consecuencias negativas de su aplicación, aunque eso nos convierta con frecuencia en unos funcionarios molestos”.

Prueba de este creciente interés por el aspecto ético en el seno de la IE es la existencia de países que han incluido estos parámetros en los procesos de selección y valoración de los inspectores: “En los casos de Nueva Zelanda y Canadá (British Columbia) se dan prioridad a quienes además demuestren compromiso y sensibilidad hacia causas sociales y culturales (etnicidad).” (García Cabrero y Zendejas, 2008, p. 262). Igualmente, mediante las propuestas de incorporación de Códigos profesionales y Códigos Deontológicos, Guías de Buenas Prácticas así como Cartas de Servicios que expliciten un compromiso previo explícito con los ciudadanos y administrados, garantía de calidad de la actuación inspectora en opinión de Vázquez-Cano, Arévalo y Gómez de Agüero (2014).

### **3.11. Metasupervisión del proceso inspector**

Soler (1994) introduce el concepto de metasupervisión en el corpus científico educativo como objeto de reflexión sobre la propia esencia de la función supervisora. Implementar procesos sistemáticos de metasupervisión es esencial para la calidad y fundamentación de la práctica supervisora. Candoli et al. (1998) afirman que “toda administración educativa necesita un sistema bien fundamentado de evaluación de la actuación del inspector” (p. 9).

Es necesario dotar de argumentación científica, validez y acreditación desde la teoría y el saber académico a la actividad supervisora, así como corregir, adaptar y orientar su quehacer a las nuevas teorías y postulados epistemológicos. Sería una contradicción una actuación supervisora que se niega a ser supervisada, desde una mirada “más allá”. La metasupervisión incluye las tareas y el diseño de procesos de examen de la tarea inspectora pero no se reduce solamente a esto, debe intentar ir más allá creando un lugar propio dentro del ámbito del saber de conocimiento científico propio y específico. “La metasupervisión puede cumplir un papel muy importante para la reflexión inspectora, pues le ayudará a ser, siempre que se lo proponga, constructivamente crítica respecto a su propio quehacer” (Soler, 1994, p. 27).

Dada su importancia para sostener y dar razón y credibilidad a la práctica inspectora es importante incrementar el esfuerzo y los recursos para la implementación de un buen ejercicio teórico y práctico de la metasupervisión:

No existen estudios propiamente de metasupervisión todavía, aunque se puedan rastrear algunas aportaciones, pero de lo que no cabe duda es de que sus consecuencias hubieran sido de gran trascendencia para conocer la efectividad de los servicios inspectores, su adecuación a los sistemas escolares en los que actúan y las líneas de innovación convenientes para ver el aumento de su credibilidad y puesto el día así como la importancia de las investigaciones que sobre supervisión se han realizado y la repercusiones técnicas y práctica que tales investigaciones hayan podido tener.” (Soler, 1994, p. 27)

Casanova (2004) es partidaria de la autoevaluación por el propio supervisor más que de una evaluación externa mediante una reflexión sobre la práctica puesto que permite la mejora inmediata.

Candoli et al. (1998) citan que en Estados Unidos la amplia mayoría de los inspectores de administraciones educativas se someten a evaluaciones de actuación

anuales: “Las encuestas a nivel nacional de los inspectores revelan que cerca de un 90% de los inspectores son evaluados por lo menos anualmente” (p. 98).

En cuanto a los paradigmas para la evaluación de la función inspectora, se han hallado:

- 1) Un modelo basado en variables de personalidad del inspector que no discriminan su eficacia.
- 2) Una segunda tipología con modelos que establecen estándares normalizados en relación con las funciones a desempeñar.
- 3) Un tercer patrón basado en la gestión por objetivos
- 4) En último caso, modelos que miden la calidad de las relaciones y satisfacción de los miembros de los Consejos y administrados.

Los métodos más comunes para esta evaluación son formularios impresos, con escalas de evaluación y listas de comprobación, pero también informes escritos abiertos y discusión en los Consejos con inclusión de la autoevaluación del propio inspector mediante portfolios.

Reseñar, por último, la propuesta de un modelo integrado de evaluación de la inspección realizada por Candoli et al (1998) según la figura 52.

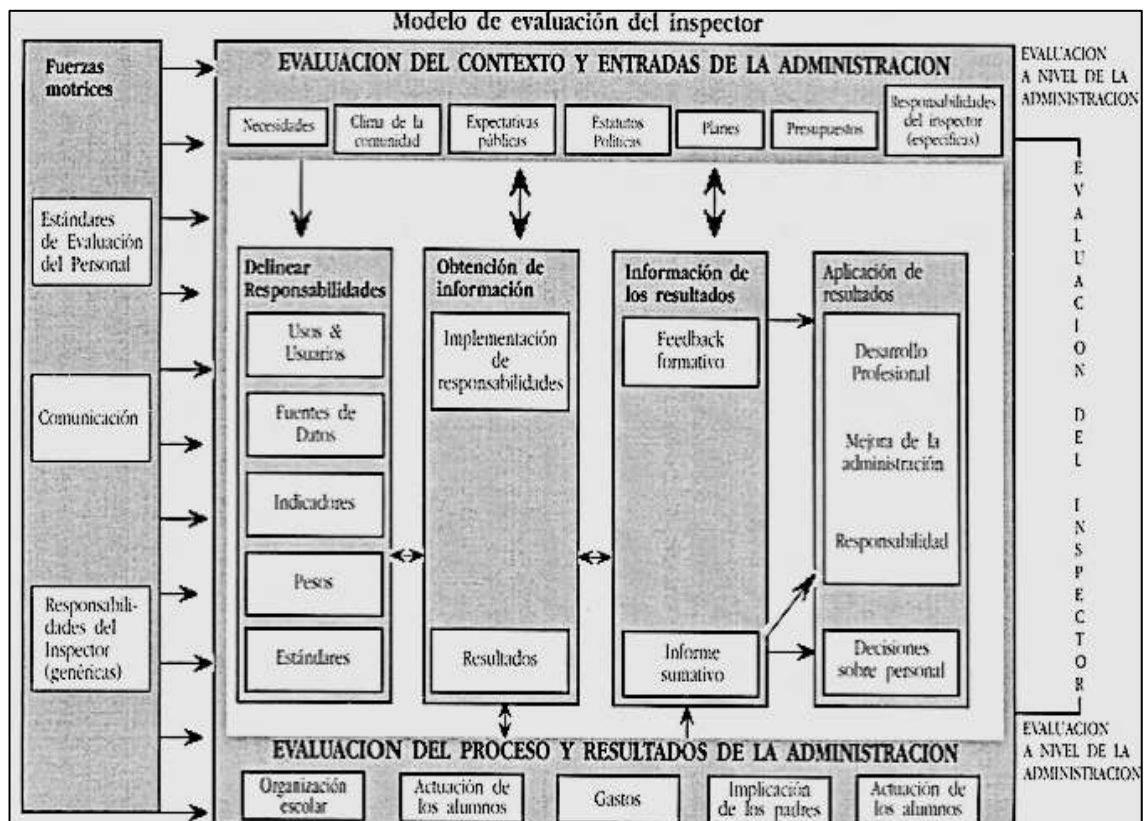


Figura 52. Modelo integrado de evaluación de la IE. Fuente: Candoli et al. (1998, p. 27).

Es un diagrama de flujo en el que los rectángulos sombreados del interior muestran las áreas principales de actividad sobre las que se evalúa al inspector. La barra superior e inferior son fuentes potenciales de información para la evaluación del inspector a nivel de input (arriba) y output (abajo). El cuadro lateral izquierdo reseña los medios de los que extraer la información de evaluación. Las flechas del rectángulo resaltan la característica sistémica del modelo, así como que los resultados deben interpretarse a la luz de un contexto administrativo más amplio. Martínez y Hernández (2015) proponen que la metaevaluación de la supervisión ha de realizarse sobre indicadores y estándares preestablecidos que organizan en cinco dimensiones: planificación, organización, ejecución, control y evaluación e impacto de la supervisión (p. 97).

### **3.12. Nuevas perspectivas para la inspección educativa**

Hay muchos autores que demandan un nuevo enfoque y posicionamiento de la inspección educativa que supere connotaciones y rémoras derivadas de su devenir histórico y que por tanto hay que aceptar en su justo término como propias de un tiempo pasado, pero igualmente, comprender y superar para adaptarlas a las nuevas demandas de la escuela y la sociedad del siglo XXI.

En este sentido, Vázquez-Cano (2017b) preconiza un nuevo papel de la inspección educativa en el que “la orientación y asesoramiento del inspector de educación como profesional que cuenta con amplia formación docente y que observa numerosas escuelas en diferentes contextos se convierte en más que una amenaza en una oportunidad para incentivar la mejora de la escuela y de sus profesionales.” (p. 47).

Abunda igualmente Camacho (2014) en esta idea: “son muchas las voces autorizadas que reclaman nuevos retos profesionales para la inspección educativa, así como exigen una decidida clarificación de sus cometidos. Si hay una mejor inspección, habrá mejores centros y por tanto mejor aprendizaje.” (p. 37).

En este sentido varios autores han realizado propuestas para el futuro de la Inspección de Educación que se exponen a continuación:

#### **3.12.1. Según García Garrido**

García Garrido (1996, pp.94-95) destaca seis tendencias que deben caracterizar la Inspección Educativa del siglo XXI:



Descentralización creciente de los procesos y de los agentes de Inspección.

Actuaciones más independientes.

Trabajo en equipo.

Especialización creciente en las tareas de Inspección.

Primacía da función evaluadora frente a las de control y asesoramiento.

La mejora del rendimiento académico como objetivo principal.

### **3.12.2. Según Gento**

Gento (2004, p. 78) relaciona las tendencias principales y prospectiva de la Inspección de Educación en Europa:

Democratización de las relaciones con los distintos sectores de la comunidad educativa en un clima más participativo y de igualdad.

Potenciación del trabajo de grupo, asumiendo por parte de los inspectores funciones de liderazgo.

Enfoque de la inspección como promotora de la innovación y mejora de la educación más que como simple controladora.

Actuaciones destinadas a la formación en ejercicio de los propios inspectores.

### **3.12.3. Según Carron y De Grawe (UNESCO)**

A nivel mundial, el informe propugnado por la UNESCO y dirigido por Carron y De Grawe (2003) dentro del programa Tendencias en Supervisión Escolar establece las siguientes directrices de futuro en todos los sistemas de supervisión analizados con carácter global:

Una descripción de puesto de los supervisores más limitada y, al mismo tiempo, más coherente. Esto supone la reducción las funciones separando las tareas administrativas de las pedagógicas.

Una mayor apertura y transparencia: informes cada vez más disponibles y con directrices de inspección estandarizadas.

Más autonomía en los servicios de inspección.

Fortalecer las acciones de seguimiento en el marco de la supervisión con revisiones continuas en el tiempo.

Un enfoque global dirigido a la escuela como un todo, incluyendo las relaciones entre la escuela y la comunidad, prestando cabal atención a los factores contextuales. El foco ya no debe ser el profesor considerado individualmente, sino la escuela en su totalidad y todos los aspectos que intervienen en su funcionamiento.

En algunos países los inspectores empiezan a actuar como consejeros en materia de política más que como simples controladores.

#### **3.12.4. Según Carrasco**

Basándose en Secadura, Carrasco (2014) establece los siguientes indicadores para el futuro de la Inspección: respecto a la planificación y tiempos, destaca que los Planes de Actuación deben ser a largo plazo mediante un enfoque por objetivos. En cuanto a las actuaciones, focalizarse en el centro educativo con un predominio de las actuaciones prioritarias. Predominio de la función básica de supervisión, relegando a funciones secundarias la de evaluación y asesoramiento. Trabajo colegiado, contemplando como forma de actuación ordinaria la intervención cooperativa y el trabajo en equipo. Utilización de guías y protocolos oficiales, homologados y prácticos para agilizar la operatividad de las acciones o actuaciones.

#### **3.12.5. Propuestas de Camacho**

Camacho (2014, pp. 582-583) como conclusión de su tesis doctoral expone una serie de propuestas para la mejora del desempeño de la Inspección de Educación que abarcan variados aspectos:

- a) Se sugiere una investigación centrada en la identificación de necesidades de formación inicial y permanente de los inspectores, con la finalidad de proporcionar información a la Administración para fortalecer el colectivo que ejerce la función inspectora.
- b) Se propone un estudio basado en la visita de inspección del siglo XXI, en el que se analicen los rasgos más necesarios y oportunos para que contribuya a la mejora de la actividad docente.
- c) Se sugiere un estudio exclusivo sobre las tareas de los inspectores en los centros que determine tareas prioritarias y su vinculación con las funciones esenciales para focalizarlas en la mejora de la educación obligatoria.
- d) Se propone de los foros de administradores existentes que indaguen sobre este tema.

- e) Se recomienda un programa formativo exclusivo para inspectores en activo basado en las necesidades del colectivo y de los centros educativos. Que tenga una base sólida en los conocimientos, habilidades y destrezas que los inspectores necesitan desarrollar para promover realmente la mejora de los resultados educativos. Es decir, que tenga como eje fundamental la misión de la escuela y el logro de los propósitos educativos de la educación obligatoria.
- f) Se recomienda realizar un estudio de evaluación del desempeño de la función inspectora
- g) Se sugiere el diseño de un programa de postgrado oficial (máster universitario) diseñado conjuntamente por la Inspección educativa y las instituciones interesadas en la educación escolar (Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación, etc.).
- h) Se propone un estudio de las funciones ejercidas en demarcaciones distintas de la Inspección educativa, con el propósito de poner en evidencia posibles diferencias en el desempeño profesional.
- i) Se propone un estudio que contemple la pertinencia de la Inspección de Servicios.
- j) Se sugiere un estudio exclusivamente centrado en las prácticas mediadoras y de arbitraje de los inspectores, que avale la necesidad de incluir la función mediadora entre las funciones propias de la Inspección educativa.
- k) Se aconseja profundizar en un estudio exclusivo sobre las percepciones de la dirección de centros docentes, que muestre la opinión de este colectivo sobre la función inspectora y sugerencias para mejorarla.
- l) Se propone una investigación dirigida al profesorado, para conocer aspectos relacionados con la lejanía de la Inspección de las aulas, y proponer mejoras.
- m) Se sugiere un estudio comparativo con más comunidades autónomas. Conocemos resultados en Cataluña, en Galicia y ahora en Baleares.
- n) Se recomienda un estudio que refleje un banco de buenas prácticas que difundan las experiencias que han tenido los inspectores, que descubra el conjunto de acciones que serían resultado de la identificación de una necesidad específica de mejora y supondrían una mejora evidente de los estándares de calidad del servicio educativo.

### **3.12.6. Supuestos de Silva**

Silva (2013) aporta las siguientes conclusiones de futuro para la IE:

- La Inspección de Educación necesita unas competencias más sólidas y que los responsables de la toma de decisiones estén convencidos de la necesidad de reforzarla y se comprometan a ello.

- Directrices claras y bien definidas que orienten adecuadamente su desempeño profesional.
- Conseguir el justo equilibrio entre la atención al cumplimiento de la normativa, los procesos administrativos, el buen uso de los recursos, el acompañamiento y el apoyo académico conducentes a la mejora de los resultados educativos.
- Ayudar a los centros para que hagan uso responsable pero decidido de las parcelas de autonomía. Apoyarlos y acompañarlos con el fin de llevar a cabo sus propios planes e iniciativas de innovación. Facilitarles herramientas para analizar y evaluar las propuestas que llegan desde el exterior en forma de planes, proyectos y programas diversos.
- Generar las condiciones necesarias con el fin de que los centros inicien y lleven a cabo sus propios procesos de mejora y optimizar la comunicación interna.
- Promover la colaboración y el intercambio de experiencias de innovación entre las escuelas de la zona.
- Fortalecer la coordinación entre las personas que ejercen la inspección y otros servicios externos.
- Consolidar las visitas a los centros y prestar una atención focalizada.
- Considerar que las necesidades de las escuelas son muy heterogéneas y que se podrían adaptar sus intervenciones y estrategias para atender las especificidades. Convendría centrar la atención en las escuelas que tienen más dificultad para llevar a cabo procesos colaborativos. Promover una evaluación de su propio desempeño.
- Construir un banco de buenas prácticas para favorecer la difusión de experiencias innovadoras en los centros y zonas escolares. Proporcionar elementos de referencia e inspiración para nuevas iniciativas orientadas hacia la mejora.

### **3.12.7. Propuestas de García y Zendejas**

A partir de la comparación entre los sistemas de supervisión de varios países europeos, americanos y de Nueva Zelanda, estos autores (García y Zendejas, 2008, p. 264) hacen la siguiente propuesta:

- Fundamentación de la labor de supervisión en los principios de autonomía, corresponsabilidad, cooperación, liderazgo y rendición de cuentas.
- Separación de las funciones de inspección y supervisión.
- Alineación de la supervisión hacia los objetivos, los resultados educativos y altas expectativas de las escuelas.
- Existencia de organismos especializados en los aspectos administrativos y pedagógicos; definición y operación de procesos de selección y formación y capacitación de los supervisores.
- Existencia y aplicación de indicadores y estándares para la evaluación del desempeño o de la supervisión.
- Existencia de procesos de supervisión sustentados en evidencias.
- Definición de estrategias de supervisión focalizada en las necesidades y problemas particulares de los centros escolares.
- Delimitación y aplicación de perfiles de los agentes de la supervisión, los cuales privilegian la posesión de estudios superiores y especializados, competencias y experiencias y compromisos con la comunidad.
- Realización de visitas de supervisión de acuerdo con el desempeño mostrado por las escuelas y la solución de problemas graves.
- Promoción de prácticas de autogestión en las escuelas, en función de la consecución de sus propias metas.
- Confirmación de equipos de supervisión acorde al tipo y complejidad de los problemas.

### **3.12.8. El Libro Blanco de la Educación del Ministerio de Educación**

El Ministerio de Educación español ha publicado el “*Libro blanco de la Profesión Docente y su Entorno escolar*” (Marina, JA; Pellicer, C. y Manso, J., 2015) cuyo capítulo 11 tiene por título “*La revitalización de la función inspectora*” exponiendo que “La inspección debe ejercer un papel decisivo en la transformación de la escuela, en la integración de todas las capacidades educativas, en la supervisión y el enlace entre diferentes niveles y centros (p 53). En este informe se demanda “un cambio en el enfoque y actuación de la Inspección educativa” (p 55) desde la situación actual caracterizada por un modelo burocratizado enfocado en el control que prima las actuaciones sobre evaluaciones individuales, con un modelo generalista y no especializado hacia un

paradigma de servicio público garante del derecho a la educación para todos que se caracterice por:

- constituir un "sensor" básico y privilegiado del sistema educativo.
- intensificar su cercanía a los "usuarios, los distintos sectores que integran la Comunidad Educativa, no monopolizando sus cauces de relación los equipos directivos.
- alto grado de preparación, esencialmente pedagógica.
- con capacidad de adaptación
- debe convertirse en un Agente significativo del Cambio Educativo
- se le reconoce como función fundamental la evaluación del sistema educativo. Esta evaluación debe estar encaminada hacia la mejora y no tener carácter exclusivamente descriptivo.
- se debe posibilitar el incremento de las producciones científicas y, en consecuencia, la aportación intelectual de la inspección al "saber educativo".
- las tareas de asesoramiento se deben orientar hacia la ayuda a los centros y servicios educativos, desde una intervención interdisciplinar, encaminada hacia la consecución de sistemas escolares " inteligentes"
- las prácticas inspectoras han de fundamentarse en el trabajo en red, la referencialidad abierta, el carácter grupal de la intervención;
- un proceso de selección conectado con el desarrollo de la carrera docente
- una especialización por materias educativas
- deberán estar sujetos a formación permanente y evaluación de su desempeño en un proceso de la metaevaluación: evaluar al evaluador.

### **3.12.9. Un nuevo modelo de organización interna**

En el contexto de esta visión extensa de la Inspección de Educación Rul (2013) propone diversificar y ampliar la organización interna de los servicios de inspección considerando cuatro niveles:

1. Zona de inspección y distrito escolar. Nivel próximo de actuación con relación a centros, servicios y programas educativos que comprende áreas geográficas y/o administrativas básicas (ciudades, barrios, comarcas).

2. Territorio administrativo. Provincia o delegación territorial a los que se accede temporalmente por concurso de méritos.

3.Comunidad autónoma. Servicios centrales de la IE. Acceso temporal por concurso de méritos con criterios de objetividad e imparcialidad.

4.Ámbitos de coordinación y homologación:

— España. Coordinación institucional y especializada de estrategias, información, modelos y tecnologías. Permitiría eliminar la Alta Inspección.

— UE. Órganos de intercambio, coordinación y homologación de determinadas actuaciones inspectoras entre países y a escala europea.

### **3.12.10. La Inspección de Educación en el marco de la autonomía de centros**

Casanova (2015, p. 14) introduce un enfoque nuevo en el desempeño de la Inspección que priorice la autonomía del centro y pueda dar respuesta a la diversidad desde planteamientos de equidad:

No hace tantos años que los inspectores debían ejercer la función de control para garantizar que todas las escuelas "eran iguales". Es decir, que en ellas se cumplía el mismo programa, de la misma manera, con horarios similares o equivalentes, con organización idéntica. Si nos encontramos con la realidad descrita, las funciones de la supervisión no cambian, ciertamente, pero sí su contenido: ahora la inspección debe controlar que todas las escuelas "son diferentes"; como es fácil deducir, para que sean capaces de atender a "su" población específica. [...]El centro, por lo tanto, tendrá que ofrecer respuestas adecuadas a esa diversidad de situaciones personales y sociales. Y la supervisión, controlar y evaluar que eso se lleva a cabo de la manera más idónea. Insisto: no cambia la función, pero sí su contenido. De este modo, se garantizará la calidad educativa para toda la población escolar, es decir, se unirán calidad y equidad, consiguiendo calidad para todos.

En la misma línea expuesta se postula Dobson (2018) citando el modelo de supervisión inglés donde altas cotas de autonomía de centro demandan más inspección. La necesidad de más supervisión es correlativa a mayor autonomía de la escuela.

Segura, Gairín y Silva (2018) ponen el acento en esta nueva variable de evolución de la Inspección de Educación aportando la necesidad de replantear su posición en el contexto de una tendencia a la mayor autonomía de los centros educativos. En una investigación realizada en Cataluña estudian las principales necesidades de la IE en el marco de la autonomía escolar cuyos principales resultados se presenta en la figura 53,

destacando la necesidad de actualización normativa, síntesis de la diversidad de funciones y tareas de los Servicios de Inspección de Educación, un incremento de mayor formación y modificar la ordenación para adaptarse a los nuevos retos educativos.

ITEMS	N valido	% del Grado de acuerdo				Descriptivos		
		1 Nada	2 Poco	3 Bast.	4 Total	Media	Median	Desv .Est.
25.3. Decreto de Inspección que actualice y regule las funciones de la Inspección situándolo en la autonomía de centros	88	0.0	4.5	36.4	59.1	3.55	4.00	0.58
25.9. Sintetizar la multitud de funciones y tareas que desarrolla la Inspección, ...	87	0.0	10.3	41.4	48.3	3.38	3.00	0.67
25.6. Formación inicial común reglada para los Inspectores que se incorporan al Cuerpo	88	0.0	9.1	44.3	46.6	3.38	3.00	0.65
25.4. Modificar la ordenación actual de la inspección para adaptarse a los retos educativos actuales	87	0.0	9.2	46.0	44.8	3.36	3.00	0.65
25.2. Cambiar el modelo de control burocrático por un menos burocrático	88	1.1	5.7	55.7	37.5	3.30	3.00	0.63
25.1. Aumentar el grado de independencia como Cuerpo de Inspección	88	0.0	11.4	50.0	38.6	3.27	3.00	0.66
25.5. Formación específica desde la aprobación del Decreto de autonomía para implicarse en todo este proceso	88	0.0	13.6	51.1	35.2	3.22	3.00	0.57
25.8. Recursos tecnológicos para facilitar el desarrollo de la función inspectora	87	0.0	12.6	52.9	34.5	3.22	3.00	0.66
25.7. Incrementar el número de inspectores en Cataluña para ofrecer una mayor calidad del servicio en los centros	88	6.8	13.6	47.7	31.8	3.05	3.00	0.86

Figura 53. Necesidades de la Inspección de Educación en el marco de la autonomía.  
Fuente: Segura, Gairín y Silva (2018, p. 11).

### 3.12.11. Internalización de la inspección educativa

En opinión de autores como Ramírez Aísa (2017) dada la evidente tendencia a la internacionalización y globalidad es necesario hacer una llamada a que los órganos de gobernanza y supervisión en educación vayan adquiriendo progresivamente una dimensión internacional, trasciendan su práctica de carácter local, para coordinarse a un nivel suprarregional, con la puesta en común de buenas prácticas y la colaboración mutua que acompañe a los movimientos migratorios y de población, a la interconexión de culturas y metodologías pedagógicas que van y viene rápidamente en nuestro mundo global. Crespo (1996) afirma en este sentido que uno de los puntos débiles de las Inspecciones de Educación es su dimensión internacional, no suelen ser frecuentes salvo iniciativas particulares como participaciones en Erasmus, o proyectos específicos.

Luzón y Torres (2013) ponen de manifiesto desde el ámbito de la gestión de la administración educativa “la necesidad de una reflexión teórica en torno al proceso de



globalización e internacionalización, así como a los nuevos desafíos que plantea la gobernanza de las organizaciones internacionales, ya que se están convirtiendo en agentes fundamentales dentro de los procesos de toma de decisiones en materia educativa”(p.53).

En su opinión, el perfil técnico y experto de Inspector de Educación sería idóneo para estos puestos de carácter internacional, bien con carácter temporal o como progreso en la carrera docente, los estudios comparados han puesto de manifiesto tendencias globalizadoras en el ámbito educativo como consecuencia de los procesos de migración, de difusión y de contacto cultural entre diferentes contextos económicos, geográficos o culturales, que explican, en suma, la proyección del saber local y de una superación de las fronteras en la producción, difusión del saber y de modelos institucionales pedagógicos.

Gento (2004, p. 79) hace referencia al establecimiento de la figura de “inspectores visitantes” que se sumergen durante un período concreto en la estructura de supervisión de otro país para aprender su funcionamiento.

Hay administraciones educativas que están poniendo en práctica experiencias en este ámbito y se están creando organizaciones que trascienden el marco nacional como es el caso de SICI, Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education, <http://www.sici-inspectorates.eu/>, Asociación de Inspectores Nacionales y Regionales de Educación de Europa. Fundada en 1995, cuenta como asociados con inspecciones educativas de 37 países europeos según se muestra en la figura 57.

Su objetivo es contribuir a la mejora de la educación mediante el desarrollo y perfeccionamiento de los procesos de inspección. Proporciona un foro para la discusión de la política educativa, con un enfoque particular en la inspección y evaluación.

En este sentido, citar por último la experiencia de la IGEN (2016), *Inspección General de Educación Nacional Francesa*, que en su Informe de Actividad de 2016 relaciona numerosas misiones en el extranjero con trabajos como participaciones en redes europeas, publicaciones, asesorías, intercambios, etc. así como la colaboración y el fomento de la actividad internacional dentro del sistema educativo francés.



Figura 54. Países miembros Asociación Internacional Inspectores SICI.

Fuente: SICI (2016). <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/80c401b7-e473-4d3c-b14b-1a50e740e5c1>

### 3.12.12. Acercar la supervisión a las escuelas

Garrido y Munné (1999) recogen la demanda generalizada de las comunidades educativas relativa a que la Inspección Educativa debe estar más próxima a ellas. Defienden la necesidad de un cuerpo intermedio de funcionarios distritales de educación, una de cuyas finalidades sea favorecer el agrupamiento de escuelas. Silva (2013) señala que las propias asociaciones de inspectores se pronuncian por la necesidad de tener una mayor incidencia en la vida de las aulas y realizar un análisis detallado de la situación de la zona educativa en su conjunto.

Carron y De Grauwe (2003) introducen dos propuestas en este ámbito para acortar la distancia entre las escuelas y los supervisores: uno, se puede acercar más la administración a la escuela creando, debajo del nivel que actualmente es el más cercano a la escuela, otro nivel de supervisión y apoyo al personal. Dos, también se puede acercar más las escuelas a la administración reuniéndolas en agrupamientos o núcleos y alrededor de centros de recursos. Evidentemente, ambas estrategias no son excluyentes y un número cada vez mayor de países ha tratado o está tratando de aplicar una de ellas o ambas.

### 3.12.13. Perspectivas de la “International Conference of Inspectorates”

Van Bruggen (2010b) expone las perspectivas y tendencias de futuro para la Inspección de Educación desde la perspectiva global de la Asociación de Inspectores Nacionales y Regionales de educación de Europa, SICI, referida por Pérez Collera:



Figura. 55. Tendencias de futuro Inspección según SICI. Fuente: Pérez Collera (2018).

### 3.12.14. Inspección de Educación postburocrática según Bolívar

Bolívar (2018) defiende la necesidad de un nuevo rol de la Inspección de Educación que abandone el control normativo para asesorar y supervisar la autonomía de centro; traslada la responsabilidad de la calidad educativa desde un nivel macro de política educativa, donde se sitúa generalmente a la Inspección de Educación como vigilante de la norma, a un nivel meso focalizado en el centro educativo:

Si la razón de ser de la inspección, a pesar de los cambios, como yo lo creo, es el ejercicio de la función organizativa de control, la cuestión principal es si esta función se deba ejercer sobre la aplicación de las normas o, en función de los proyectos autónomos, en el control de resultados. Una se sitúa en un marco burocrático, concentrada en el comienzo del curso escolar; la segunda, postburocrático o “nueva gestión pública”, en el rendimiento de cuentas de los proyectos desarrollados. Cuando las lógicas de control jerárquico y burocrático han perdido su credibilidad, una nueva “*gobernanza*” de la educación implica unos modos más horizontales, consensuales y cooperativos entre actores locales de cada escuela y supervisores o inspectores” (p. 13).

Este mismo autor sintetiza en un cuadro las diferencias entre el modelo tradicional vigente de inspección y el nuevo que propone según la figura 56.

	<b>Burocrática</b>	<b>Postburocrática</b>
<b>Normas</b>	Alta regulación	Escasa autonomía
<b>Resultados</b>	No importan	Clave
<b>Evaluación</b>	Grado cumplimiento normativa	Grado consecución de resultados
<b>Inspección educativa</b>	Supervisar y asegurar el cumplimiento formal	Controlar resultados y tomar medidas para equidad
<b>Modelo</b>	"Egalité republicaine", nuevos centralismos	"Nueva gestión pública" y autonomía
<b>Tendencia actual</b>	Modelo agotado, en descrédito	Enfoque predominante

Figura 56. Inspección burocrática vs postburocrática. Fuente: Bolívar (2018, p. 14).

### 3.12.15. Tendencias respecto a la posición de la IE en el sistema educativo

La inspección francesa, ambos organismos conjuntamente IGEN e IGAENR (2016) demandan una mayor relevancia de la posición "macro", de intervención de la IE en el sistema educativo en su conjunto, tanto para la supervisión como en la funcionalidad de sus conclusiones; fortalecer las actuaciones de supervisión para la elaboración e implementación de las prioridades educativas, reforzar el papel de los inspectores en los procesos de elección estratégica académica y tener mayor dedicación en el pilotaje y evaluación del sistema en su conjunto: "La primera prioridad de la reflexión y la acción recomendada por la misión de inspección general es reforzar el papel de los inspectores pedagógicos en la gobernanza académica al asociarlos efectivamente con el desarrollo y la implementación de la estrategia académica (p. 56).

### 3.12.16. Supervisión para la valoración basada en el riesgo

Interesante para su valoración es el método introducido en los últimos años en seis sistemas educativos (Dinamarca, Irlanda, Países Bajos, Suecia y el Reino Unido) de valoración basada en el riesgo. Se trata de poner el acento en las escuelas o aspectos que no alcanzan el rendimiento esperado, auxiliándoles en su camino para el crecimiento y la creación de valor, evaluando y minimizando los riesgos. En algunos casos este enfoque

tiene implicaciones de eficiencia, incluso en términos presupuestarios y de toma de decisiones política, aunque está siendo criticado por dejar de lado las buenas experiencias frente a países como Francia o Polonia que enfatizan visibilizar buenas prácticas.

Matthews y Sammons (2004) encontraron que las escuelas bien administradas y aquellas que tienen buenos proyectos son las que tienen más probabilidades de beneficiarse de las inspecciones. En este sentido, Ehren y Visscher (2006) sugieren que la tarea fundamental de los inspectores es proporcionar a las escuelas una idea de sus puntos fuertes y débiles y las posibles maneras de mejora pidiendo a los centros acuerdos escritos y proyectos de cambio que trabajarán conjuntamente con la inspección.

### **3.12.17. Inspección policéntrica en red de redes de centros**

Janssens y Ehren (2016) proponen un nuevo tipo de inspecciones escolares que llaman “*policéntricas en red*” que evalúen la calidad y el funcionamiento de las cadenas de escuelas con la finalidad de adaptarse a la mejora escolar localizada. Muchos sistemas educativos se están orientando hacia estructuras más laterales donde las escuelas colaboran en redes para ofrecer una educación más inclusiva. Estas estructuras requieren modelos ascendentes de evaluación y responsabilidad de la red en lugar de los modelos jerárquicos actuales en los que las escuelas individuales son evaluadas por una agencia central. Las inspecciones escolares desde una perspectiva policéntrica son evaluaciones externas de las escuelas y de redes interdependientes de diferentes actores que utilizan el conocimiento, la información y otros recursos para influir en la escuela. El foco son las estructuras de interacción del sistema educativo. Relatan estos autores experiencias llevadas a cabo con éxito según este modelo en Irlanda del Norte y Escocia cuyos efectos más positivos han sido que los esfuerzos de descentralización estimulan a las escuelas, provocan un cambio en la posición de los centros al situarlos dentro de un sistema compartido, y el logro de resultados positivos a nivel de red que no pueden ser alcanzados por los participantes individuales de la organización actuando solos.

### **3.12.18. Una sinopsis completa de renovación según Secadura**

Como resumen de las perspectivas y directrices expuestas para el futuro de la IE se expone el análisis realizado por Secadura (2012, p. 7) que presenta propuestas para los diversos elementos que conforman un modelo de IE:



<b>Perspectivas de acción e indicadores de la praxis inspectora</b>	
<b>Actualmente: el Centro docente</b>	<b>Propuesta futura: el Sistema educativo</b>
<b>Planificación y tiempos</b>	
Planes de Actuación de corto y medio plazo.	Planes de Actuación de <i>largo plazo</i> .
<b>Tipología de las actuaciones</b>	
Preponderancia de las actividades <i>habituales</i> (80%) e incidentales (10%), del tiempo de programación.	Preponderancia de las actividades de atención preferente, o <i>prioritarias</i> , y <i>de las específicas</i> , con una dedicación de tiempos, en la programación del trabajo, en torno al 90%, entre ambas. Las actuaciones <i>habituales</i> se relegan, desaparecen, o se abordan con planteamiento estadístico periódico.
<b>Contenidos de las actuaciones</b>	
Temas y asuntos que afectan a los centros, desde su dimensión particular o privativa; aunque el conocimiento singular se pueda sumar al de otros centros y así conocer o influir en el Sistema educativo; aunque débilmente, por su visión micro.	Temas o asuntos que afectan al Sistema educativo de forma <i>total</i> , por su problemática, por su necesidad de estudio y supervisión; visión macro de la actuación: el planteamiento <i>genérico</i> es el marco para la revisión de los elementos y objetos de intervención.
<b>Formas de actuar</b>	
<p>Trabajo esencialmente individualista.</p> <p>Enfoque nivelar o internivelar, pero con aislamiento.</p> <p>Generalmente, alto grado de capacidad personal del Inspector para decidir sus actuaciones.</p> <p>No son significativamente influyentes situaciones graves de desarreglo en las Inspecciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un escaso debate técnico.</li> <li>• Procesos de coordinación mecánicos, con parco compromiso.</li> <li>• La falta de criterios, pautas o medidas "ad hoc", para el trabajo.</li> <li>• La carencia de tutela administrativa y la no resolución de las dudas profesionales.</li> </ul> <p>Los plazos son más fáciles de relativizar.</p> <p>El tiempo de permanencia en la zona educativa hace que se pierda la distancia técnica.</p> <p>La permanencia en la zona del Inspector es factor favorable para un conocimiento más próximo de las problemáticas particulares.</p> <p>Dificultad para conciliar la intervención externa con la autonomía del centro.</p> <p>Conflicto para, en frecuentes ocasiones, disociar la intervención inspectora de la labor del Director.</p>	<p>Trabajo colegiado.</p> <p>Trabajo en equipo con pluralidad de perfiles profesionales.</p> <p>Actuación por orden explícita de servicio. La decisión personal del Inspector se subordina.</p> <p>El <i>debate clínico</i> (técnico), es la principal estrategia, está institucionalizado.</p> <p>La coordinación es reflexiva, garante del trabajo responsable y cooperativo.</p> <p>El uso de criterios, códigos y normas, para la homogeneidad del procedimiento, es obligatorio, inexcusable.</p> <p>Los plazos determinan la acción. La eficacia del tiempo es un factor esencial.</p> <p>La distancia técnica se salvaguarda, al intervenir ocasionalmente, según lo programado.</p> <p>El conocimiento próximo se consigue con el uso de procesos razonables en el tiempo y con la aplicación de herramientas efectivas.</p> <p>Mayor equilibrio entre la intervención externa y la autonomía del centro.</p> <p>Mejor encuentro entre la labor de la Inspección y el respeto al rol de los Directores.</p>

<b>Perspectivas de acción e indicadores de la praxis inspectora</b>	
<b>Actualmente: el Centro docente</b>	<b>Propuesta futura: el Sistema educativo</b>
<b>Instrumentación de la acción</b>	
Normalmente, poca o deficitaria utilización de herramientas homologadas.	Utilización ordinaria y permanente de guías y protocolos oficiales, testados y registrados.
Alta discrecionalidad en el uso de instrumentos.	Sujeción de los instrumentos al catálogo estandarizado.
<b>Tipos de Informes</b>	
Informes <i>internos</i> y dirigidos a las dimensiones o problemática de cada Centro, actividad o servicio; abarcan normalmente medidas concretas.	Informes <i>públicos</i> y enfocados a las dimensiones del sistema educativo, con medidas patrón, genéricas; sin menoscabo de que complementariamente estas puedan desglosarse e incidir de forma concreta en los centros o elementos afectados.
Otros informes de ámbito temático que comprenden situaciones de colectividad y que pueden ser públicos.	Informes sobre variables, temas o asuntos monográficos de contexto, con naturaleza de valor añadido para la <i>mejora universal del sistema</i> .
<b>Asignación de las cargas de trabajo</b>	
Principalmente, según <i>lotes de centros docentes</i> y servicios de una determinada zona educativa o territorio limitado.	Eliminación de los " <i>lotes de centros</i> ", o de la asignación de centros de referencia específica; y ajuste del trabajo por <i>áreas de acción</i> .
En segunda medida, por áreas de acción.	Principio de territorialidad amplio, extenso; con acción de los equipos de Inspección en circunscripciones flexibles.
<b>Programación del trabajo</b>	
Especialmente, en relación con los centros y servicios asignados a cada uno de los inspectores ( <i>lotes</i> ).	Adscripción de los inspectores a las <i>áreas de acción</i> que determine el Plan de trabajo.
En menor medida, según la adscripción del inspector a determinadas áreas de acción o funcionalidad, donde se puede actuar en muestras de centros.	La intervención en <i>muestras</i> significativas de centros o servicios es la táctica básica, esencial; aunque la acción con espacio <i>censal</i> , también podría ser viable.
De forma directa, a veces según proceso estadístico.	De forma paramétrica. Siempre prioridad de actuaciones periódicas y sujetas a procesos <i>estadísticos</i> .
Preeminencia en la planificación de actuaciones concretas, de ámbito ordinario.	Relevancia de actuaciones amplias, de ámbito generalizado.
Desequilibrio interno en los planes de actuación, donde es evidente la discordancia entre el número de actividades programadas y los tiempos previstos.	Control severo de la proporción entre las actividades programadas y los tiempos de ejecución.
<b>Seguimiento y resultados</b>	
No incide destacadamente la disfunción de la falta de continuidad en las encomiendas que se hagan a los centros.	El seguimiento longitudinal, metódico, permanente, de las medidas, demandas y requerimientos efectuados (según los distintos elementos de acción), es indispensable.
Poca o nula rendición de cuentas, por parte de los inspectores.	Evaluación interna de la Inspección, con reajuste de mejora.



### 3.12.19. Un caso práctico: El Marco Estratégico de la IE de Castilla y León

La Consejería de Educación de Castilla y León ha elaborado el “Marco Estratégico para la Inspección Educativa 2017-2020”, que se presenta en esta tesis como un ejemplo de prospectiva de la IE, citando el propio original:

“Con este nuevo enfoque se pretende redefinir, simplificar y racionalizar las actuaciones de la inspección basándolas en la consecución de los principales objetivos del sistema educativo de nuestra región, por medio de la mejora de su gestión, la formación de los inspectores, la dotación de recursos y la adecuación del marco de funcionamiento a los nuevos retos educativos (Junta de Castilla y León, 2017, p. 4).

La metodología para la elaboración, desarrollo y evaluación del propio Marco Estratégico viene secuenciada explícitamente:

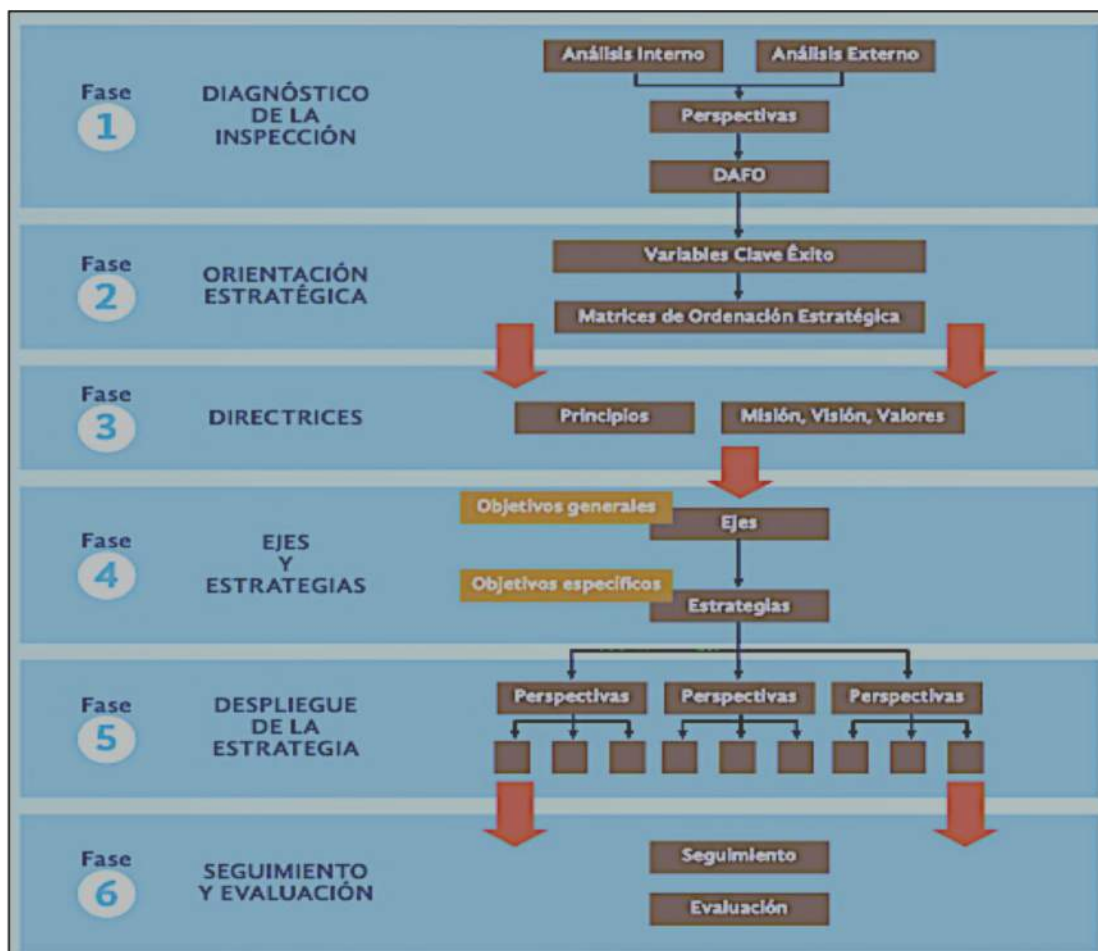


Figura 57. Metodología Marco Estratégico IE. Fuente: Junta de Castilla y León (2017, p.3).



Como punto de partida se establece una matriz DAFO, (Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades) mediante una revisión introspectiva del propio servicio de IE con el objetivo de reducir limitaciones y reforzar potencialidades.

	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>INTERNO (RIESGOS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alto grado de experiencia en el ejercicio de la función inspectora.</li> <li>○ Plantillas estables en cuanto al número de inspectores.</li> <li>○ Actuaciones estables en el tiempo.</li> <li>○ Nueva puesta en marcha de la Inspección central de Educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elevado número y atomización de tareas ordinarias.</li> <li>○ Falta de homogenización de actuaciones.</li> <li>○ Inexistencia de grupos de trabajo especializados regionales.</li> <li>○ Escasa coordinación interprovincial y regional.</li> <li>○ Ausencia de un plan de formación.</li> </ul>
	<b>Oportunidades</b>	<b>Amenazas</b>
<b>EXTERNO (DESAFÍOS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actualización de la normativa vigente y planteamiento de un modelo de inspección educativa en Castilla y León.</li> <li>○ Racionalización y homogenización de los procesos.</li> <li>○ Actualización y reorientación de la aplicación informática GINS.</li> <li>○ Potenciación de la evaluación de la función inspectora como elemento de mejora continua de la misma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Falta de reconocimiento y visibilidad de la función inspectora.</li> <li>○ Nula participación en la toma de decisiones en órganos de la administración educativa.</li> <li>○ Falta de dotación de medios para la utilización de las TIC en las actuaciones ordinarias.</li> <li>○ Actuaciones excesivamente burocráticas y sin valor añadido.</li> </ul>
	<b>POTENCIALIDADES</b>	<b>LIMITACIONES</b>

Figura 58. Matriz DAFO Inspección. Fuente: Junta de Castilla y León (2017, p.17).

A partir de este análisis se determinan variables claves de éxito y escenarios de desarrollo organizativo que parten del escenario real actual hasta la situación deseada con dos posibles estadios intermedios en función del grado de cambio. Ello genera cuatro modelos de actuación según cada una de las etapas del proceso:

Modelo 1: situación actual burocrática, no homogeneizada, sin asunción de objetivos ni generación de valor, representada por la matriz DAFO.

Modelo 2: zona de mejora continua basada en la racionalización de actuaciones, acuerdo de objetivos e indicadores de resultados.

Modelo 3: rediseño de procesos mediante la implantación de un sistema de gestión que permita la simplificación de actuaciones, su homogenización y evaluación mediante indicadores.

Modelo 4: reingeniería de procesos, suma de los dos anteriores modelos que supone un cambio sustancial en la organización al implantar un sistema de gestión basado en procesos y, por otro lado, la definición de los procesos basados en objetivos, con indicadores de resultados vinculados a los mismos y evaluables.

Todo este proceso está sustentado por seis principios de actuación:

- Generación de valor: identificación de las actuaciones de IE con impacto directo sobre el sistema educativo y la sociedad.

- Participación y reconocimiento: identificar las necesidades de los centros y la comunidad educativa como entrada en el proceso y alineación con los objetivos de la administración para la máxima rentabilidad y eficacia.
- Gestión integrada: alinear la estrategia con la gestión, es decir, es decir las directrices institucionales con las expectativas y demandas de los centros.
- Actualización competencial y aprendizaje experiencial para la propia formación de la IE.
- Orientación a resultados mediante el establecimiento de indicadores asociados a actuaciones.
- Evaluación coparticipada y periódica para la identificación de áreas de mejora.

### **3.13. Estado de la cuestión y situación de la IE**

#### **3.13.1. Europa: modelos y escenarios de la supervisión educativa**

La primera perspectiva panorámica sobre la IE en Europa es la de la heterogeneidad no solo en la práctica de la actuación inspectora sino incluso en la misma conceptualización y enfoque teórico de la supervisión educativa; no existe homogeneidad en los diversos sistemas de inspección europeos adaptando a su situación cultural y social cada país las funciones de inspección. Crespo (1996, p 27) atestigua: “se tiende a excluir la idea de una Supervisión Educativa comunitaria que tienda hacia la estandarización de todos los países, pues, aunque es necesario admitir que la cooperación exige unos objetivos comunes, la forma de conseguirlos y de controlar su consecución ha de depender de los propios países”. Afirma este autor que “la Supervisión en la Unión Europea ha seguido un proceso paralelo a la evolución de los sistemas educativos, en orden a la modernización técnica y a la creciente prioridad de la calidad de la enseñanza” (p. 607).

Se podría afirmar que no se puede hablar de una supervisión en Europa sino de supervisiones con postulados específicos en cada país. Así, la situación de los sistemas educativos europeos según el sistema de supervisión adoptado viene dada gráficamente:

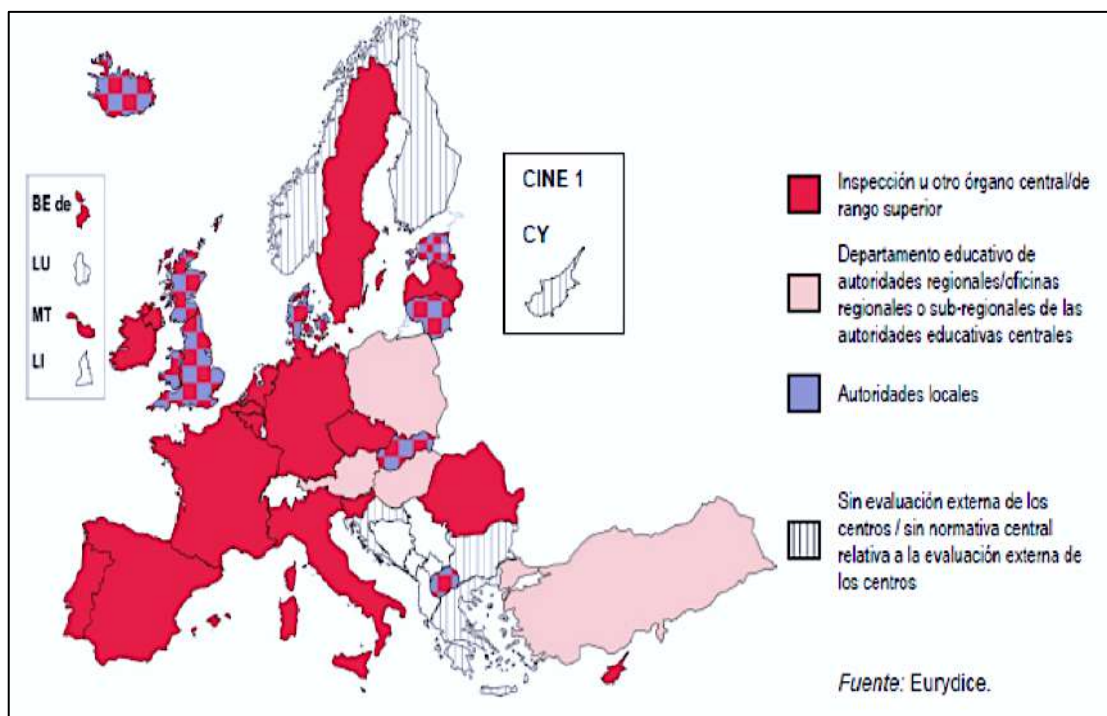


Figura 59. Situación de la IE en Europa. Fuente: Miguel et al. (2018, p. 134).

Existe un grupo de trabajo (Miguel et al., 2018) que, bajo los auspicios de la unidad española de Eurydice (Eurydice España-REDIE), está elaborando un amplio estudio de recogida de información para contrastar y sistematizar la situación de los diversos sistemas de supervisión en Europa. Este grupo de estudio ha publicado informes con comparativas y datos de situación de los diversos países europeos según la exposición siguiente:

Existen países en los que la función inspectora esta desempeñada por personal especializado y otros como Dinamarca o Suecia en los que esta función se realiza a través de órganos de participación social como Consejos de Condado, Juntas Municipales, Comités de Educación o Consejos Escolares que pueden contratar personal especializado. No obstante, todos los integrantes en una modalidad u otra para esta función suelen ser especialistas con alta formación. En los países con servicio específico, la inspección está profesionalizada en la mayoría de los países europeos con estatus definido e integrada por funcionarios o personal altamente cualificado en el ámbito pedagógico. Se suele demandar formación pedagógica previa, titulación universitaria y acceso mediante prueba o concurso de méritos, con garantía de permanencia. En el proceso de selección hay a veces excesiva confianza en las pruebas competitivas académicas formales, no específicas a la profesión de la inspección.

Reseñable es que Montenegro y Lituania exigen para el acceso a la Inspección competencia en TIC. Montenegro también demanda publicaciones científicas y trayectoria investigadora, mientras que Lituania evalúa como merito la capacidad de trabajo en equipo. En todos los países europeos se suele trabajar más individualmente que en equipo, aunque existe una tendencia generalizada a introducir protocolos generalizados de trabajo compartido.

Con relación a la estructura y organización de los servicios de inspección educativa, aunque en todos los países el gobierno central tiene competencias básicas en supervisión, se pueden diferenciar tres tipos de organizaciones: sistema centralizado (Grecia, Francia, Bélgica, Irlanda, Italia o Portugal) en el que solo la evaluación externa está centralizada; sistema centralizado/regionalizado (Alemania, Inglaterra y España) en el que las autoridades regionales ejecutan las leyes centrales; sistema descentralizado (Dinamarca) en los que existe escasa o nula intervención del estado y gran autonomía de los centros escolares. En Grecia, Irlanda, Italia, Alemania u Holanda suele tenderse a inspecciones de nivel mientras que en los países nórdicos, Portugal o Reino Unido se puede encontrar una inspección internivelar. Salvo en Bélgica no se da una actuación inspectora diferenciada entre centros públicos y privados.

Respecto a las funciones y atribuciones, existen divergencias en los diferentes países derivadas de los diferentes sistemas de organización educativa y concepciones. En casi todos los países actúan como expertos o técnicos en diferentes posiciones del sistema con la finalidad última de garantizar los derechos de la comunidad educativa. En Francia *L'inspecteur d'Académie* tiene importantes funciones de gestión y burocráticas con un fuerte poder de control al contrario que en Inglaterra o Bélgica. Hay cuatro grandes grupos de funciones que pueden considerarse comunes a la mayoría de las administraciones europeas:

- Evaluación y control de la normativa en su doble vertiente administrativa y pedagógica sobre el sistema educativo, centros y profesores.
- Apoyo y mejora.
- Detección de necesidades, coordinación y gestión de recursos.
- Mediación y arbitraje.

Solo en unos pocos países como Inglaterra y Grecia el proceso didáctico es considerado como objetivo principal de la inspección, aunque con finalidades distintas: en el primer caso para realizar informes valorativos y en el segundo para asesorar al profesorado que no es evaluado.

Con respecto a las pruebas de evaluación estandarizadas los inspectores (salvo en Irlanda) suelen participar en la comprobación de las formalidades de la correcta aplicación sin más competencias, lo que supone un parco aprovechamiento de sus capacidades.

Las tareas comunes realizadas por los servicios de inspección en la mayoría de los países versan sobre supervisión de la programación de la enseñanza, metodología didáctica, medios y recursos, asistencia y disciplina escolar, evaluación, promoción y selección del profesorado, nombramiento de directores, aplicación del curriculum y en algunos casos colaboración en la investigación. En Francia y Alemania existen pocas tareas de asesoramiento.

Es destacable que, como norma general, los inspectores tienen poco contacto directo con el alumnado, aunque hay excepciones en países que tienen que velar por su formación social. En Italia la función inspectora se reduce prácticamente a solo tareas de asesoramiento. En todos los países se realizan tareas de valoración del profesorado y la función directiva, aunque esta evaluación tiene pesos distintos según administraciones, como en la española cuyas consecuencias son muy limitadas. La repercusión de los informes de inspección en la carrera profesional del docente va desde los casos como Francia o Bélgica donde se le asignan calificaciones y existen diferentes estratos o tiene repercusión en el acceso a puestos directivos o traslados hasta situaciones como Inglaterra sin incidencia en el profesorado pues la inspección se focaliza en los centros educativos.

En prácticamente todos los países se dedica gran parte del tiempo a la realización de informes sistemáticos de acciones específicas o para la corrección de disfunciones.

Donde sí se pueden encontrar diferencias notables es en el planteamiento y la finalidad subyacente a la supervisión: en países como como Bélgica Irlanda, Lituania, los Países Bajos o Inglaterra se da una visión que podríamos definir como orientada al mercado, lo cual conlleva que los informes de evaluación son públicos y tienen gran relevancia para que los padres y los alumnos para elegir el establecimiento escolar, de manera similar al sistema americano. Por el contrario, en países como Francia, Chipre, Eslovenia y Turquía, la rendición de cuentas de las escuelas es claramente ante todo hacia el estado como garante de la calidad e de enseñanza.

Para el acceso al desempeño de estas funciones se exige en prácticamente todos los países una alta cualificación previa en enseñanza: años de experiencia docente previa o en gestión escolar. Algunos países como Italia o Islandia valoran también competencias adquiridas fuera del mundo escolar, como haber liderado equipos de trabajo o poseer experiencia en investigación.

Los criterios utilizados en esta evaluación externa están en casi todos los casos altamente estandarizados con herramientas estructuradas para realizar el trabajo. El foco respecto a los contenidos de esta evaluación externa se centra en la mayoría de los casos una amplia gama de actividades de la escuela que abarca tareas educativas y de gestión, resultados de los estudiantes, así como el cumplimiento de las regulaciones y normativas establecidas. Destacan particularmente el caso francés donde se da mucha preponderancia a la evaluación individual del personal de gestión escolar, Suecia donde los inspectores de educación gozan de una amplia autonomía en su función y Dinamarca donde el proceso de supervisión es diseñado por las autoridades locales con ayuda del gobierno central.

### **3.13.2. Situación de la Inspección de Educación en España**

Actualmente, además del artículo 27.8. de la Constitución, el fundamento normativo de carácter legal de la Inspección de Educación reside en la LOE antes citada, modificada por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) en sus artículos 151 al 154 y en disposiciones adicionales y transitoria:

La LOE, Ley Orgánica de Educación, del año 2006 considera la Inspección de Educación como pieza clave para la mejora del sistema educativo, regulando las funciones de la inspección educativa y su organización, así como las atribuciones de los inspectores con carácter genérico en tres artículos, dejando en el ámbito estatal la Alta Inspección y reiterando para las administraciones educativas autonómicas la competencia para organizar el funcionamiento, la estructura y el desempeño de la supervisión escolar en sus respectivos ámbitos territoriales mediante el artículo 148: “ Corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial “ que establece también en el punto tercero: “La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza”.

Como elemento integrante de la Administración, la Inspección de Educación forma parte del Ministerio y de las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas respectivas; de ahí que sus funciones propias se desarrollen respetando el marco jurídico de actuación general de las administraciones públicas con estatuto de autoridad pública.

Berengueras y Vera (2015) aportan una síntesis de la regulación de la IE según la figura 60.

LOCALIZACIÓN	REFERENCIA
Título VII – Capítulo II (artículos 151 al 154)	funciones atribuciones componentes organización
Disposición adicional décima, 5	requisitos para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación cuerpo de origen, experiencia docente previa, titulaciones, conocimiento lengua cooficial
Disposición adicional duodécima, 4	critérios aplicables en el concurso-oposición fases de oposición y concurso reserva de plazas para concurso de méritos destinado a profesores con evaluación positiva en el cargo de director
Disposición adicional decimotercera	desempeño de la función inspectora por funcionarios no pertenecientes al Cuerpo de Inspectores de Educación continuación con carácter definitivo hasta su jubilación
Disposición transitoria segunda	jubilación voluntaria anticipada en iguales condiciones que el profesorado

Figura 60. Referencias a la Inspección de Educación en la LOE. Fuente: Berengueras y Vera (2015, p 116).

Todas las Comunidades Autónomas han ido desarrollando progresivamente su derecho a la organización y regulación propias de los servicios de inspección educativa a medida, estableciendo modelos de supervisión y organización y funcionamiento con peculiaridades y rasgos diferentes mediante la producción de una normativa propia publicada en los diversos boletines oficiales de las diversas comunidades. Existen en todos los casos igualmente Planes de Actuación de diversa periodicidad que concretan la actuación de la Inspección escolar para realizar las diversas funciones de supervisión educativa, asesoramiento, informes, etc. El desarrollo autonómico viene regulado por:

<b>Normativa propia de las CCAA</b>				
<b>Andalucía</b> Ley 17/2007 Decreto 115/2002	<b>Aragón</b> Decreto 32/2018 (01/03)	<b>Asturias</b> Resolución de 1 de agosto de 2012	<b>Baleares</b> Decreto 36/2001 Orden 24/3/2011	<b>Canarias</b> Ley 6/2014 Decreto 52/2009
<b>Cantabria</b> Ley 6/2008 Orden 111/2015 (30/9) Modif. por Orden 126/17	<b>Castilla LM</b> Ley 7/2010 Decreto 34/2008	<b>Castilla y L.</b> Decreto 92/2004	<b>Cataluña</b> Ley 12/2008 Decreto 266/2000	<b>Extremadura</b> Ley 4/2011  * Plazo que no se aplica la Inspección es aplicable en Orden 292/1996 del MECO.
<b>Galicia</b> Decreto 99/2004	<b>La Rioja</b> Decreto 3/2010	<b>Madrid</b> Resolución de 20 de abril de 2007 (modif. 2012)	<b>R. de Murcia</b> Decreto 316/2015 (29/12) Orden 12/7/2017	<b>CF Navarra</b> Decreto Foral 80/2008
<b>Pais Vasco</b> Ley 1/1993 y Ley 15/2008 Decreto 98/2016 (28/6)	<b>C. Valenciana</b> Decreto 80/2017			

Figura 61. Normativa básica sobre IE en las comunidades autónomas. Fuente: Galicia Mangas (2018.)



Según Galicia Mangas (2018) los principios generales de actuación de la IE son: profesionalidad, legalidad, jerarquía, imparcialidad, reserva y confidencialidad, lealtad y buena fe, unidad de acción e integración de actuaciones, homogeneidad, coordinación, evaluación de resultados.

Respecto a la visión y percepción más común y generalizada de la IE en las comunidades escolares se puede citar como sinopsis las propias palabras de un inspector de educación:

A pesar de lo que digan las leyes o los decretos que regulan la organización de la Inspección, la realidad es que hoy nos encontramos ante un modelo de inspección centrada en la supervisión normativa y en la gestión administrativa. La mayor parte del tiempo de un inspector se pasa en comprobar si los centros cumplen con los papeles, y en aconsejar e informar sobre su correcta tramitación. Y esto es así porque la visión que tiene no solo la administración, sino también los docentes, es que el inspector es un experto en las leyes, y nada más. Es el que se las sabe, y al que se le puede preguntar sobre las mismas.” (Castán, 2018a, p. 38).

### **3.13.3. Las comunidades autónomas**

Carrasco (2014), basándose en Secadura, realiza un estudio transversal analizando quince Planes de actuación de Comunidades Autónomas y tres normas de funcionamiento con las siguientes conclusiones:

Respecto a los principios organizativos, las Inspecciones autonómicas estudiadas se articulan en torno a once principios, a saber: territorialidad; jerarquía; dependencia; planificación; trabajo en equipo; asignación de centros a inspectores de referencia; homogeneidad; unidad en la acción; Integración de las actuaciones; profesionalidad y autonomía; especialización; coordinación; y evaluación de resultados.

El objeto principal de la acción inspectora es el Centro educativo.

En distintas comunidades como Madrid, Castilla-La Mancha, Aragón y País Vasco, entre otras, se programan las actuaciones con enfoque en las aulas.

La mayoría de los Planes de Actuación tienen una temporalización corta (anual), con menor frecuencia encontramos a medio plazo (dos, tres años; ejemplos: Castilla y León y País Vasco) y de forma más extraordinaria de cuatro años (ejemplos: Andalucía, Islas Baleares).

En algunas Comunidades (ejemplos de Andalucía y País Vasco), se tiende a planificar las intervenciones en los centros con notable coordinación.



Se proyecta el éxito escolar como finalidad y como factor clave para la mejora de los resultados escolares.

Se extiende el uso de protocolos, procedimientos e informes homologados pormenorizados, lo más intensivo posible, con el fin de equiparar la tarea, sistematizar el trabajo y darle el máximo equilibrio.

Se promueven las guías de buenas prácticas inspectoras y las guías de intervención inspectora.

La intervención principalmente a través del Inspector de referencia de cada Centro. Aunque, está apareciendo la tendencia a intervenir en equipo externo, con ruptura del Inspector de referencia (referencialidad abierta o flexible). 10. Uso de herramientas tecnológicas, mediante sistemas informáticos para la gestión de la Inspección; para trabajar en soporte informático (intranet) y con comunicación telemática (Internet).

A la reducción del número de visitas de Inspección y a su sustitución por otras alternativas: supervisión de documentos vía intranet; reuniones programadas con Directores de la zona; videoconferencias, etc.; disminución del número de visitas de Inspección y a su sustitución por otras alternativas: supervisión documentos vía intranet; reuniones obligadas con Directores; videoconferencias; etc.

#### **3.13.4. La Inspección de Educación en Castilla-La Mancha**

La Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha está regulada por el Decreto 34/2008, de 26/02/2008, de la Consejería de Educación y Ciencia por el que se establece la Ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha y la Orden de 08/04/2008, que lo desarrolla y determina su organización y funcionamiento, con una Corrección de errores de 09-07-2018. En estas se determina que la IE estará integrada por funcionarios docentes pertenecientes al cuerpo de Inspectores de Educación o al Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa o excepcionalmente, a través de funcionarios pertenecientes a cualquiera de los cuerpos docentes que hayan sido nombrados en comisión de servicios con carácter accidental. Tendrán asignadas funciones de supervisión, control, evaluación, asesoramiento, información y colaboración. Se organiza en órganos centrales, El Inspector General de Educación y los Inspectores Centrales, y órganos periféricos en cada una de las provincias de la Comunidad Autónoma que dependerá del titular de la Delegación Provincial respectiva, sin perjuicio de la dependencia funcional del Inspector General. Se organiza

en torno a Equipos de Zona y Áreas Específicas de trabajo, con un Consejo de Inspección de carácter consultivo, Consejos Provinciales de participación y Jefaturas de Servicio Provinciales. Las actuaciones vendrán reguladas por el Plan General de Actuación (que definirá actuaciones prioritarias) y los Planes Provinciales. Es prescriptivo igualmente un Plan de Formación de la IE y el desarrollo de evaluaciones externas e internas para su mejora.

La última configuración de plantillas publicada viene definida por la Orden 14/2018 (DOCM, 8 de febrero de 2018) que establece:

Provincia: Albacete Código: 02003466	Plantilla	17
	Ocupadas	10
	Libres	7
Provincia: Ciudad Real Código: 13003683	Plantilla	21
	Ocupadas	12
	Libres	9
Provincia: Cuenca Código: 16003086	Plantilla	10
	Ocupadas	7
	Libres	3
Provincia: Guadalajara Código: 19002561	Plantilla	10
	Ocupadas	8
	Libres	2
Provincia: Toledo Código: 45004648	Plantilla	23
	Ocupadas	11
	Libres	12

Figura 62. Plantillas de los Servicios de IE en Castilla-La Mancha 2018. Fuente: DOCM 8 de febrero de 2018

La Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, en el artículo 163.4 establece que la IE tendrá una actuación coherente e integrada, independiente de la especialidad y del cuerpo funcional de origen de los inspectores e inspectoras, en todos los centros docentes del sector territorial en el que intervienen. Los principios que sustentan la IE en esta administración son jerarquía, autonomía en la emisión de sus informes y propuestas, unidad de acción, planificación, intervención en cualquier tipo de centros, independientemente del nivel o modalidad educativa que en ellos se imparta, asignación de centros a inspectores de referencia, especialización profesional y trabajo en equipo.

Un estudio monográfico y actual sobre la Inspección de Educación en Castilla-La Mancha elaborado por Herráiz, Cabañero y González Ortiz (2017) permite ampliar información sobre la configuración de este servicio en esta comunidad autónoma.

El Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2002) publica un informe titulado “El Educador del siglo XXI” donde hace una valoración de la situación de la Inspección de Educación en la región recomendando como propuestas de mejora:

La relación de la Inspección con el profesorado debe ser fluida y personal; de colaboración y asesoramiento de la práctica educativa: orientadora, que ayude a resolver los problemas a partir de la realidad de los centros, informando y favoreciendo el intercambio de experiencias sobre aspectos pedagógicos; no debería limitarse al equipo directivo. Debería instituirse preceptivamente la presencia de la Inspección dos o tres veces por curso y mantener reuniones trimestrales con todo el personal del centro. p. 2

## **4. CAPÍTULO 4:**

### **FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.**

#### **Significación y estructura del capítulo**

Se explica en este capítulo la fundamentación metodológica de la investigación: el diseño de la investigación con la relación de objetivos a conseguir y la planificación del proceso en relación y coherencia con los paradigmas teóricos que le dan sustento y la descripción de técnicas metodológicas empleadas; los instrumentos elaborados para la recogida de datos y su validación; la descripción del trabajo de campo y secuencia de investigación; sujetos participantes en la investigación, población y muestra, las herramientas para el estudio y análisis de datos: R Studio para los cuestionarios, Atlas.ti para las entrevistas en profundidad, AntConc para el análisis documental mediante minería de texto.

El capítulo se estructura relacionando las cuestiones procedimentales anteriores para cada una de las técnicas metodológicas utilizadas en la triangulación de la obtención de datos e información:

- Cuestionarios de inspectores, directivos y profesores de centros de Educación de Personas Adultas.
- Entrevistas estructuradas a expertos.
- Análisis de documentación producida por la Inspección de Educación y normativa reguladora de la IE y EPA.

Se especifican también para finalizar este capítulo las consideraciones metodológicas hermenéuticas para la validación del modelo propio de supervisión pedagógica elaborado, para lo cual se utiliza técnica Delphi.

## 4.1. Diseño de la investigación: mapa conceptual del estudio

Con la finalidad de ofrecer una visión esquemática y compendiada de la investigación, se presenta una secuenciación de tablas descriptivas anidadas de los elementos constitutivos del estudio:

**Tabla 1**

*Objetivos de investigación*

---

**Objetivo principal**

---

*Elaborar un modelo de Supervisión Educativa para las enseñanzas de Educación de Personas Adultas*

---

**Objetivo 1**

---

*Estudiar la literatura académica y científica previa sobre los dos ámbitos de investigación de la tesis: Supervisión Educativa y Educación de Personas Adultas*

---

**Objetivo 2**

---

*Analizar los elementos y características que definan un planteamiento y ejercicio de la Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas adecuado a las necesidades educativas actuales*

---

**Objetivo 3**

---

*Organizar y estructurar los postulados e información hallada con la finalidad de disponer de indicadores de constructo para el diseño de un modelo de Inspección Educativa en Educación de Personas Adultas*

---

**Objetivo 4**

---

*Validar el modelo generado de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas*

---

**Tabla 2**

*Técnicas e instrumentos*

	<b>Función</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Técnica metodológica</b>		<b>Aplicación</b>
Objetivo 2	Recogida de datos e información	Cuestionarios para la recogida de información	Cuestionario 1 para Inspectores de Educación: instrumento propio. (Anexo I)	Validación juicio de expertos: instrumento propio. (Anexo III)	Google Forms R Studio
Objetivo 3			Cuestionario 2 para Directivos y profesores centros de adultos instrumento propio (Anexo II)	Validación juicio de expertos: instrumento propio. (Anexo III)	Google Forms R Studio
		Entrevista estructurada en profundidad		Guía de entrevista estructurada. Instrumento propio (Anexo V)	Atlas.ti
		Análisis documentación producida por la IE y legislación educativa			AntConc
Objetivo principal	Elaboración del modelo MOCIOBME		Metodología inductiva		Cmaps. Figura 142
Objetivo 4	Validación del modelo MOCIOBME	Delphi	Informe participantes (Anexo VII)	Concordancias Delphi (Anexo VI)	Alculà

**Nota:** El objetivo 1 se desarrolla en los capítulos 2 y 3

**Tabla 3**

*Fundamentación metodológica*

Paradigma Comprensivo, Cardona (2013)	Teoría Fundamentada, Glaser y Strauss (1967)  Método de comparación constante (MCC)	Triangulación de técnicas con metodología cualitativa y cuantitativa
---	---	--

**Tabla 4**

*Población y muestra*

<b>Participantes</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra participante</b>	<b>Técnica selección y muestreo</b>
Cuestionario de Inspectores de Educación	81 inspectores	38 inspectores	Plantilla total de Castilla-La Mancha. Participación voluntaria
Cuestionario de Directivos y profesores	660 profesores en CEPAS	127 profesores	Plantilla total de Castilla-La Mancha. Participación voluntaria
Entrevista estructurada en profundidad			Muestreo no probabilístico intencional. Coeficiente experto $k \geq 0.8$
Minería de texto de documentación	Planes Generales de Inspección: 14 documentos Planes Provinciales de Trabajo de IE: 13 documentos Memorias Provinciales de IE: 10 documentos Disposiciones de normativa supletoria: 3 documentos Leyes EPA comunidad, estatales y europea: 3 documentos		
Técnica Delphi	14 expertos propuestos	12 expertos completan el panel	Muestreo no probabilístico intencional. Coeficiente experto

$$k \geq 0.8$$

## Mapa conceptual del diseño de planificación de la investigación

Se elabora y se presenta un mapa conceptual del diseño del proceso de investigación proyectado con el objetivo de ofrecer una primera visión gráfica y sinóptica pero al mismo tiempo diáfana e intuitiva de la planificación y procedimientos metodológicos de la investigación en el que se recogen de manera compendiada los diversos elementos que constituyen el estudio y sus relaciones para reforzar la idea transversal a toda la investigación de considerar las diversas actuaciones conectadas en un sistema gestáltico donde el todo es una entidad propia más que la suma de cada una de las partes y es necesario considerar no solamente cada unidad modular sino también las diversas interacciones entre partes:

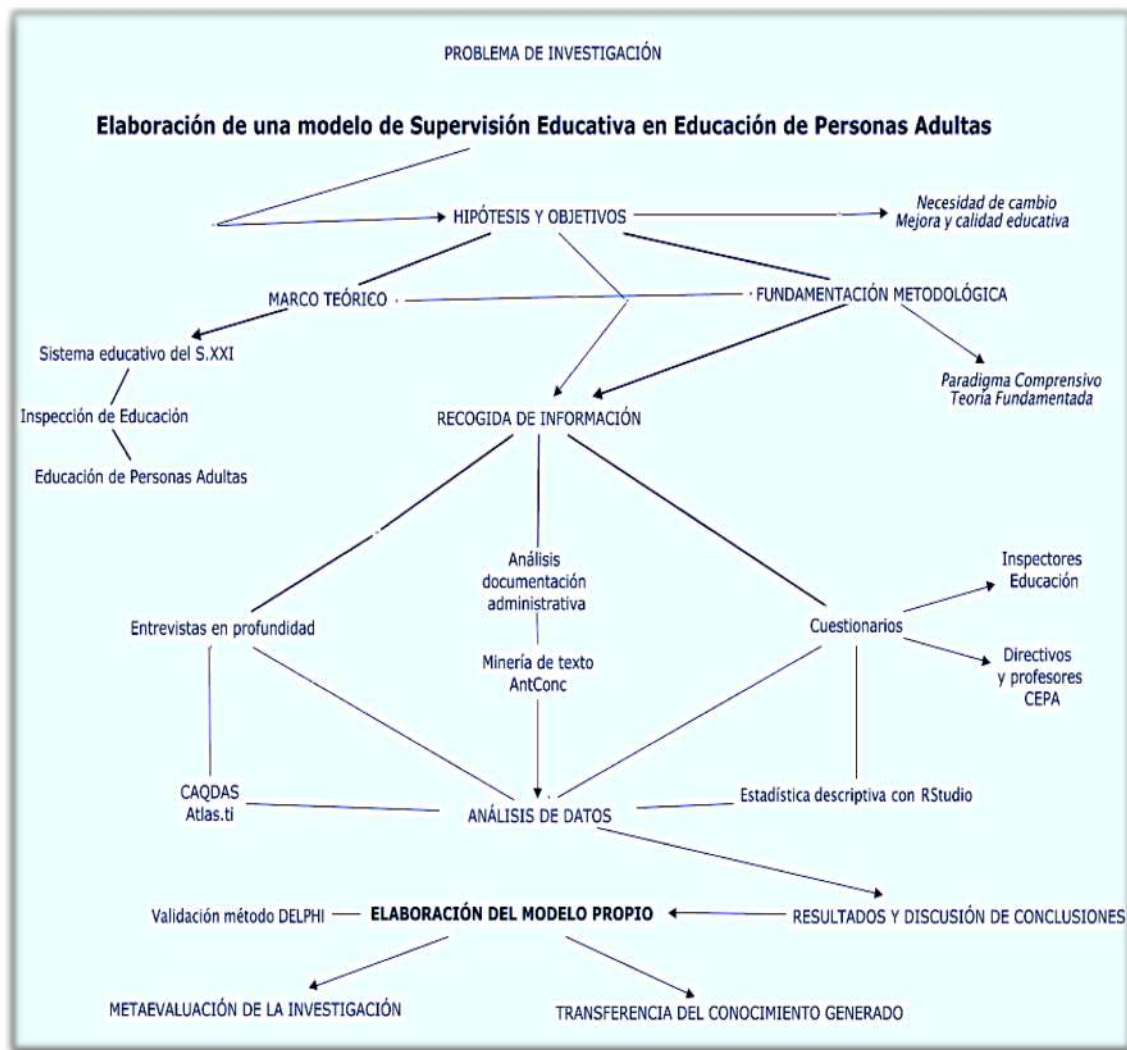


Figura 63: Mapa conceptual del diseño de investigación.  
Fuente: Elaboración propia mediante tecnología CmapTools.



## 4.2. Planificación metodológica: fases de la investigación y cronograma de programación

Las opiniones y definiciones de los autores compendiadas en la revisión de literatura académica fundamentan el quehacer metodológico de esta investigación orientándolo al análisis y disección de la situación de la Supervisión Escolar en Educación de Adultos, reconstruyendo y adaptando la teorías existentes y los resultados encontrados, las opiniones de los participantes y las nuevas formulaciones de la teoría y la praxis en el marco de la Educación de Personas Adultas; posicionamiento fijado al considerar todos los elementos anteriores integrantes de un sistema donde el conjunto generado es mayor que la suma de cada una de sus partes, desde un planteamiento de carácter holístico, integrado, en el que tienen importancia no solo los elementos asilados sino también las relaciones entre ellos.

Tomando como punto de partida el postulado de Kerlinger (1992), citado por Sevillano y Vázquez-Cano (2015, p. 64), relativo a que “la ciencia se basa en la investigación sistemática, controlada, empírica y crítica de las proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones resumidas entre fenómenos” se concreta el planteamiento metodológico de esta investigación en el procedimiento fijado por Rodríguez, Gil, y García (1996) que ha servido de guía de trabajo y que consideran que el proceso de la actividad investigadora debe seguir las siguientes fases: Preparatoria, Trabajo de Campo, Analítica e Informativa según el diagrama indicado en la figura 64.

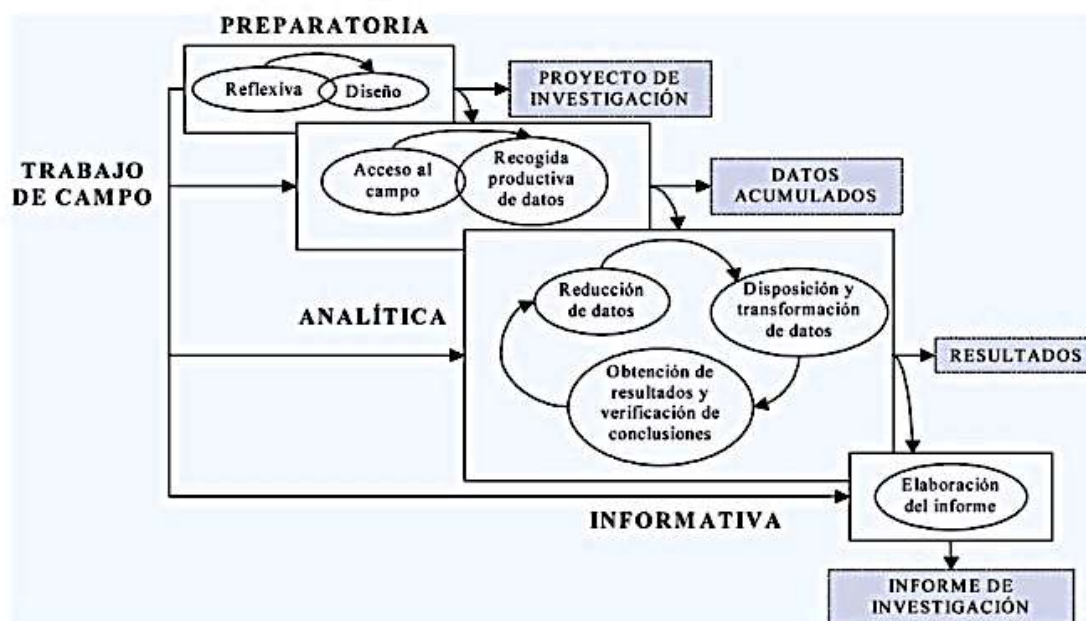


Figura 64: Fases y etapas de la investigación cualitativa. Fuente: Rodríguez, Gil, y García, 1996; p. 64.

Siguiendo las fases de análisis presentadas para el desarrollo de la investigación planteada en esta tesis doctoral, en la primera de ellas se realizó el diseño de investigación generando el propio plan de trabajo como secuencia y guía del desarrollo de investigación para una correcta planificación de tiempos, espacios y recursos, a partir del proceso de exploración científica establecido por la profesora Albert (2007) para responder a las cuestiones básicas del conocimiento científico. Se fijó un cronograma de investigación lineal basado en la realización de las siguientes acciones:

- Generación de ideas. Planteamiento del problema. Hipótesis y objetivos.
- Selección del diseño de investigación
- Marco teórico conceptual y literatura científica previa.
- Fundamentación metodológica.
- Trabajo de campo: Elaboración de técnicas, procedimientos e instrumentos de recogida de la información. Muestras. Recogida de datos.
- Tratamiento y análisis de datos.
- Resultados, y discusión de las conclusiones.
- Elaboración del modelo propio.
- Validación del paradigma generado.
- Informe, metaevaluación y limitaciones de la propia investigación.
- Transferencia de los resultados de la investigación y el paradigma creado.

El cronograma temporal establecido se planifica para tres cursos académicos con el desarrollo secuencial siguiente que es presentado en el Plan de Investigación Inicial:

Fase de investigación. Actuación.	Secuencia temporal
Generación de ideas. Planteamiento del problema. Hipótesis y objetivos. Selección del diseño de investigación	Primer y segundo trimestre primer curso académico.
Marco teórico conceptual y literatura científica previa. Fundamentación metodológica.	Segundo y tercer trimestres primer curso académico.

Trabajo de campo: Elaboración de técnicas, procedimientos e instrumentos de recogida de la información. Muestras. Recogida de datos	Segundo curso académico.
Tratamiento y análisis de datos. Resultados, y discusión de las conclusiones.	Primer trimestre tercer curso académico.
Elaboración del modelo propio. Validación del modelo generado.	Segundo trimestre tercer curso académico.
Informe, metaevaluación y limitaciones de la propia investigación. Actualización del marco metodológico y estado de la cuestión. Transferencia de los resultados de la investigación y el paradigma creado. Publicaciones y comunicaciones a la comunidad académica.	Tercer trimestre del tercer curso académico.

## Fase previa de búsqueda en la literatura académica

Como cuestión previa y en respuesta al objetivo número 1, según se ha expuesto en el diseño de investigación, se realiza revisión de la literatura científica previa e indagación del estado de la cuestión, para lo cual se consultan diversas bases de datos, fundamentalmente mediante una primera aproximación a través de catálogos y buscadores científicos específicos en red y una posterior exploración detallada en fuentes de información especializada, bases de datos, catálogos y repositorios institucionales y redes sociales científicas.

Citar así, a título de ejemplo, algunos repositorios e instrumentos web sobre los que se rastrea información:

Para una primera aproximación se utiliza Google Scholar (Google Académico) <https://scholar.google.es> con un perfil propio, con filtros temporales y creando alertas automáticas de avisos para los términos propios de esta investigación. Se emplean catálogos e indexadores de varias bibliotecas y centros de recursos, entre ellos, Dialnet <https://dialnet.unirioja.es>; DIAJ, Directory of Open Access Journal para revistas

<https://doaj.org/>; el catálogo REBIUN, Red de Bibliotecas Universitarias Españolas de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), <http://rebiun.baratz.es/rebiun/>; Linceo + y E-Spacio, repositorio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia <http://uned.summon.serialssolutions.com/#/>; de la Universidad de Granada, Digibug <http://digibug.ugr.es/>; el Diposit Digital de la Universitat de Barcelona <http://diposit.ub.edu/dspace/>; RUIdeRA, repositorio institucional de la Universidad de Castilla-LaMancha, [Re-UNIR](#), [Gredos](#), etc.

Para recursos y publicaciones de la UNESCO se consulta UNESDOC, <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/> y CORDIS para legislación de la Unión Europea [https://cordis.europa.eu/home\\_en.html](https://cordis.europa.eu/home_en.html)

Otras fuentes de información utilizadas: la web y el banco de informes y publicaciones de EURYDICE <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/redie.html>; Iseek.ai: <https://www.iseek.com/#/education>, utilizado como buscador de recursos educativos; BASE (Bielefeld Academic Search Engine), <https://www.base-search.net>, de la Biblioteca de la Universidad de Bielefeld, que incluye referencias explícitas de documentos Open Access; RECOLECTA, <https://buscador.recolecta.fecyt.es>; la web Instituto Nacional de Evaluación Educativa <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/bases-datos.html>; Redined, base de datos de información educativa del Ministerio de Educación español, <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/>; Education Resources Information Center (ERIC), <https://eric.ed.gov>, como base de datos especializada en educación disponible en línea. Especialmente utilizada como Tesoro para descriptores y palabras clave junto con el Tesoro de la UNESCO.

Algunas redes sociales de investigadores como ResearchGate <http://www.researchgate.net/> o Academia <https://www.academia.edu/>

Para el rastreo de tesis doctorales se consultan las bases: Teseo, <https://www.educacion.gob.es/teseo/>; Tesis en red. <http://www.tdx.cat/>; el Portal europeo de tesis doctorales administrado por el University College London llamado DART-Europe <http://www.dart-europe.eu/basic-search.php>; el portal de Francia DocThèses <http://www.theses.fr/>; y el buscador (OATD) Open Access Theses and Dissertations, <https://oatd.org>.

Se trabaja también sobre las páginas webs de Revistas especializadas en el sector como [Avances en supervisión educativa](#), [Supervisión 21](#), [Educación XXI](#), [Bordón](#), [REICE](#), [Revista de Educación](#), [EFORA](#) Revista Electrónica de Educación y Formación

Continua de Adultos de la Universidad de Salamanca; REDALYC, Revista Interamericana de Educación de Adultos <https://rieda.crefal.org/ojs/index.php/rieda/about> , etc.

Por último, se revisan webs institucionales como la del Consejo Escolar de Castilla La Mancha y el Consejo Escolar del Estado, la web del Ministerio de Educación, páginas de los Servicios de Inspección Educativa de las diversas administraciones autonómicas; los Servicios de Estadística de Castilla-La Mancha y el Servicio de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INE, Instituto Nacional de Estadística.

Como gestor bibliográfico, para edición y organización de citas, la creación de una base de datos personal de fuentes, instrumento de captura y recogida automática web, así como crear y compartir de listados de autores y referencias, se ha utilizado la herramienta RefWorks Proquest, con acceso de correo corporativo UNED, y extensiones para procesador de texto Write-N-cite y RefWorks Citation Manager para Word 2016.

En relación con el formato de escritura y citación consignar que se siguen las normas del Manual de American Psychological Asssociation, sexta edición, APA 6, <https://www.apastyle.org/manual>

### **4.3. Fundamentación procedimental y marco metodológico**

Contextualizamos la estructura, organización y enfoque metodológico seguido en el presente proceso de investigación en el modelo y marco metodológico definido por Flick (2007) que establece las siguientes pautas de investigación que sirvan de guía al desarrollo de las actuaciones de trabajo:

El diseño y las preguntas permiten que la investigación reduzca el estudio a la cuestión esencial para responder la pregunta. Un buen diseño hace que la investigación sea manejable en cuanto los recursos y el tiempo y es claro en las decisiones sobre el muestreo y los porqués del uso de métodos particulares. Además, está bien vinculado al trasfondo teórico y se basa en la perspectiva de investigación del estudio. Por último, refleja los propósitos de realización y las audiencias del estudio y, más en concreto, permite hacer

las comparaciones que se pretenden el estudio. [...] Un buen diseño quiere ser al mismo tiempo sensible, flexible y adaptable a las condiciones en el campo y, en esto, estar abierto a nuevas ideas derivadas de las primeras fases surgidas durante el proceso de investigación (pp.75-76).

Teniendo en cuenta estas pautas metodológicas se diseña explícitamente el planteamiento del problema con la definición de objetivos y preguntas de investigación, la fundamentación metodológica que procure soporte teórico y fundamentación científica al estudio; se ha categorizado la información y datos obtenidos en la fase de búsqueda de información, estableciendo metavARIABLES a partir de los constructos generados para finalizar en la construcción de un modelo de carácter sistémico, holístico.

## **El concepto de modelo en la ciencia como punto de partida epistemológico**

Puesto que el objetivo básico de la presente investigación consiste en la elaboración de un modelo de supervisión escolar en Educación de Personas Adultas, es conveniente definir y delimitar el concepto. Fernández Pérez (1978) considera que “modelo es una explicación de una realidad basándose en una teoría previa ya preestablecida, es una construcción teórica que intenta simplificar y organizar la realidad” (p. 34).

Medina (2002, p. 98) afirma

en el campo de la ciencia, el modelo teórico es una construcción intelectual que se realiza con la intención de explicar algo o de abordar algún problema. Aunque el modelo no coincide exactamente con lo que es una teoría, sin embargo, comparte con esta su finalidad descriptiva y explicativa, incluso heurística.

Bunge (1985) precisa que la finalidad de la modelización en ciencia es comprender la realidad. Por eso hay que distinguir entre el objeto concreto, el fenómeno estudiado, el objeto modelo, la representación esquemática que explica las propiedades del fenómeno, y el modelo teórico, la teoría previa al objeto modelo.

Black (1996) explica que la función de los modelos es encontrar regularidades que pretendemos entender y explicar de tal forma que un dominio original, el fenómeno a estudiar, pueda ser traducido a un dominio secundario teórico ya estructurado.

Martín (2013, p. 43) delimita el concepto y la función explicando:

un modelo es una forma de representar las relaciones y vínculos estructurales de los diferentes conceptos e ideas claves que están presentes en el entramado teórico que intentan reflejar. Son elaboraciones con un mayor nivel de concreción que replican y visualizan los elementos comprendidos tanto en los principios y supuestos de naturaleza teórica que guían y dan sentido a las actuaciones, como las soluciones concretas que se adoptan en las prácticas supervisoras y que de una u otra forma contribuyen a la validación y acrecentamiento de sus bases teóricas. La combinación, por tanto, de planteamientos teóricos y prácticos y de componentes reales y utópicos singularizan la orientación y forma de proceder de los diferentes modelos de la supervisión educativa.

### **Posicionamiento metodológico. Paradigmas teóricos de metodología de la investigación que contextualizan el estudio**

Siguiendo a Martín (2013) podemos considerar los siguientes paradigmas teóricos de investigación:

#### *5.3.1.1 Tradición científico racional o positivista.*

Solo reconoce dos enfoques legítimos, el empírico de la ciencia natural y el lógico matemático de la ciencia formal. Sus técnicas son el empirismo inductivo y el análisis deductivo. Se define por su defensa de la objetividad científica y una concepción de la ciencia y del conocimiento rigurosamente formal manteniendo una visión universalista de la ciencia. Su objeto de estudio son los fenómenos observables buscando regularidades y leyes.

Aplicado a la pedagogía mantiene una concepción de las escuelas como organizaciones racionales orientadas a fines explícitos con una organización sistematizada y mecanicista.

En el ámbito de la supervisión escolar preconiza una concepción instrumental y estandarización de los procedimientos de evaluación basados en pautas previamente definidas cuyo objetivo fundamental es cuantificar la eficacia de las escuelas.

Ha sido preponderante hasta los años setenta y en el entorno académico anglosajón y, especialmente, en Norteamérica.

#### *5.3.1.2 Paradigma interpretativo-simbólico.*

El conocimiento científico está condicionado social e históricamente por lo que debe ser considerado como algo dinámico, cargado de valores y opciones interpretativas, mediado por los contextos y la singularidad de las subjetividades humanas, sociales y

culturales. Desde un punto de vista hermenéutico y fenomenológico trata de encontrar no solo descripciones completas sino más significados e interpretaciones de esa realidad. El conocimiento de los procesos y fenómenos sociales y humanos demanda una metodología más allá de lo empírico – deductivo, capaz de fijarse en interacciones dinámicas.

Aplicado a la pedagogía supone poner el acento en el paradigma cultural de las organizaciones escolares, en la interacción entre los actores educativos concebidas como un proceso histórico y como una experiencia vivida. Las escuelas son comunidades de aprendizaje en continuo proceso de aprender y de toma de consciencia de sus fortalezas, contradicciones y debilidades.

Desde el punto de vista de la supervisión, pone el acento en lo microeducativo, los procesos de cambio, la actividad cotidiana y la consideración del centro educativo como un sistema sociocultural.

#### *5.3.1.3 Paradigma sociocrítico.*

El conocimiento científico no puede limitarse a la comprensión y explicación de hechos, sino que desde una perspectiva crítica y de toma de conciencia ha de contribuir a la construcción de una sociedad emancipada y con un fin histórico teleológico, igualitario y transformador. Se basa en una metodología dialéctica donde la investigación surge directamente de la práctica con una metodología esencialmente cualitativa.

Asigna una finalidad socio - política a la educación como mecanismo de liberación y emancipación de los seres humanos y las sociedades donde la supervisión pasa a ser un elemento fundamental para la toma de conciencia y la regulación de la práctica educativa.

#### *5.3.1.4 Posiciones postparadigmáticas.*

Partiendo de la consideración epistemológica de que los paradigmas tradicionales no dan respuestas a las demandas de la sociedad actual, estos planteamientos teóricos buscan una epistemología interpretativo - constructivista que articule de manera significativa y congruente nuevos conocimientos y relaciones sin posicionamientos antepuestos renunciando a toda teoría y metodología previa.

## **El Paradigma Comprensivo**

Emplazando el presente estudio en este último paradigma, se parte, pues, de un relativismo metodológico elemental que no establece ningún a priori teórico, sino que se



deja abierto el modelo al inicio para que sean los datos y los resultados de la investigación los que concreten la formulación teórica.

Se sitúa, por consiguiente, metodológicamente este estudio desde el *Paradigma Comprensivo* que surge desde la necesidad de responder a un conjunto de variables de cambio en la sociedad actual al socaire de fenómenos como la globalización y la aparición de nuevas tecnologías. Se fundamenta en un análisis en profundidad de la actual transformación social desde una inclinación al eclecticismo y la conciliación crítica (Cardona, 2013 ) ya que la hipótesis y los objetivos planteados pretenden elaborar un modelo propio que no parte de ningún presupuesto social, ideológico o teórico previo y predeterminado.

Martín (2013, p. 46) también defiende esta perspectiva metodológica cuando afirma “hoy, por ejemplo, es bastante frecuente la adopción de metodologías de investigación y evaluación de carácter ecléctico en donde se combinan diseños de carácter experimental y situacional, así como el uso simultáneo de técnicas e instrumentos de recogida de información de tipo cuantitativo y cualitativo.”

Molina (2010, p.34) defiende que “entre las ventajas de las metodologías mixtas se encuentran la facilidad para generar y verificar teorías en un mismo estudio, la posibilidad de obtener inferencias más fuertes y la compensación de las desventajas que existen en las metodologías cualitativas y cuantitativas”. Ugalde y Balbastre-Benavent (2013, p. 184) muestran que “los beneficios de estos métodos de investigación son los hallazgos más completos, una mayor confianza, mejor validación y entendimiento de los resultados”. Otros autores como Anguera (2004), Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), Bericat (1998) o Suriñach (2008) defienden igualmente que ambas metodologías no son excluyentes, sino complementarias, aportando más posibilidades a la investigación su utilización conjunta que la opción exclusiva por uno de ambos posicionamientos.

En función de las afirmaciones anteriores y, sobre todo, como consecuencia del propósito de la investigación perseguido y las características de la información a estudiar se ha considerado más procedente el uso de una metodología pluriparadigmática, combinando variadas técnicas cuantitativas y cualitativas, situándonos desde el paradigma de una *Metodología Inductiva Exploratoria* (Sevillano y Vázquez, 2015) para la obtención de datos de los que extraer los indicadores que puedan servir de base para caracterizar nuestro modelo de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas. Según estos autores, en el marco de un modelo de investigación empírica, la investigación exploratoria o inductiva se practica cuando se conoce muy poco sobre un concepto, constructo o materia como un excelente medio para obtener explicaciones objetivas de

los eventos. Proporciona información de un grupo concreto de personas, situaciones u organizaciones con el objetivo de obtener un conjunto de proposiciones contrastables que representen una teoría” (Sevillano y Vázquez-Cano, 2015, p. 63).

## La Teoría Fundamentada

Para dar soporte a este planteamiento, entre la amplia variedad de modelos factibles se ha elegido el planteamiento teórico y metodológico diseñado por Glaser y Strauss en 1967 denominado *Grounded Theory* o *Teoría Fundamentada, TF*. Según Sandoval (1997, p. 18), la Teoría Fundamentada “es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados”.

Según Andreu, García-Nieto y Pérez-Corbacho (2007, p. 79) “el estilo de análisis de la TF, es decir, la teoría como indispensable para el conocimiento profundo de los fenómenos sociales, constituye la mejor forma para representar la realidad social, por cuanto la teoría surge (inductivamente) de los datos”.

Es una teoría que está igualmente en consonancia con el contexto formal de partida *Comprensivo y Postparadigmático* establecido para esta investigación.

La característica principal de este método reside en que la construcción de las hipótesis, conclusiones y modelos se realiza directamente desde los datos y no desde marcos teóricos preexistentes mediante el *Método de Comparación Constante (MCC)*, lo cual implica una continua revisión y comparación de los datos obtenidos para ir construyendo teorías desde la realidad en un proceso continuo de circularidad sistémica. “Se dice que estas nuevas teorías son fundamentadas en la medida en que "surgen" de los datos y éstos las apoyan.” (Gibbs, 2012. p 76).

En palabras de San Martín (2014, p. 107), “el propósito de la TF es descubrir y desarrollar la teoría que se desprende del contexto investigado, y no someterse a un razonamiento deductivo apoyado en un marco teórico previo”.

Para elaborar las teorías y modelos es fundamental que se elaboren códigos para categorizar la información, así como que se construyan y relacionen las categorías encontradas que constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran las relaciones entre las hipótesis y los datos. Para la conceptualización de estas categorías se usa el procedimiento inductivo: a partir de los documentos y datos obtenidos, se extraen los rasgos comunes que serán agrupados en función de la semejanza de ciertas tipologías, pertinentes al objeto de investigación, es decir, “al mismo tiempo que se codifica se

analiza para elaborar conceptos, mediante comparaciones constantes de ocurrencias específicas de los datos” (San Martín, 2014, p. 109).

El análisis comienza con el proceso denominado de *Codificación Abierta*, segmentando los datos y comparando semejanzas y diferencias para generar códigos. Estos códigos se generan mediante dos procedimientos: de manera abierta por el propio investigador o “in vivo” directamente con palabras del informante. En un segundo momento, mediante *Codificación Axial* se establecen categorías, relacionando criterios comunes a los códigos iniciales creados. Por último, en una tercera fase de abstracción de *Codificación Selectiva*, se generan los conceptos esenciales y significados fundamentales del modelo a crear.

Una última característica de este paradigma metodológico, pertinente en gran medida a la presente investigación puesto que desde una perspectiva inductiva se muestra idónea para la generación de constructos desde la realidad investigada que es el objetivo propuesto en esta tesis, es su gran fuerza en modelización y visualización analíticas: genera trazados de esquemas gráficos que, además de ayudar en el análisis de datos y la construcción de la teoría, permite una presentación de la información muy explícita.

#### **4.4. Trabajo de campo: instrumentos de recogida de información, población, obtención y análisis de datos**

Se describe el proceso de trabajo aplicado y los instrumentos elaborados en las diversas fases aplicadas de la investigación: recogida y análisis de datos, elaboración del modelo y validación.

##### **Técnicas de triangulación de datos**

Como fuentes primigenias de obtención de información y con la finalidad descrita de realizar una investigación pluriparadigmática que permita técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo que posibiliten ampliar la recogida de datos de poblaciones de informantes diversas, se utilizan tres instrumentos distintos:

Una primera fuente de información se basa en la elaboración y aplicación de cuestionarios a inspectores en activo, equipos directivos y profesores de centros de EPA.

Otra segunda línea de trabajo reside en la realización de entrevista estructurada en profundidad a expertos en la materia objeto de estudio.

El tercer instrumento de búsqueda de información consiste en la consulta de documentos programáticos oficiales producidos por los Departamentos de Inspección de Educación.

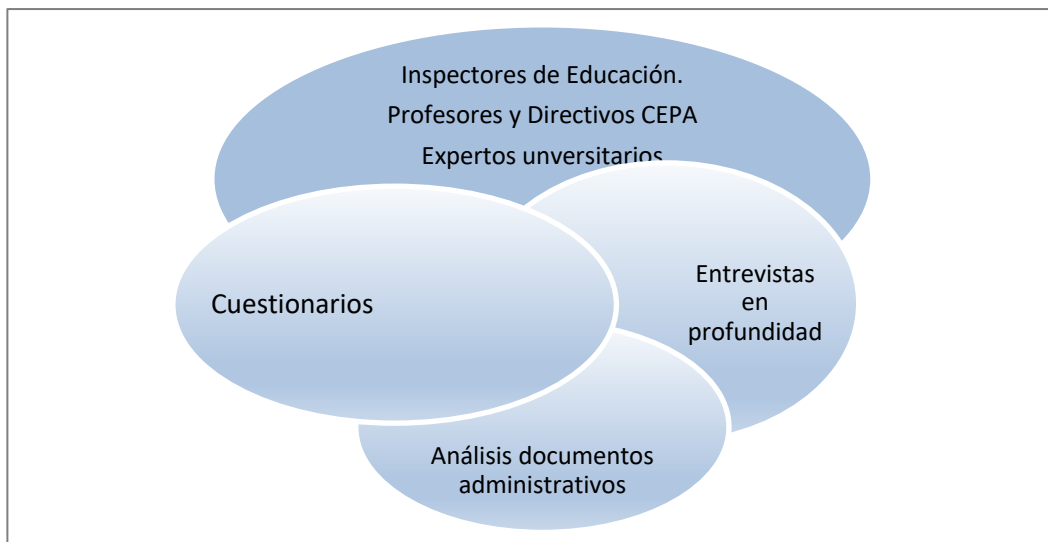


Figura 65. Triangulación de fuentes de datos. Fuente: elaboración propia con herramienta SmartArt.

Se diseña la obtención de datos mediante estos tres instrumentos con el objetivo de poder verificar y contrastar la información mediante las técnicas de triangulación metodológica y triangulación de los informantes (Suriñach, 2008) para incrementar la validez de los resultados obtenidos, a través del análisis de convergencia entre los diferentes procedimientos.

Según Pérez Juste, Galán y Quintanal (2011, p. 181)

La obtención y validación de conclusiones supone estar en condiciones de aportar información sistemática y coherente, que de respaldo a determinados enunciados y lugar a la argumentación. Lo que va a dar respaldo a los hallazgos de la investigación es el proceso de triangulación, el debate con los pares, el juicio de los sujetos investigados, o la búsqueda de evidencia en contra. Una acumulación de datos por la simple acumulación de los mismos no lleva a nada, lo que cabe es que ella dé lugar a la elaboración de una teoría explicativa de los hechos reflejados en tales datos.

## **MetavARIABLES ORGANIZADORAS DEL OBJETO DE ESTUDIO**

A partir del estudio de la literatura científica y académica previa, con los objetivos de orientar la obtención de información, hacer posible la elaboración de los instrumentos y materiales de recogida de información, y facilitar la comprensión y análisis de nuestro objeto de estudio así como poder delimitar un marco de investigación para definir un modelo de supervisión en EPA se establece inicialmente una red de metavARIABLES, revisada con los resultados de la investigación, que, una vez ajustadas, refrendadas y tamizadas por la información adquirida mediante las tres técnicas metodológicas de obtención de datos se utilizan como eje vertebrador del objeto de estudio, estructura e índice organizativo del análisis:

- a) Paradigmas teóricos de supervisión educativa en educación de personas adultas.
- b) Finalidades y funciones.
- c) Ámbitos de supervisión de centros de Educación de Personas Adultas.
- d) Técnicas, procedimientos e instrumentos de supervisión. Temporalización.
- e) Cualidades del buen inspector y características de una buena práctica inspectora.
- f) Organización interna de los equipos de inspección en Supervisión de Educación de Personas Adultas.
- g) Formación específica requerida en este ámbito.
- h) Metaevaluación del proceso de supervisión.

## **Cuestionarios**

Como primera fuente de obtención de datos se utilizan dos cuestionarios elaborados ex profeso con preguntas para todo el catálogo de metavARIABLES expuesto anteriormente y dirigidos el primero a inspectores de educación y el segundo a directivos y profesores de centros de Educación de Personas Adultas, considerando que su opinión es muy significativa para el objeto de estudio desde dos puntos de vista complementarios ya que son colectivos que actúan directamente en la realidad analizada y su juicio es profesional estando situados además en posiciones antagónicas del quehacer supervisor; criterio compartido por Sevillano y Vázquez-Cano (2015, p. 6) que argumentan a favor de la participación de los profesionales educativos y docentes en los procesos investigadores, “los profesores y formadores tienen otro importante papel que

desempeñar no solo en la utilización de los recursos disponibles sino también en su desarrollo aportando ideas, comentarios y consejos a los productores de estos materiales en relación con su calidad y su flexibilidad para responder a las diferentes necesidades. Siempre respaldados por las administraciones educativas” (p. 6).

Los dos cuestionarios se adjuntan y se pueden consultar en el Anexo I correspondiente al primero de ellos, dirigido a inspectores de educación, y en el Anexo II que contiene el cuestionario para directivos y profesores en centros de EPA.

## **Elaboración y validación de los cuestionarios elaborados como instrumentos metodológicos**

Ambos cuestionarios se validan mediante juicio de expertos, técnica Delphi, siendo sometida la elaboración inicial al criterio de cuatro inspectores en ejercicio, tres directivos en centros de Educación de Personas Adultas y un profesor con docencia en estas enseñanzas. Para esta actuación se elabora una *Guía de Valoración y Garantía del Cuestionario* específica, que se acompaña igualmente en anexo, con criterios de validación que es entregada a cada uno de los expertos participantes. A los profesionales que participan en el proceso de validación se les envía igualmente por email un documento con una sinopsis explicativa del diseño de investigación para contextualizar la herramienta. Todos los participantes en el proceso de validación reciben los dos cuestionarios, el de inspectores y el de directivos y profesores de CEPAS, así como las guías de validación, realizando por tanto la revisión del cuestionario dirigido a su estamento poblacional y la validación cruzada del cuestionario para el otro cuerpo profesional.

Las características descriptivas encontradas en los biogramas que se solicitan a los participantes en la revisión de los cuestionarios, procesadas a partir de los datos facilitados por los colaboradores, tienen como denominadores básicos para la caracterización del perfil genérico de sujeto participante en la validación de los cuestionarios los siguientes rasgos:

Todos ellos son graduados universitarios, dos de ellos maestros de Primaria; uno acredita grado de Doctor. Salvo dos de ellos, todos los demás han tenido en algún momento de su trayectoria profesional experiencia en cargos directivos de centros de enseñanza no universitaria. En todos los casos tienen más de diez años de experiencia docente, También dos de ellos ha ejercido responsabilidades de coordinación, Consejos

Provinciales o Servicios Centrales de Inspección de Educación. En un caso se describe experiencia como Asesor Técnico Docente. Se requiere la valoración sobre los siguientes ámbitos:

- *Presentación formal.*
- *Pertinencia* del cuestionario: el instrumento permite dar respuesta al problema de investigación.
- *Orden* de las preguntas y estructura.
- *Extensión* del cuestionario.
- *Suficiencia* de las cuestiones presentadas en el cuestionario.
- *Adecuación* al perfil poblacional al que va dirigido.
- *Factibilidad* de la aplicación del cuestionario.

También se les pide que valoren cada ítem propuesto cuantitativamente de 1 a 5 en los criterios “pertinencia y relevancia”, “redacción y sintaxis”, “categorización de la respuesta” y “congruencia”, desechando la cuestión cuando no alcanzó como media la mitad de la puntuación total.

Entre las correcciones de carácter descriptivo realizadas por los revisores surgen cuestiones como la conveniencia de utilizar los términos Educación de Personas Adultas e Inspector de Educación establecidos por la legislación en los casos que sea pertinente; ausencia de preguntas en la numeración; excesivo número de cuestiones abiertas; incluir leyendas explicativas de conceptos no unívocos como, por ejemplo, los modelos de supervisión; correcciones de sintaxis y redacción; cambios de orden en las cuestiones con alternativas de respuesta múltiple, etc.

Posteriormente se realiza un pilotaje de las revisiones realizadas con dos centros educativos y dos Servicios de Inspección, del cual se obtuvo como decisiones más significativas la traslación a la herramienta en la nube *Google Forms* para su aplicación con la finalidad de facilitar la difusión y la respuesta, así como avisar de posibles problemas en la cumplimentación desde algunas redes web oficiales que no permitían su apertura.

#### 4.4.1. Cuestionario para inspectores de educación

##### Estructura y diseño del cuestionario

El primero de ellos dirigido a inspectores de educación consta de dos partes: una primera para la investigación cuantitativa y una segunda de recogida de información cualitativa.

En el inicio del cuestionario figura una breve contextualización y presentación, así como seis cuestiones de segmentación y verificación relativas a edad, sexo, años de práctica docente, antigüedad en inspección, y experiencia en supervisión y docencia de EPA. Se presentan capturas de pantalla de la salida del cuestionario en Google Forms tal y como la ven los encuestados con la página de inicio en la figura 66 y una de las cuestiones aleatorias en la figura 67.

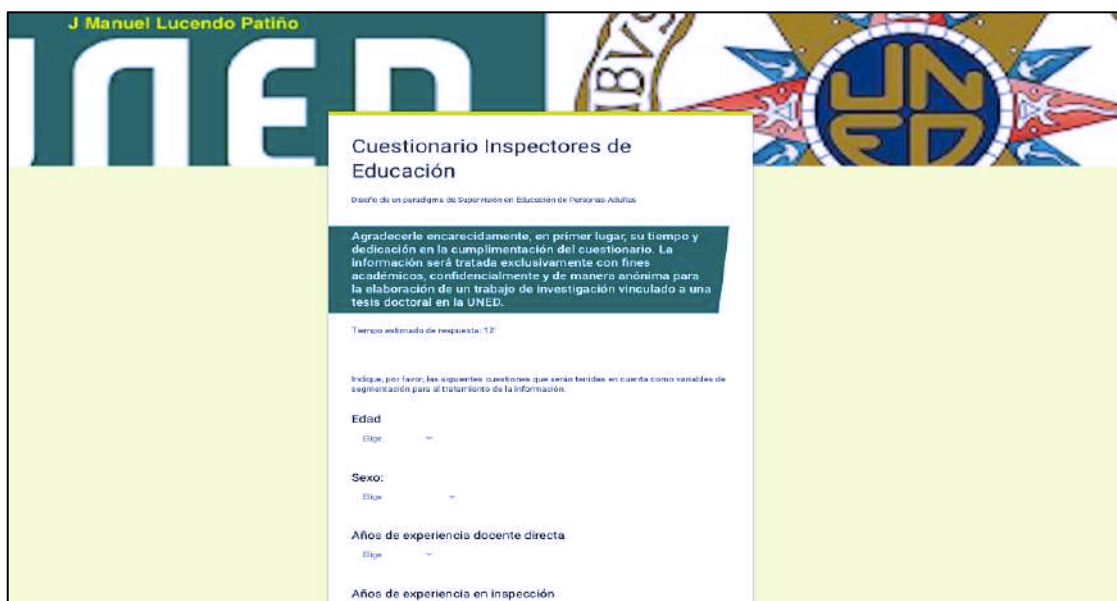
The image shows a screenshot of a Google Forms questionnaire titled "Cuestionario Inspectores de Educación". At the top left, the author's name "J Manuel Lucendo Patiño" is visible. The form includes a confidentiality statement: "Agradecerle encarecidamente, en primer lugar, su tiempo y dedicación en la cumplimentación del cuestionario. La información será tratada exclusivamente con fines académicos, confidencialmente y de manera anónima para la elaboración de un trabajo de investigación vinculado a una tesis doctoral en la UNED." Below this, it states "Tiempo estimado de respuesta: 12'". There is a note asking respondents to indicate which questions they want to be used for segmentation. The form contains several dropdown menus for demographic data: "Edad", "Sexo", "Años de experiencia docente directa", and "Años de experiencia en inspección". The background of the form features logos of the UNED and other institutions.

Figura 66. Captura de pantalla inicio cuestionario Inspectores de Educación.  
Fuente: elaboración propia con tecnología Google Forms.

La primera parte está formada por veinte cuestiones, en las que se conjugan diversa variedad de ítems en función de la información que se pretende demandar: preguntas de matriz múltiple, de matriz simple, de respuesta única, tipo Likert cuantificados de 1 a 5, y dicotómicos. Se pretende igualmente con esta diversidad de tipos de cuestiones hacer el cuestionario más dinámico y atractivo en su presentación favoreciendo la respuesta.



Las tres primeras cuestiones analizan la idoneidad y adecuación de distintos paradigmas de supervisión en Educación de Personas Adultas, sus finalidades y funcionalidad en relación con la calidad educativa.

La subsiguiente cuestión indaga sobre la relevancia y dedicación cuantitativa a este tipo de enseñanzas en la práctica inspectora.

A continuación, se demanda información sobre los ámbitos de supervisión y actuaciones más significativas en EPA, su temporalización, así como sobre la incidencia de incidentalidad no planificada.

Las preguntas sucesivas a estas estudian la supervisión de las enseñanzas no formales, la periodicidad de planes de actuación regionales y provinciales, la idoneidad de guías de actuación, y las cualidades valoradas en un inspector y la buena práctica inspectora.

Seguidamente, se demanda opinión sobre la competencia de técnicas, procedimientos e instrumentos de inspección en EPA, considerando singularmente la visita de inspección.

Las cuestiones posteriores preguntan sobre la comunicación e interacción de los Servicios de Inspección de Educación con la Administración Educativa, los centros y la comunidad educativa y la sociedad en general. Pretenden analizar los informes de inspección y su incidencia, así como la relevancia de la introducción de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación para la supervisión.

Los subsecuentes bloques de ítems demandan información sobre la organización interna del SIE y las necesidades de formación y constitución de grupos colaborativos.

La última cuestión de este apartado trata sobre el método más adecuado para realizar la metaevaluación del proceso de supervisión.

La segunda parte está formada por diez cuestiones de respuesta abierta para la investigación cualitativa cuya finalidad es complementar la información anterior. Se demanda información sobre actuaciones prioritarias de la Inspección de Educación en Educación de Personas Adultas, experiencias previas de los inspectores con más significatividad para la calidad en su práctica profesional previa, propuestas de mejora o elementos novedosos que se sugiere incorporar, protocolos y elementos específicos y particulares de supervisión en EPA; acciones o diseños innovadores de otras administraciones o países de nuestro entorno; por último, las necesidades de formación de los inspectores en Educación de Personas Adultas.

**Cuestionario Inspectores de Educación**

11) ¿Deberían ser objeto de supervisión por parte de la Inspección de Educación las enseñanzas no formales del centro?

Elige

En caso afirmativo, valore la importancia de supervisar estos ámbitos en las enseñanzas no formales

	1	2	3	4	5
Matrícula y asistencia del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programación docente y documentos del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodología didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incidencia de estas enseñanzas no formales en la organización del centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuación de la oferta de estas enseñanzas al entorno del centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) ¿Sería necesario disponer de guías detalladas elaboradas por la Administración Educativa para la supervisión en Educación de Personas Adultas que orientasen la actuación del Inspector de Educación?

Sí

No

En caso afirmativo, considera que estas guías deberían ser conocidas por

Servicio de Inspección

Equipo directivo

Figura 67. Ejemplo del diseño de cuestionario presentado con varios tipos de preguntas.

Fuente: elaboración propia con tecnología Google Forms.

## Proceso de aplicación del cuestionario para la recogida de datos

El diseño de la investigación se presenta a la *Inspección Central y General* de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha solicitando la pertinente autorización y su colaboración para la aplicación del cuestionario entre los inspectores de la región. Una vez otorgado el visto bueno por el *Consejo Regional de Inspección*, se solicita la colaboración en la cumplimentación del cuestionario a todos los inspectores de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha mediante el envío de email desde la Inspección General de Educación con la carta de presentación que se adjunta en Anexo III en la que figura el enlace de Google Forms para contestar. Posteriormente, durante la segunda semana del tiempo que está abierto el cuestionario para su respuesta, se envía un nuevo email de recuerdo animando a la participación. El cuestionario está disponible para su contestación durante cinco semanas en el segundo cuatrimestre del curso.

## Análisis de datos

El análisis de datos se realiza mediante el *software R* por ser de libre uso y distribución bajo Licencia Pública General de GNU (*GNU's Not Unix*) que sigue un diseño tipo Unix pero específico y compatible, aunque como software libre, accesible para el investigador. Citar como brevísimas descripción de esta herramienta que fue creada por Ihaka y Gentleman del Departamento de Estadística de la Universidad de Auckland-Nueva Zelanda en 1993 y se desarrolla con aportaciones libres, supervisado por el R Core Team Development - R Project). Se ejecuta con paquetes de programación, disponibles en una Red (Comprehensive R Archive Network, CRAN) desde sitios web MIRROR, réplicas compartidas de R.

Se ha utilizado la versión 1.1.442 para Mac OS X con la funcionalidad *R Studio*.

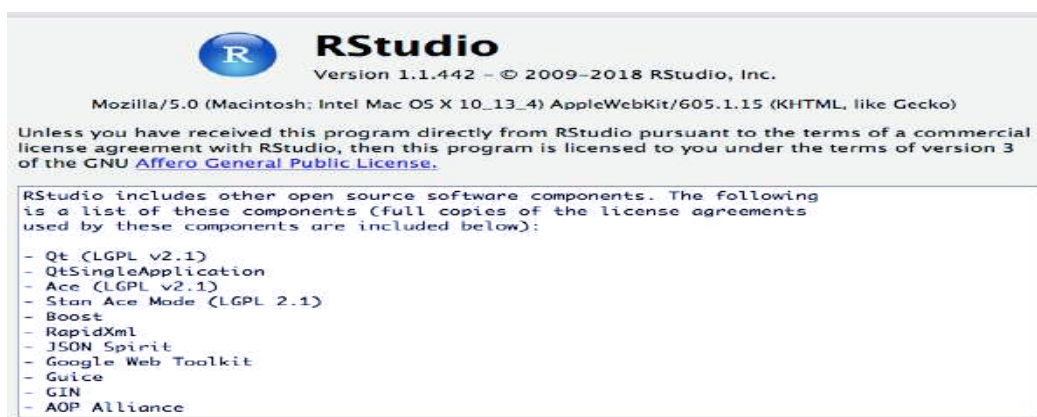


Figura 68. Identificación software de análisis, R Studio. Fuente: Aplicación R Studio

El procedimiento de tratamiento de datos de la investigación sigue los pasos siguientes: se guardan desde la aplicación Google Forms en un archivo con extensión “.CSV” para ser validados como hoja de cálculo EXCEL. Posteriormente se importan al software de tratamiento estadístico R Studio mediante la opción “*import dataset from Excel*”. Para el análisis de datos se utiliza la librería “*psych*” versión 1.8.3.3 cuya descripción viene definida en la figura 69.

```
Restarting R session...

> install.packages("psych")
probando la URL 'https://cran.rstudio.com/bin/macosx/el-capitan/contrib/3.4/psych_1.8.3.3.tgz'
Content type 'application/x-gzip' length 5735320 bytes (5.5 MB)
=====
downloaded 5.5 MB

The downloaded binary packages are in
  /var/folders/mf/b2d5v_f95wv8gwv8k3tzyhf40000gn/T//RtmpASJsg4/downloaded_packages
> |
```

---

```
Package: psych
Version: 1.8.3.3
Date: 2018-3-27
Title: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality
  Research
Authors@R: person("William", "Revelle", role =c("aut","cre"), email="revelle@northwestern.edu",
comment=c(ORCID = "0000-0003-4880-9610"))
Description: A general purpose toolbox for personality, psychometric theory and experimental
psychology. Functions are primarily for multivariate analysis and scale construction using factor analysis,
principal component analysis, cluster analysis and reliability analysis, although others provide basic
descriptive statistic. Item Response Theory is done using factor analysis of tetrachoric and polychoric
correlations. Functions for analyzing data at multiple levels include within and between group statistics,
including correlations and factor analysis. Functions for simulating and testing particular item and test
structures are included. Several functions serve as a useful front end for structural equation modeling.
Graphical displays of path diagrams, factor analysis and structural equation models are created using basic
graphics. Some of the functions are written to support a book on psychometric theory as well as
publications in personality research. For more information, see the <https://personality-project.org/r>
web page.
License: GPL (>= 2)
Imports: mnormt,parallel,stats,graphics,grDevices,methods,foreign,lattice,nlme
Suggests: GPARotation, lavaan, sem, lme4,Rcsdp, graph, Rgraphviz
LazyData: true
ByteCompile: TRUE
URL: https://personality-project.org/r/psych
  https://personality-project.org/r/psych-manual.pdf
NeedsCompilation: no
Packaged: 2018-03-28 15:04:41 UTC; WR
Author: William Revelle [aut, cre] (<https://orcid.org/0000-0003-4880-9610>)
Maintainer: William Revelle <revelle@northwestern.edu>
Depends: R (>= 2.10)
Repository: CRAN
Date/Publication: 2018-03-30 21:55:06 UTC
Built: R 3.4.4; ; 2018-03-31 04:38:55 UTC; unix
```

Figura 69. Descripción librería “psych” R Studio. Fuente: R Studio.

El cálculo de índices estadísticos de centralización y dispersión se realiza mediante los comandos “*describeBy*” y “*summary*” puesto que agrupan en una tabla sintética los indicadores de estadística descriptiva más usuales. En concreto la elección de estos comandos viene apoyada por el propio programa estadístico que explica para estos comandos: “Hay muchas estadísticas de resumen disponibles en R; esta función

proporciona las más útiles para la construcción de la escala y el análisis de elementos en la psicometría clásica. Además, es más útil para la primera pasada en un conjunto de datos, para verificar los errores de codificación”, según se especifica en la propia página web de RStudio, <https://support.rstudio.com/hc/en-us> . Se aplican los mismos comandos a todos los ítems del cuestionario para dar uniformidad al estudio. Su descripción se adjunta en los cuadros siguientes para la correcta interpretación de los gráficos de salida de esta investigación presentados más adelante en el apartado de resultados:

```
describeBy {psych} R Documentation. Basic summary statistIC by group
Description: Report basic summary statistIC by a grouping variable. Useful if the grouping variable is
some experimental variable and data are to be aggregated for plotting. Partly a wrapper for by
and describe
Usage
describeBy(x, group=NULL,mat=FALSE,type=3,digits=15,...)
describe.by(x, group=NULL,mat=FALSE,type=3,...) # deprecated
Arguments
x      a data.frame or matrix. See note for statsBy.
group  a grouping variable or a list of grouping variables
mat    provide a matrix output rather than a list
type   Which type of skew and kurtosis should be found
digits When giving matrix output, how many digits should be reported?
...    parameters to be passed to describe
Details: To get descriptive statistIC for several different grouping variables, make sure that group is a
list. In the case of matrix output with multiple grouping variables, the grouping variable values are
added to the output.
Value
A data.frame of the relevant statistIC broken down by group: i
tem name item number
number of valid cases
mean
standard deviation
median. mad: median absolute deviation (from the median)
minimum
maximum
skew
standard error
```

Figura 70. Descripción librería “describeBy” R Studio. Fuente: R Studio.

```
summary {base} R Documentation. Object Summaries
Description
summary is a generic function used to produce result summaries of the results of various model fitting
functions. The function invokes particular methods which depend on the class of the first argument.
Usage. summary(object, ...)
```

**Arguments**  
object an object for which a summary is desired.  
x a result of the default method of summary().  
Maxsum integer, indicating how many levels should be shown for factors.  
digits integer, used for number formatting with signif() (for summary.default) or format() (for summary.data.frame). In summary.default, if not specified (i.e., missing(.)), signif() will not be called anymore (since R >= 3.4.0, where the default has been changed to only round in the print and format methods). Additional arguments affecting the summary produced.

**Details**  
For factors, the frequency of the first maxsum - 1 most frequent levels is shown, and the less frequent levels are summarized in "(Others)" (resulting in at most maxsum frequencies).  
The functions summary.lm and summary.glm are examples of particular methods which summarize the results produced by lm and glm.

**Value**  
The form of the value returned by summary depends on the class of its argument. See the documentation of the particular methods for details of what is produced by that method.  
The default method returns an object of class c("summaryDefault", "table") which has specialized format and print methods. The factor method returns an integer vector.  
The matrix and data frame methods return a matrix of class "table", obtained by applying summary to each column and collating the results.

Figura 71. Descripción librería “summary” R Studio. Fuente: R Studio

El comando “summary” reporta el cuadro de salidas mostrado a continuación como figura 72, con los parámetros estadísticos de cálculo y su definición según la descripción del propio programa.

```
> summary(x)
  Min. 1st Qu.  Median    Mean 3rd Qu.    Max.
```

“Min” , mínimo, Valor más pequeño de la variable.  
“1stQu”, primer cuartil. Valor de la variable que deja por debajo el 25 % de las observaciones.  
“Median”, mediana o posición central de la distribución estadística.  
“3rdQu”, tercer cuartil. Valor que se sitúa por encima del 75 % de los datos de referencia.  
“Max”, máximo. Valor mayor de la variable encontrado.

Figura 72. Leyenda de salida del comando “summary” en R Studio. Fuente: R Studio

La salida del comando “describeBy” ofrece el análisis de datos de los estadísticos, pertinentes a la investigación, que se relacionan a continuación en la figura 73 con una breve interpretación de su significado.

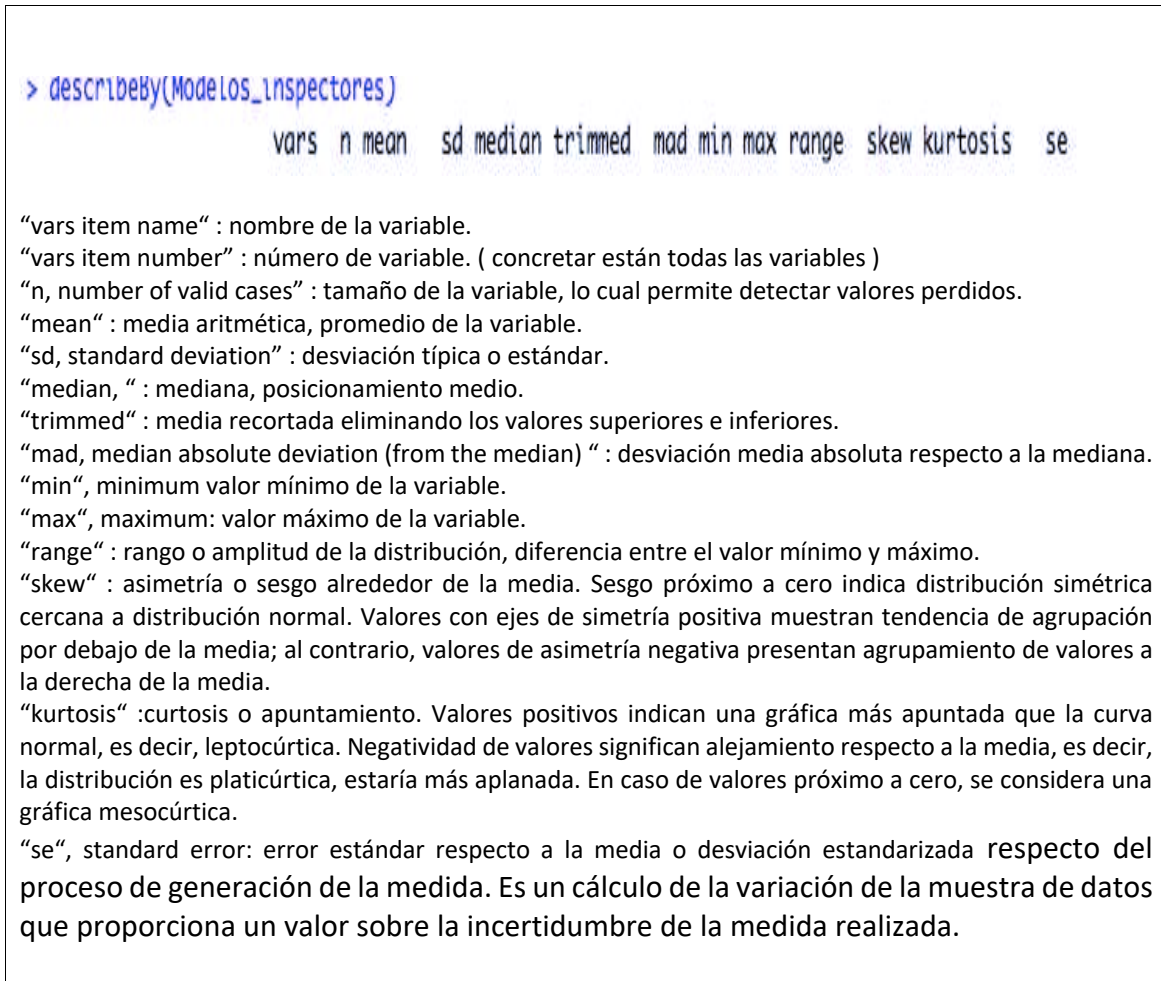


Figura 73. Leyenda de salida del comando “describeBy” en R Studio. Fuente: R Studio.

### **Participantes: población y muestra**

Los cuestionarios se aplican en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. La población a la que se ha dirigido el cuestionario de inspectores es la totalidad de integrantes del Servicio de Inspección en la comunidad autónoma, obviando proceso de muestreo dado el número total y el procedimiento informatizado de cumplimentación del cuestionario, integrado por un total de 81 inspectores según la distribución publicada en la Orden 15/2017 de 30 de enero (DOCM, de 8 de febrero, núm. 27) de plantillas orgánicas.



*Distribución de la plantilla orgánica del Servicio de Inspección Educativa en Castilla-La Mancha para el curso 2016-2017.*

**Anexo I:** Plantillas de los Servicios Provinciales de Inspección de Educación

Provincia: Albacete Código: 02003466

Plantilla Ocupadas Libres 17 10 7

Provincia: Ciudad Real Código: 13003683

Plantilla Ocupadas Libres 21 15 6

Provincia: Cuenca Código: 16003086

Plantilla Ocupadas Libres 10 7 3

Provincia: Guadalajara Código: 19002561

Plantilla Ocupadas Libres 10 9 1

Provincia: Toledo Código: 45004648

Plantilla Ocupadas Libres 23 13 10

Figura 74. Distribución de Inspectores de Educación en Castilla-La Mancha.  
Fuente: Diario Oficial Castilla-La Mancha de 8 de febrero de 2017, p. 3096-7.

Como resultado se obtiene la participación de 38 inspectores, lo cual supone el 46,91% de tasa de respuesta sobre la población total. A pesar de no ser un tamaño muestral alto en términos absolutos, se puede considerar una buena proporción de respuesta en términos relativos respecto al total de la población. Los gráficos generados directamente desde la aplicación Google Forms muestran detalladamente la información de segmentación de las variables diseñadas en el cuestionario (ninguna pregunta se estableció como de contestación obligatoria cuando se diseñó el cuestionario en la aplicación por lo que algunos encuestados no respondieron a todas las cuestiones) y se presentan en el apartado de resultados.

A partir del análisis de estas variables, la muestra queda caracterizada con una franja de edad mayoritaria en la respuesta que es la de 50-59 años con un 44,7 % de respuestas, y en segundo lugar el intervalo 40 – 49 años con un 31,6 % de participantes. En cuanto a la distribución según género, el cuestionario es respondido por un 73,7 % de hombres.

La experiencia docente previa se sitúa entre 10 y 20 años en el 60,5 % de los casos mientras que el intervalo modal de la variable años en inspección corresponde a “menos de 10” con el 62,2% de las situaciones. Tres cuartas partes de los inspectores que han



respondido la encuesta tienen experiencia en supervisión de centros de EPA, mientras que solo un 13,2 % han desempeñado algún trabajo previo en enseñanzas de adultos.

#### **4.4.2. Cuestionario de directivos y profesores en CEPAS**

##### **Estructura y diseño**

Similar estructura al cuestionario de inspectores tiene el cuestionario de directivos y profesores en centros de adultos, pero más abreviado con diez cuestiones para la fase cuantitativa y cinco en la cualitativa. Igual consideración se puede realizar respecto al formato que se mantiene similar al del cuestionario de inspectores según se puede observar en las capturas de pantalla 75 y 76 que se muestran como ejemplos de la forma de cuestionario presentada a los participantes en la investigación.

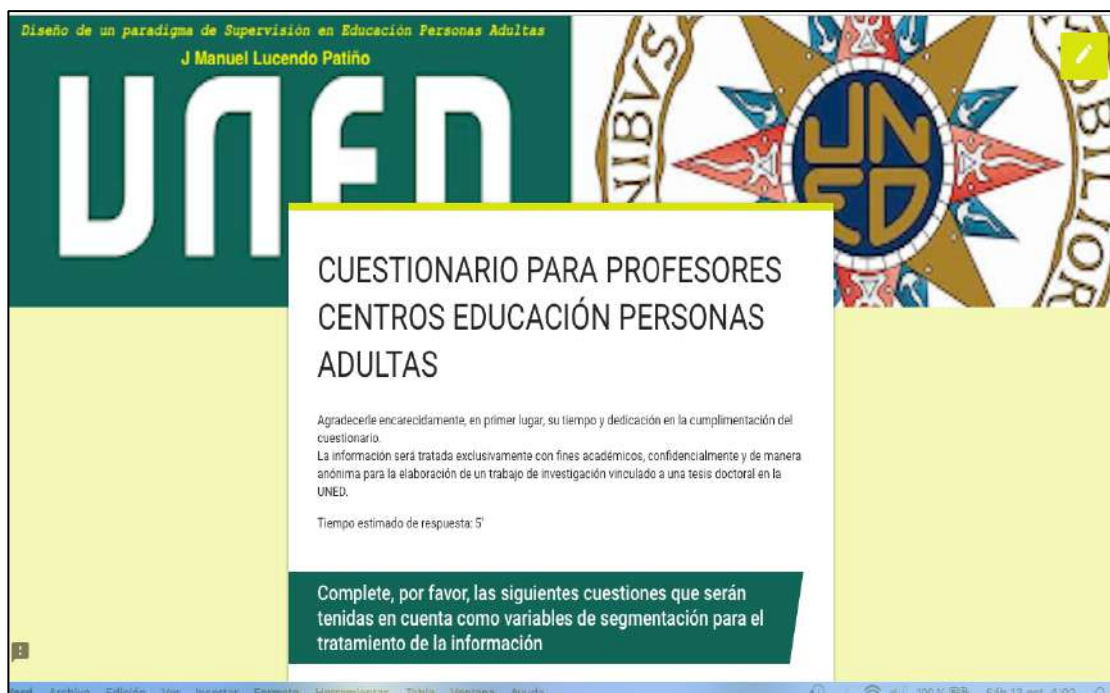


Figura 75. Captura de pantalla inicio cuestionario profesores CEPAS.

Fuente: elaboración propia con tecnología Google Forms.

Se indica, en el inicio, la contextualización y las variables de segmentación. A continuación, cuestiones sobre modelos de supervisión en EPA; ámbitos de inspección y guías de actuación; cualidades y características de una buena actuación inspectora. Posteriormente, se demanda sobre procedimientos, técnicas e instrumentos de supervisión incluyendo la visita de inspección, la utilización de TIC para el proceso de supervisión. Las últimas cuestiones de la sección de investigación cuantitativa del cuestionario

indagan sobre los informes de inspección y su incidencia para el centro educativo, la Administración Educativa y la sociedad en general.

En la parte cualitativa del cuestionario se incluyen cinco cuestiones relativas a obtener información sobre la experiencia de participación del profesorado de centros de Educación de Personas Adultas en procesos de supervisión, la percepción y valoración de la Inspección de Educación por parte del profesorado en CEPAS, así como propuestas de mejora y demandas al SIE desde la realidad de los centros que incidan en la calidad educativa.

**CUESTIONARIO PARA PROFESORES CENTROS EDUCACIÓN PERSONAS ADULTAS**

**Sección 3: Investigación Cualitativa**

1) ¿Ha participado en algún proceso de supervisión de centros de Educación de Personas Adultas?

- Sí, como directivo de centros de educación de personas adultas
- Sí, como profesor de centros de educación de personas adultas
- No, no he participado en ningún proceso
- Sí, como inspector accidental de educación

2) ¿Qué actuaciones de inspección cree que mejorarían su centro educativo?  
Tu respuesta:

3) ¿Qué visión de la Inspección de Educación cree que es la más generalizada entre el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas?  
Tu respuesta:

4) Si tuviera que participar en un proceso de supervisión en su centro educativo, ¿Qué demandaría a la Inspección de Educación?  
Tu respuesta:

5) Por último, le agradeceríamos encarecidamente añadiera cuantas consideraciones estime oportunas sean tenidas en cuenta para la elaboración de un modelo de supervisión de Enseñanzas de Educación de Personas Adultas.  
Tu respuesta:

[ATRÁS](#) [ENVIAR](#) Página 3 de 3

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. Notificar uso inadecuado - Condiciones del servicio - Otros términos

Figura 76. Captura de pantalla parte cualitativa cuestionario profesores CEPA.  
Fuente: elaboración propia con tecnología Google Forms.

## Aplicación del cuestionario y análisis de datos

El cuestionario de directivos y profesores de enseñanzas de adultos se remite a todos los centros de Enseñanzas de Personas Adultas de Castilla-La Mancha desde la Jefatura de Servicio de Educación de Adultos de la citada Consejería para su respuesta

en Google Forms, igualmente al de inspectores. Durante las seis semanas que está abierto el cuestionario para recabar respuestas, se envían por parte del investigador varios correos electrónicos a los centros de EPA solicitando la participación, se cursan llamadas telefónicas a equipos directivos y visitas personales a algunos de estos centros.

La respuesta de los participantes se realiza directamente contestando la aplicación en Internet. Ambos cuestionarios son tratados y configurados en la aplicación de *Google Forms* para su respuesta correcta y el archivo directo de las respuestas.

El análisis de datos se realiza con la *Aplicación Estadística R* de manera idéntica a como se ha explicado en el cuestionario de Inspectores de Educación.

Se adjunta como anexos I y II copia de ambos cuestionarios según modelo de impresión extraído de la aplicación Google Forms aunque la contestación fue realizada con las ventanas desplegadas de esta aplicación directamente en Internet.

## Participantes, población y muestra

El cuestionario de directivos y profesores está dirigido a una población total de 660 profesores que forman la plantilla en CEPAS de esta comunidad autónoma en el curso 2016-17, según el último censo publicado por el Servicio de Estadística de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, según la figura 77.

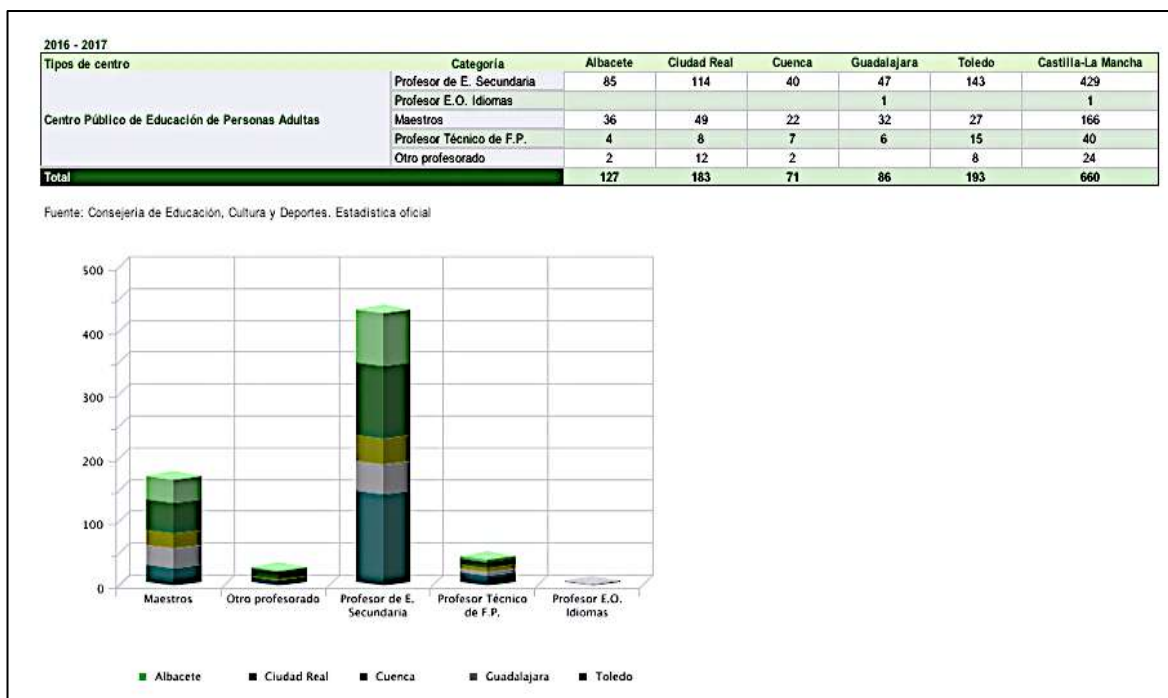


Figura 77. Profesorado de adultos en Castilla-La Mancha curso 2016-17.  
Fuente: web oficial Consejería Educación Castilla-La Mancha.

Están distribuidos en 429 profesores del Cuerpo de Profesores de Secundaria, un funcionario de Escuelas Oficiales de Idiomas, 166 del Cuerpo de Maestros y 40 Profesores Técnicos de Formación Profesional.

En esta Comunidad Autónoma existen 34 centros de Educación de Personas Adultas de los que dependen 65 aulas anexas integradas en estos orgánicamente, aunque con emplazamiento en una localidad distinta, y 17 actuaciones, o actividades de enseñanza específicas basadas en convenios con otras administraciones o entidades, generalmente ayuntamientos.

2016 - 2017		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Castilla-La Mancha
Titularidad	Tipo de centro						
Centros Públicos	Actuación de Educación de Adultos	8	2	1		6	17
	Aula de Educación de Personas Adultas	20	20	8	10	7	65
	Centro Público de Educación de Personas Adultas	5	11	4	3	11	34
	Instituto de Educación Secundaria (IES)	9	7	4	5	3	28
<b>Total</b>		<b>42</b>	<b>40</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>144</b>

Figura 78. Centros de adultos en Castilla-La Mancha curso 2016-17. Fuente: web oficial Consejería Educación Castilla-La Mancha. <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/estadistica-educativa/estadistica-2016-2017-avance-datos/7-adultos>

El número de alumnos en centros de Enseñanza en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha asciende durante el curso 2016-2017 a 16.463 estudiantes matriculados, según la estadística oficial de la Consejería de Educación Cultura y Deportes distribuyéndose según enseñanzas mayoritariamente en Educación Secundaria para Adultos a Distancia, ESPAD, con 10.363 alumnos; el conjunto de Enseñanzas de adultos de carácter no formal (que incluye una amplia variedad de aprendizajes como ofimática, niveles iniciales de idiomas, informática básica, programas de tercera edad, etc.) con 10.535 alumnos en conjunto y, con muchos menos alumnos, las Enseñanzas presenciales de Educación Secundaria, ESPA (3725 alumnos) y los diversos cursos de preparación para acceso (a la Universidad para mayores de 25 años con 1266 matrículas, a Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior con 1138 alumnos, Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio con 192 alumnos, etc.).

Destaca por omisión la ausencia de otro tipo de enseñanzas susceptibles de impartirse en los centros de EPA y que no están consignadas, tales como Programas de

Garantía Juvenil, Formación para el Empleo, Convenios formativos con entidades y otras administraciones, etc.

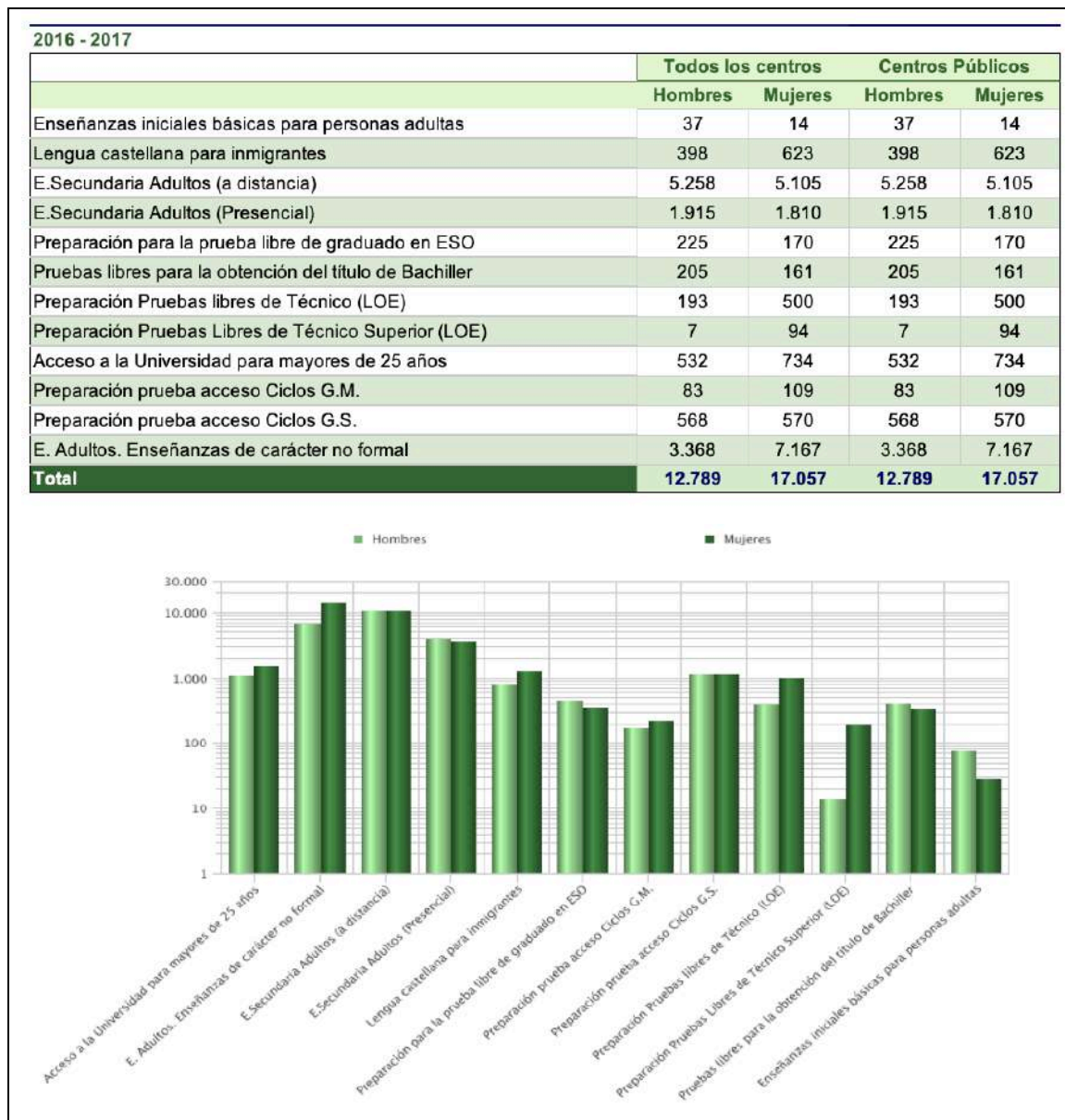


Figura 79. Alumnado de adultos en Castilla-La Mancha curso 2016-17. Fuente: web oficial Consejería Educación Castilla-La Mancha. <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/estadistica-educativa/estadistica-2016-2017-avance-datos/7-adultos>

Con relación a los resultados de participación en el segundo cuestionario para la configuración de la muestra de respuesta se puede afirmar: de la población total de 660 profesores se obtienen 127 respuestas válidas, lo cual supone un 19,25 % de respuestas del total posible. La distribución por edades muestra mayor participación a la franja entre 40 y 49 años con un 37,8 % de profesores participantes, seguido de un 30,7 % a la franja

entre 30 y 39 años y 21,3 % los profesores comprendidos entre 50 y 59 años. La proporción según sexos se distribuye equitativamente entre ambos.

Casi dos terceras partes de los profesores que han respondido el cuestionario tiene más de 5 años de experiencia en EPA, de los cuales un 26,4 % declaran entre cinco y diez años mientras que un 25% dice haber desempeñado docencia en estas enseñanzas durante más de quince años.

Respecto al desempeño de función directiva un 85 % de los participantes no ha realizado ninguna de estas funciones durante toda su trayectoria profesional; un 7,1 % ha ejercido en tareas de dirección; siete profesores participantes son jefes de estudio, lo cual supone un 5,5%; y, por último, un 2,4% de docentes que han contestado han ejercido labores de secretario en centros de Educación de Personas Adultas.

La última información obtenida de la muestra en el cuestionario de directivos y profesores de CEPAS respecto a la experiencia previa de los participantes en procesos de supervisión escolar en EPA muestra que la mayoría de los profesores y directivos que responden el cuestionario no tiene experiencia previa como participante directo en procesos de supervisión escolar en EPA, lo cual es coherente con otros datos de la investigación que exponen la baja preeminencia de procesos de supervisión en este tipo de enseñanzas.

#### **4.4.3. Entrevista estructurada a expertos en profundidad**

Una segunda fuente de recogida de información complementaria a la anterior se basa en la técnica de entrevista individual en profundidad, intensiva y estructurada (Gaínza , 2006; Pérez Juste, Galán, y Quintanal, 2011) desde un planteamiento cualitativo.

Con relación al planteamiento cualitativo, la pertinencia de la elección metodológica en el marco de este diseño de investigación puede ser fundamentada en la opinión de varios autores. Así, entre otros, Pérez Juste, Galán y Quintanal exponen que

la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de la realidad, buscando conocer su estructura e interpretando su comportamiento o las manifestaciones de este. [...] No tenemos que reflexionar sobre la esencia de la investigación para entender que dos pilares fundamentan esta: recoger información y estructurarla para conformar un modelo que nos permita interpretar la realidad. (p. 456)



Siguiendo a Ugalde y Balbastre-Benavent (2013) la exploración cualitativa contribuye a identificar patrones y configuraciones entre variables y a hacer distinciones. Se establece que la metodología cualitativa es útil para construir o desarrollar teorías, marcos conceptuales o generar hipótesis (Hurley, 1999). Igualmente, permite no solo aumentar la comprensión del contexto donde se producen los eventos, sino también el conocimiento respecto a los propios eventos (Grbich, 2007). Por ello, es posible concluir que la metodología cualitativa no solo sirve para explorar y describir, sino que también facilita el desarrollo del trabajo investigativo hacia la obtención de explicaciones significativas ante un fenómeno (Lee y Lings, 2008), propósitos planteados en el proyecto inicial de la planificación del presente estudio.

Con relación a la justificación de esta técnica concreta de entrevista en profundidad frente a otras propias de la metodología cualitativa como las historias de vida, observación participante, grupos de discusión o demás, se pueden citar las ventajas atribuidas por Palacios y Rubio (2003) a la técnica elegida que concuerdan con el plan de esta investigación: pertinente cuando se busca información de profesionales, cuando se requiere información muy compleja y detallada, permite conocer los temas en profundidad, no existe influencia de opiniones grupales y tiene carácter holístico. Además de simplificar aspectos logísticos pues supone el desplazamiento del entrevistador, pero no la disponibilidad de varios sujetos participantes a la vez o en reiteradas ocasiones como el caso de la técnica Delphi o paneles de expertos, etc. En palabras de estos autores, la entrevista ofrece “una imagen holográfica de la sociedad en movimiento” (p. 15).

Los objetivos planteados en el diseño de investigación a conseguir mediante este instrumento de obtención de datos son:

- Buscar fundamentación teórica y metodológica al modelo que se pretende crear en la tesis desde el punto de vista del saber académico y el conocimiento universitario.
- Conocer la existencia y características de modelos de supervisión educativa para la educación de adultos ya definidos y, si fuera el caso, validados y experimentados en la práctica.
- Recoger información sobre paradigmas pedagógicos de organización educativa que puedan dar sustento científicamente a la investigación en curso de desarrollo.

- Indagar experiencias previas de investigación en el ámbito de las temáticas del presente estudio.
- Conocer la opinión y experiencias de profesores universitarios en relación con la supervisión educativa de las enseñanzas de adultos.
- Rastrear la búsqueda de literatura científica previa, materiales, herramientas e instrumentos novedosos, considerando la Universidad como institución primigenia y puntera en el ámbito de la investigación y el conocimiento.
- Realizar una aproximación investigadora sobre la relación entre la universidad con la inspección de educación y la educación de adultos.
- Conseguir valoraciones críticas desde el punto de vista de expertos del saber universitario.
- Complementar y triangular la información obtenida en la presente investigación desde el punto de vista de otros agentes participantes en el estudio, inspectores, directores de CEPAS, etc.

### **Descripción del proceso**

Para la realización de esta entrevista estructurada, se elabora una guía directriz ex profeso con la contextualización de la investigación, objetivos, cuestiones metodológicas y treinta ítems que describen las metavARIABLES de estudio sobre las que se realiza la investigación. Respecto al contenido, se incorporan puntos específicos del ámbito universitario y se reformulan, igualmente, algunos ítems de los cuestionarios dirigidos a inspectores, directivos y profesores de centros de adultos para triangular la información obtenida desde el conocimiento experto de la Universidad. En esta guía se incluyen indicadores comunes a los otros instrumentos utilizados en la investigación, cuestionarios y análisis de documentación, y de forma añadida ítems específicos destinados a indagar la perspectiva que desde la Universidad se tiene sobre la Inspección Escolar y la Educación de Personas Adultas.

En concreto, se agregan cinco cuestiones relativas a la perspectiva que existe de la Educación de Personas Adultas y la Inspección de Educación desde la Universidad, su presencia en las guías didácticas de los diversos planes de estudio, relación y vínculos entre la universidad los centros de EPA y los Servicios de Inspección de Educación,



existencia de formación de postgrado, másteres o doctorados en estos ámbitos, grupos de investigación constituidos en estas áreas de estudio, publicaciones y repositorios.

Igualmente se pretende indagar sobre modelos y teorías del corpus de la Didáctica y Organización Escolar relevantes, experiencias de buenas prácticas en Educación de Personas Adultas, y mejoras e innovaciones en EPA y supervisión cuya implementación repercutiría significativamente sobre la calidad educativa.

También se incluyen preguntas sobre los modelos de supervisión educativa que mejor responden a las demandas y necesidades de la sociedad actual, sus principales funciones, finalidades y ámbitos de actuación, técnicas y procedimientos de inspección, estructuras de organización interna, e incidencia y repercusión de los informes de inspección.

Por último, se busca información sobre la participación de la Universidad en los procesos de metaevaluación de la supervisión escolar y en la formación de los inspectores.

El proceso de realización de entrevistas se prepara mediante el envío de la guía a los expertos por mail, previamente a las entrevistas que se realizaron en los centros de trabajo del entrevistado.

Se adjunta en el Anexo V correspondiente la citada guía.

El proceso de análisis para la identificación de información y construcción de codificaciones y categorizaciones se organiza en dos etapas: una primera descriptiva y otra segunda interpretativa. El procedimiento de trabajo se secuencia en tres etapas:

Etapas 1: segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.

Etapas 2: construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.

Etapas 3: identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías).

El análisis descriptivo de los datos se realiza mediante el conteo de frecuencias, y los vínculos entre códigos y categorías mediante redes, de las cuales se obtiene la interpretación y las conclusiones halladas. Esta información se presenta en el apartado de resultados de la investigación.

## **Participantes (población y muestra)**

Para la realización de entrevista estructurada se selecciona a los entrevistados mediante coeficiente experto, coeficiente k, que incluye desempeño docente universitaria junto con experiencia en educación de adultos e inspección.

Se efectúa una primera discriminación de la muestra utilizando el procedimiento de muestreo no probabilístico intencional (Ávila, 2006) ya que el objetivo del estudio no es estadístico sino cualitativo sobre competencia experta.

En este caso, el proceso general de muestreo es motivado o teórico, con técnicas de muestreo de bola de nieve lineal. Baltar y Gorjup (2012) consideran esta técnica apropiada para delimitar y definir temas amplios de investigación. Establecen que este método suele asociarse a investigaciones exploratorias, cualitativas y descriptivas, como es el caso de la presente investigación, sobre todo en los estudios en los que los encuestados son pocos en número o se necesita un elevado nivel de confianza para desarrollarlas.

A partir de este momento el proceso de búsqueda de sujetos muestrales se encadena iniciándose en las redes directas e indirectas del investigador y, en un segundo momento, los primeros contactos para encuesta. El riesgo de “sesgo de comunidad” no tiene lugar en este caso dado que el objetivo de población buscado en el estudio ya estaba delimitado a priori. La elección de esta técnica se realiza puesto que tiene entre sus ventajas la simplicidad, economía y sencillez, basándose en que la población diana cumple los tres primeros de los cuatro requisitos establecidos por Marpsata y Razafindratsimab (2010): el tamaño de la población de interés es relativamente bajo, los miembros de la población de interés son difíciles de identificar, no hay marco muestral o es muy incompleto y la distribución geográfica de la población de interés no es pública.

Posteriormente, entre la primera selección, se eligen a los entrevistados mediante Coeficiente Experto, Coeficiente K,  $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$  donde  $K_c$  es el «Coeficiente de conocimiento» o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado; y  $K_a$  es el denominado «Coeficiente de argumentación» o fundamentación de los criterios de los expertos ( Cabero y Barroso, 2013 ), seleccionando entrevistas con puntuación  $k \geq 0.8$ , lo cual sitúa la muestra en nueve casos. Como resultado encontramos características comunes a los Biogramas de todos los entrevistados: respecto a formación académica, el 66% son Doctores y el 34% restante poseen Licenciatura, con alta acreditación de formación continua, participación en proyectos de investigación y publicaciones en todos los casos; con relación a la experiencia profesional, todos los expertos tienen experiencia

en docencia universitaria y en otro nivel de enseñanza no universitario, han desempeñado función de Inspectores de Educación, salvo tres casos que han sido cargos directivos de centros de adultos o enseñanza secundaria.

Una vez realizadas las entrevistas, se consultan los materiales, recursos, webgrafía y bibliografía y manuales, las fuentes indirectas que se han aportado como referencias básicas por los expertos entrevistados y a las que se ha podido tener acceso.

### **Procesamiento de la información obtenida**

En segundo término, se ha procesado y analizado la información obtenida directamente de la transcripción de las entrevistas mediante CAQDAS, en concreto el software de análisis de información cualitativa Atlas.ti, versión 8.1.3 (522) para Mac, generando citas, categorías y codificaciones para la posterior creación de unidades hermenéuticas y redes de datos con la información aportada, que fundamenten la creación del modelo de supervisión en educación de adultos, objeto de esta investigación.



Figura 80. Identificación CAQDAS análisis de datos cualitativo. Fuente: Software Atlas.ti.

Se eligió esta herramienta computacional por ser la más idónea al planteamiento metodológico teórico basado en la Teoría Fundamentada. Según San Martín (2014, p. 114):

Atlas.ti el principal soporte informático para desarrollar TF. [...] En este sentido facilita la organización del análisis a través de funciones que permiten: segmentar citas, conceptualizar, registrar reflexiones, categorizar, relacionar procesos y mostrar la teoría que se construye a través de diagramas. Todos estos procedimientos de primer y segundo orden otorgan al análisis mayor poder explicativo para la investigación educativa.

Así mismo, presenta la ventaja de una fácil circularidad de los procesos para incorporar secuencialmente los datos y ejecutar la comparación constante, la “omnipresencia del análisis [...] que hace frente a la crítica de insuficiente concreción de las operaciones analíticas” (Vallés, 2001, p.12). Además, aporta una visible capacidad para representar redes y modelos.

#### **4.4.4. Análisis de documentación administrativa oficial, fuentes escritas y documentos programáticos**

El tercer medio de obtención de información para lograr indicadores que fundamenten la generación del modelo de supervisión en Educación de Personas Adultas se basa en el análisis de documentación administrativa producida por la Inspección de Educación y diversos organismos de la Administración con competencias en el ámbito de la Inspección Escolar y la Educación de Personas Adultas. Se pretende con este procedimiento completar la triangulación de los datos obtenidos en la fase de trabajo de campo de la investigación, realizando un mapa de situación de los enfoques y actuaciones realizadas por la inspección en enseñanzas de adultos para poder conocer el contexto en el que se sitúan los informantes de las fases anteriores; así mismo, poder contrastar las conclusiones obtenidas de las opiniones vertidas por los expertos, inspectores, directivos y profesores participantes en la investigación a través de los cuestionarios y las entrevistas con la documentación objeto de análisis; adicionalmente, se pretende como objetivo último investigar los datos, características y cualidades reflejadas en la práctica inspectora y escolar de los centros de educación de adultos (se analizan planes y memorias de inspección así como informes de situación del sistema educativo) a través de las referencias relacionadas en la citada documentación que pudieran resultar novedosos e ignotos en los dos procedimientos de obtención de información que complementan esta investigación.

Rojas (2011) define la investigación documental como todos los “procedimientos orientados a la aproximación, al procesamiento y recuperación de información contenida en documentos” (p. 279). Según Albert (2007, p. 230):

La investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos. Procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que

se intenta construir ahora. es una investigación reconstructiva: con nuevas preguntas reelabora un conocimiento que ha producido unos resultados y un saber previos y en esta medida modifica los fenómenos objeto de reflexión.

Establece esta autora tres tipos de enfoques: el aparato crítico (conjunto de apoyos al texto principal de un documento científico, según normas internacionales), las técnicas de lectura (aproximación al documento) y la reseña y resumen (recuperación de la información). Por último, distingue cuatro técnicas de investigación documental: de resumen (exposición, cuadro sinóptico y cuadro comparativo), textual o de transcripción, de paráfrasis y mixta (de análisis u opinión).

En la presente investigación se ha optado por realizar el análisis de esta documentación administrativa desde una perspectiva descriptiva analítica, utilizando una metodología inductiva desde la consulta hemerográfica.

## **Minería de texto**

Metodológicamente la investigación documental en esta tercera fase se fundamenta en técnicas denominadas genéricamente “*Minería de textos*” que se pueden definir con la caracterización dada por Montes y Gómez (2005, p.63):

La minería de texto, una nueva área de investigación definida como descubrimiento de conocimiento en colecciones de textos [...]En particular, considera el descubrimiento de patrones interesantes, tales como grupos, asociaciones y desviaciones, en colecciones de textos. Los métodos actuales de minería de texto se caracterizan por usar representaciones sencillas del contenido de los documentos, por ejemplo, bolsas o vectores de palabras.

Siguiendo a Pérez y Cardoso (2010) para realizar la contextualización de esta técnica de análisis de información:

La cantidad de documentos de diversos tipos disponibles en una organización es enorme y continúa creciendo cada día. Estos documentos, más que las bases de datos, son a menudo un repositorio fundamental del conocimiento de la organización, pero a diferencia de éstas la información no está estructurada. La minería de textos tiene como objetivo extraer información de texto no estructurado, tal como entidades (personas, organizaciones, fechas, cantidades) y las relaciones entre ellas. Por otro lado, la búsqueda semántica permite al usuario especificar en una consulta no solamente términos que

deben aparecer en el documento, sino esas entidades y relaciones extraídas mediante el análisis de texto.

Sevillano y Vázquez-Cano (2015) corroboran las afirmaciones anteriores siendo partidarios de un uso de la “minería de datos educativos (*data mining*) que permita analizar los datos disponibles para poder obtener e inferir los indicadores deseados para dar respuesta a las necesidades de información [...] estos datos se han utilizado para la toma de decisiones” (p. 71), propósito este último pertinente con los objetivos de investigación propuestos.

En consecuencia, se puede afirmar que se realiza la elección de esta técnica metodológica por ser totalmente congruente con el objetivo de la investigación: a partir de la identificación y extracción de conceptos, delimitados como dimensiones que contienen los documentos; se establecen indicadores que conforman un sistema taxonómico que posibiliten la definición de un mapa conceptual de términos y expresiones descriptivas de los objetivos diseñados en la caracterización de un modelo de supervisión educativa para la educación de adultos.

Romero et al. (2011) establecen un diseño en el que utilizan técnicas de minería de texto para un propósito similar al establecido en esta investigación que pretende la elaboración de un modelo de supervisión en enseñanzas de adultos, al establecer un paradigma de aplicación de la minería de textos para el diseño de sistemas educativos. De forma similar a la establecida en la presente investigación, a partir de los datos proporcionados por los usuarios del sistema educativo en sus producciones, aplicando técnicas de minería de datos, se generan conclusiones que son devueltas a la comunidad educativa.

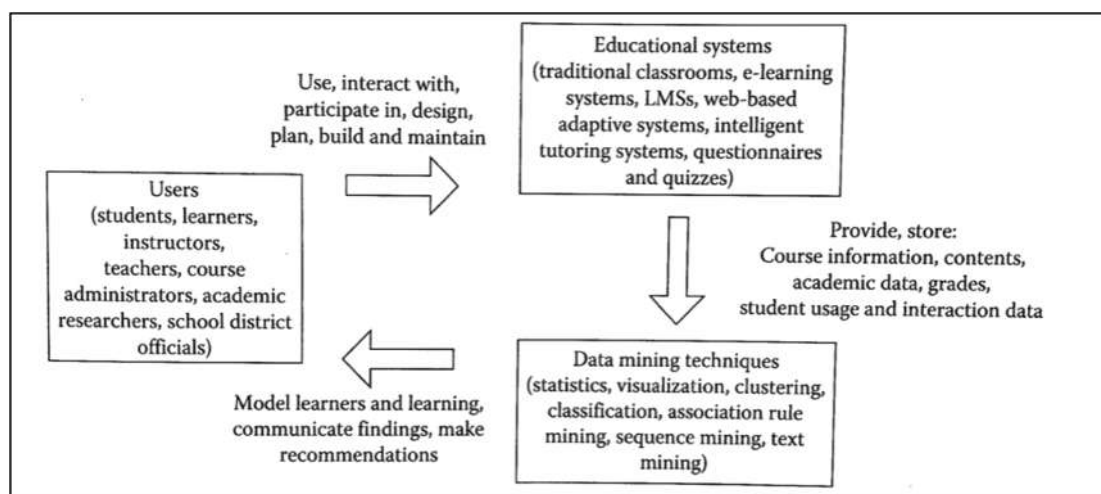


Figura 81. Aplicación de minería de datos al diseño de sistemas educativos.

Fuente: Romero et al. (2011, p. 3).

Castillo y Leiva (2007, p. 2) completan la afirmación de los autores anteriores exponiendo

Muchos autores coinciden en que la minería de texto o Text Mining es una herramienta que proviene del área del procesamiento automático de textos y que permite localizar y extraer la información más significativa y esencial de los documentos, así como información y conocimiento implícito y oculto en grandes corpus textuales [...]

Funciona a partir de una telaraña semántica, que tiene como objetivo construir toda una estructura de metadatos, información sobre la estructura y significado de los datos almacenados e incluirlos en los documentos de forma que sean navegables, identificables y entendibles por las máquinas, por lo que es una herramienta eficaz para gestionar el conocimiento. Se enfoca en el descubrimiento de patrones interesantes y nuevos conocimientos en un conjunto de textos, es decir, su objetivo es descubrir tendencias, desviaciones y asociaciones.

Así pues, se puede afirmar que el propósito de la minería de textos consiste principalmente en determinar un conjunto de características representativas de los mismos. Según Pérez y Cardoso (2010, p. 13) “El objetivo es recuperar la información relevante lo más eficientemente posible”.

Para el proceso de construcción de conocimiento a través de esta metodología, se siguen las directrices especificadas por Montes y Gómez (2005, p. 64):

El proceso de minería de texto consiste en dos etapas principales: una etapa de preprocesamiento y una etapa de descubrimiento (Tan, 1999). En la primera etapa, los textos se transforman a algún tipo de representación estructurada o semiestructurada que facilite su posterior análisis, mientras que en la segunda etapa las representaciones intermedias se analizan con el objetivo de descubrir en ellas algunos patrones interesantes o nuevos conocimientos.

Se puede sintetizar conforme se expone en la gráfica siguiente número 82 el procedimiento de trabajo mediante esta técnica, en la que se pueden establecer las etapas de trabajo reseñadas.

<b>Etapas de pre-procesamiento</b>	<b>Tipo de representación</b>	<b>Tipo de descubrimientos</b>
Categorización	Vector de temas	Nivel temático
Full-text	Secuencia de palabras	Patrones de lenguaje
Extracción de información	Tabla de datos	Relaciones entre entidades

Figura 82. Etapas de trabajo en minería de textos. Fuente: Montes y Gómez (2005), p. 65.

En la primera etapa se deben realizar todas las operaciones previas que se relacionan más adelante para convertir las fuentes primigenias en un corpus documental susceptible de ser analizado mediante la herramienta elegida de minería de textos. La segunda fase permite transformar el corpus textual en una representación estructurada o semiestructurada de su contenido, no secuencial conforme al orden de escritura lineal, sino transversal de acuerdo a categorías o procedimientos de indexación, por ejemplo, la extracción de frecuencias de términos importantes. “Estas representaciones intermedias de los textos deben ser, por una parte, sencillas para facilitar el análisis de los textos, pero, por otra parte, completas para permitir el descubrimiento de patrones interesantes, e incluso de nuevos conocimientos” (Montes y Gómez, 2005, p. 65). Por último, se concluye con el trabajo analítico y creativo de descubrimiento del investigador para extraer conclusiones de las relaciones y conclusiones analizadas.

Aplicando todo lo anteriormente expuesto a la presente investigación, en la primera etapa de preprocesamiento de la información se seleccionan los textos a investigar, según los objetivos de investigación, con el criterio de realizar un compendio completo de los *Planes de Actuación Generales* de la Inspección de Educación y los últimos *Planes Provinciales* (por limitación temporal del estudio) en la Comunidad Autónoma de referencia, Castilla-La Mancha, con la finalidad de poder analizar la incidencia y el desempeño que este servicio ha realizado en las enseñanzas de Educación de Personas Adultas desde el inicio de las transferencias educativas. De forma complementaria las *Memorias* de los Servicios de Inspección de Educación para indagar el cumplimiento de las actuaciones planificadas y la información relevante hallada. Se persigue un análisis con carácter global en las acciones regionales, y más concreto durante los últimos años en la actuación provincial. Dicha información se completa con la legislación que ordena la Inspección de Educación para estudiar el tratamiento y la



relevancia que se da a estos aprendizajes en la estructura supervisora. De forma complementaria se estudia igualmente la legislación de Educación de Adultos en esta comunidad autónoma y las disposiciones básicas de estas enseñanzas a nivel europeo y del estado español, con la finalidad de contrastar los datos obtenidos desde el posicionamiento opuesto: analizar las referencias y el tratamiento de la Inspección de Educación en la documentación legislativa de la Educación de Personas Adultas.

### **Documentación y normativa analizada**

Respecto a la documentación a estudiar se seleccionan las producciones documentales del Servicio de Inspección de Educación de Castilla-La Mancha que abarcan los ámbitos de organización y funcionamiento, planificación y evaluación de las actuaciones con carácter genérico. Se estudian las referencias a nuestros dos ámbitos de estudio, la Inspección de Educación y la Educación de Personas Adultas en los siguientes textos:

- Planes Regionales y Generales de Inspección: análisis de los diversos Planes publicados en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha (DOCM) desde la asunción de competencias educativas en el año 2000 hasta el último publicado para el curso 2017-2018, en total 13 documentos pues los dos primeros fueron bianuales, desde el año 2000 al 2002 y del 2002 al 2004, y en el período 2008 a 2011 existe una sola publicación trianual.
- Resolución de 29-09-2000 de la Dirección General de Política Educativa por la que se aprueba el Plan Regional de Actuación de la Inspección Educativa para los cursos 2000-2001 y 2001-2002. (DOCM, 6 octubre de 2000, pp. 9576-95789).
- Resolución de 15-07-2002, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueba el Plan Regional de Actuación y Formación de la Inspección Educativa para los cursos 2002-2003 y 2003-2004. (DOCM, 24 de julio 2002, pp. 11207-11209).
- Resolución de 14-10-2004, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueba el Plan Regional de Actuación y Formación de la inspección Educativa y se dan instrucciones para la

elaboración de los Planes Provinciales de Actuación durante el curso 2004-2005. (DOCM, 25 octubre de 2004, pp. 16529-16539).

- Resolución de 05-10-2005, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueba el Plan Regional de Actuación y Formación de la inspección Educativa y se dan instrucciones para la elaboración de los Planes Provinciales de Actuación durante el curso 2005-2006. (DOCM, 18 octubre 2005, pp. 18557-18568).
- Resolución de 10-10-2006, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se aprueba el Plan Regional de Actuación y Formación de la Inspección de Educación y se dan instrucciones para la elaboración de los Planes Provinciales de Actuación durante el curso 2006-2007. (DOCM, 18 octubre de 2006, pp. 21129-21141).
- Resolución de 28-09-2007, de la Viceconsejería de Educación, por la que se aprueba el Plan Regional de Actuación y Formación de la inspección de Educación y se dan instrucciones para la elaboración de los Planes Provinciales de Actuación durante el curso 2007-2008. (DOCM, 8 octubre de 2007, pp. 24655-24664).
- Resolución de 27-10-2008, de la Viceconsejería de Educación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación para los cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011. (DOCM, 3 de noviembre de 2008, pp. 35294-35302).
- Resolución de 31/10/2011, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2011-2012. (DOCM, 14 de marzo de 2012, pp. 9417-9427).
- Resolución de 31/10/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2012-2013. (DOCM, 5 de diciembre de 2012, pp. 36946-36958).
- Resolución de 25/09/2013, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La

Mancha para el curso 2013-2014. (DOCM, 3 de octubre de 2013, pp. 26809-26820).

- Resolución de 01/10/2014, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2014-2015. (DOCM 12 de noviembre de 2014, pp. 34929-34941).
- Resolución de 15/10/2015, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2015-2016. (DOCM, 30 de octubre de 2015, pp. 29038-29049).
- Resolución de 15/09/2016, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2016-2017. (DOCM, 30 de septiembre de 2016, pp. 21618-21631).
- Resolución de 05/09/2017, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2017-2018. (DOCM, 29 de septiembre de 2017, pp. 24121-24138).

De forma complementaria a los Planes de Inspección Generales y Regionales se incluyen en el análisis los Planes Provinciales de Inspección relacionados a continuación:

- Plan Provincial de Actuación. Servicio de Inspección de Educación de Albacete. Curso 2015-16.
- Plan Provincial de Actuación. Servicio de Inspección de Educación. Ciudad Real. Curso 2015-16.
- Plan Provincial de Actuación. Servicio de Inspección Educativa de Cuenca. Curso 2015-16.
- Plan de Actuación Provincial de la Inspección de Educación. SIE Guadalajara. Curso 2015-16. Curso 2015-16.

- Planes de Trabajo de las Asesorías técnicas adscritas a la Inspección de Educación. SIE Guadalajara. Curso 2015-16.
- Plan Provincial de Actuación. Curso 2015-16. Servicio de Inspección de Educación de Toledo.
- Planes de Trabajo de los Asesores adscritos al Servicio provincial de Inspección de Educación de la provincia de Toledo. Curso 2015-16.
- Plan Provincial de Actuación. Servicio de Inspección Educativa de Albacete. Curso 2016-17.
- Plan Provincial de Actuación. Curso 2016-17. Servicio de Inspección Educativa de Ciudad Real.
- Plan Provincial de Actuación y Formación. Servicio de Inspección de Educación. Cuenca. Curso 2016-17.
- Plan de Actuación Provincial de la Inspección de Educación. Guadalajara. Curso 2016-17.
- Plan Provincial de Actuación. Servicio de Inspección de Educación de Toledo. Curso 2016-17.
- Planes Provinciales de las Asesorías adscritas al Servicio. Inspección de Educación. Curso 2016-17. Toledo.

Toda la información anterior se completa con el estudio de documentación final de los respectivos Servicios Provinciales de Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha:

- Memoria Anual. Curso 2014-15. Servicio Provincial de Educación. Albacete.
- Memoria de Actuación. Servicio de Inspección de Educación. Curso 2014-15.
- Memoria Anual. Servicio Inspección Educación. Cuenca. Curso 2014-15.
- Memoria Provincial de la Inspección de Educación. Inspección de Educación de Guadalajara. Curso 2014-15.
- Memoria Anual. Servicio Inspección de Educación. Toledo. Curso 2014-15.
- Memoria Anual del Servicio de Inspección de Educación. Albacete. Curso 2015-2016.

- Memoria Anual del Servicio de Inspección de Educación de Ciudad Real. Curso 2015-2016.
- Memoria Anual del Servicio de Inspección de Educación de Cuenca. Curso 2015-2016.
- Memoria Anual del Servicio de Inspección de Educación de Guadalajara. Curso 2015-2016.
- Memoria Anual del Servicio de Inspección de Educación de Toledo. Curso 2015-2016.

Adicionalmente la normativa de carácter orgánico que estructura y regula la Ordenación y el régimen de funcionamiento de la Inspección de Educación en la comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha publicada en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha (DOCM); en concreto se han considerado las siguientes disposiciones:

- Orden de 08-04-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, que desarrolla el Decreto 34/2008, de 26-02- 2008, por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha y en la que se determina su organización y funcionamiento. (DOCM, 18 de abril de 2008, pp. 12309-12).
- Decreto 34/2008 de 26-04-2008 por el que se establece la Ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha. (DOCM, de 29 de febrero de 2008, pp. 5769-5776).
- Corrección de errores de 09-07-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, a la Orden de 08-04-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, que desarrolla el Decreto 34/2008 por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación y en la que se determina su organización y funcionamiento. (DOCM, 16 julio 2018, pp. 24298).

Con relación al ámbito de la Educación de Personas Adultas se analiza la siguiente documentación, directamente emitida por el legislativo de la comunidad autónoma más aquella de aplicación con carácter supletorio:

- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). (Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006, L394/10 – L394/18).

- Orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE, 8 de julio de 2017, pp. 58643-58940).
- Orden de 30-01-2006 de la Consejería de Educación y Ciencia, por el que se establece la Red de Centros de Educación de Personas Adultas de titularidad de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. (DOCM, 9 de febrero de 2006, pp. 2663-2673).
- Resolución de 03/08/2017, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se modifica la oferta de enseñanzas en centros y aulas públicos de educación de personas adultas de Castilla-La Mancha para el curso 2017-2018. (DOCM, 10 de agosto de 2017, pp.19680-19681).
- Orden 34/2017, de 2 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las bases reguladoras del procedimiento de organización y gestión de las pruebas terminales específicas para la obtención del certificado de los niveles básico, intermedio y avanzado y del nivel C1 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 8 de marzo de 2017, pp.5986-6001).
- Orden de 28/06/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se ordena y organiza el Bachillerato para personas adultas en régimen de enseñanzas presenciales nocturnas y de enseñanzas a distancia en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 6 de julio de 2016, pp.15002-15011).
- Orden de 02/07/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros de educación de personas adultas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 3 de julio de 2012, pp.21839-21853).
- Orden de 06-03- 2003, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regula, la impartición de las enseñanzas modulares en la Formación

Profesional Específica, definida en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 19 de marzo de 2003).

- Orden de 18/05/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la impartición de programas no formales en centros y aulas de educación de personas adultas de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 3 de junio de 2019, pp.23807-23813).
- Orden de 25/05/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regulan las pruebas para la obtención del certificado de enseñanzas iniciales para personas mayores de dieciocho años en centros docentes de educación de personas adultas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 8 de junio de 2011, pp.21831-23836).
- Orden de 09/02/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regulan las pruebas libres para la obtención del título de Bachiller en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 23 de febrero de 2011, pp. 7564-7573).
- Orden 94/2017, de 12 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan en Castilla-La Mancha las enseñanzas de Educación Secundaria para personas adultas, conducentes a la obtención del título de Graduado y Graduada en Educación Secundaria Obligatoria. (DOCM, 24 de mayo de 2017, pp.12718-12877).
- Orden 103/2017, de 23 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de ayudas de formación al alumnado que participe en el Plan de Garantía Juvenil en cualquiera de las enseñanzas de la oferta educativa específica de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. (DOCM, 5 de junio de 2017, pp.13630-13636).

### **AntConc, herramienta de análisis textual**

Otra de las tareas a realizar en esta fase de preprocesamiento es la elección de la aplicación informática para realizar el análisis de minería de textos. De entre los múltiples sistemas posibles para realizar minería de textos (SMART, ANES, SIM-SUM, KADS, Text Classifier, Text Recognizer, ILC, NEURODOC, SDOC, HENOCH) se elige el software *AntConc* creado por Laurence Anthony, profesor en la facultad de Ciencias e

Ingeniería de la Universidad de Waseda en Japón. La versión utilizada es *Macintosh OS X 10.6-10.12 (3.5.7)* bajo los términos de licencia y derechos de autor establecidos para el propietario *AntLab Solutions*, Tokio, Japón, para uso no comercial, personal e intransferible. Para esta investigación se obtiene en la página web

<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

en donde se pueden encontrar también tutoriales de uso, soporte para usuarios y grupos de discusión de expertos.

Aunque todas las aplicaciones de minería de texto suelen permitir extraer la información relevante de la documentación objeto de estudio, categorizar y comparar los elementos significativos de información así como ordenar y organizar los textos según su contenido creando taxonomías para la búsqueda y recuperación de los datos se elige la herramienta *AntConc* porque está especialmente diseñada para extraer recuentos de prelaaciones de contenidos y, sobre todo, realizar concordancias y otras operaciones de comparación de análisis textual que es el propósito que interesan básicamente a esta investigación en este tercer apartado, pues se buscan las correspondencia entre los dos ámbitos objeto de estudio, la supervisión educativa y la educación de personas adultas.

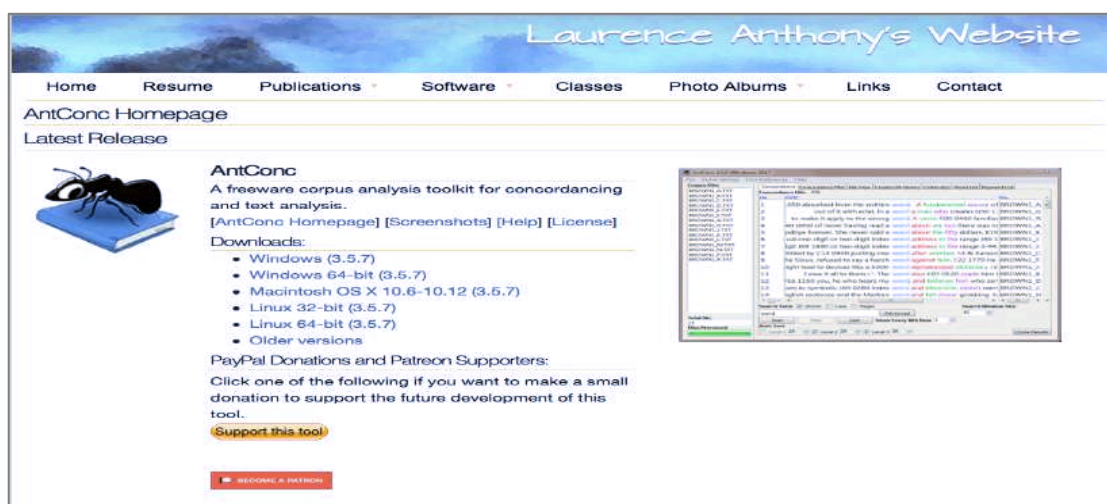


Figura 83. Captura de pantalla identificación software minería de texto AntCon.

Fuente: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

Como paso previo al análisis textual todos los documentos deben ser convertidos desde el formato original .pdf o .docx a texto plano, pues la versión utilizada de AntConc solamente permite trabajar con ficheros .txt, .html o .xml. Esta operación que se realiza con la herramienta *AntFileConverter*, aplicación de apoyo al software de análisis para minería de textos, en versión Mac OS X, adaptación 1.2.1.



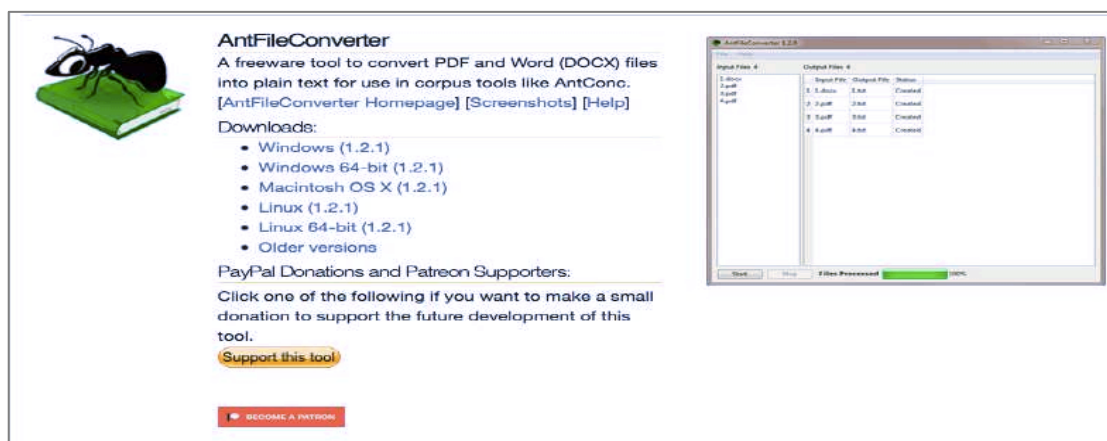


Figura 84. Captura de pantalla identificación software minería de texto AntFileConverte.  
Fuente: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

Dentro de esta fase de preprocesamiento es necesario también ajustar la codificación de caracteres de los ficheros que contienen los documentos, es decir, establecer la correlación acorde entre los símbolos lingüísticos del idioma utilizado y el código numérico binario del lenguaje máquina de primer nivel. El sistema por defecto del programa utilizado AntConc es ASCII, común en inglés, pero con limitaciones para caracteres específicos españoles como la ñ y representación de un máximo de 128 caracteres. Aunque AntConc admite ISO 8859-1, latin-1, codificación propia del alfabeto latino se decide trabajar bajo la norma Unicode UTF-8 puesto que al ser Unicode se puede eliminar cualquier problema de incompatibilidad, trasladando los ficheros de documentación a esta compilación.

En la segunda fase, de representación, se procede en primer lugar a la carga del *corpus de información*.

Los ficheros con los diversos documentos se organizan en tres directorios, puesto que el programa AntConc permite cargar directorios directamente que sirven de estructura para los diversos análisis, estableciendo una terna de bloques de análisis:

Bloque I: incluye todos los Planes Generales y Regionales de la Inspección de Educación junto con los Planes Provinciales de Actuación según la relación expuesta anteriormente. En este apartado se incluyen también las disposiciones legales y normativa reguladora y de ordenación de la Inspección.

Bloque II: en este apartado se agrupan las diversas memorias de los servicios de Inspección de Educación relacionadas.

Bloque III: se consideran las leyes, órdenes, decretos y demás disposiciones normativas de carácter estatal y en el ámbito de la comunidad autónoma de Castilla-La

Mancha relativas a la configuración de la educación de personas adultas y enseñanzas ofertadas en la red de centros para el aprendizaje permanente.

Realizado un primer análisis mediante gráfico de frecuencias léxicas, se identifican los vocablos “*Hapax Legomenon*” o términos que aparecen solo una vez en el corpus. Sobre esta acotación se construye el fichero de “*stopwords*” o conjunto de palabras con significado gramatical pero sin significado léxico. Este archivo de “*stopwords*” referenciado a continuación es consignado como filtro de palabras a eliminar en todas las secuencias de análisis con AntConc con la finalidad de eliminar términos no significativos que puedan contaminar los conteos mediante la asignación de altas frecuencias a léxicos no representativos para el estudio. También se activa la opción “*Treat all data as lowercase*”, igualador de minúsculas y mayúsculas, con la misma finalidad.

*el la los les las de del a ante con en para por y o u tu te ti le que al ha un han lo su una estas esto este es tras suya a acá ahí ajena ajenas ajeno ajenos al algo algún alguna algunas alguno algunos allá allí allí ambos empleamos ante antes aquel aquella aquellas aquello aquellos aquí aquí arriba así atrás aun aunque bajo bastante bien cabe cada casi cierta ciertas cierto ciertos como cómo con conmigo conseguimos conseguir consigo consigue consiguen consigues contigo contra cual cuales cualquier cualquiera cualesquiera cuancuán cuando cuanta cuánta cuantas cuántas cuanto cuánto cuantos cuántos de dejar del demás demas demasiada demasiadas demasiado demasiados dentro desde donde dos el él ella ellas ello ellos empleais emplean emplear empleas empleo en encima entonces entre era eramos eran eras eres es esa esas ese eso esos esta estaba estado estais estamos estan estar estas este esto estos estoy etc fin fue fueron fui fuimos gueno ha hace haceis hacemos hacen hacer haces hacia hago hasta incluso intenta intentais intentamos intentan intentar intentas intento ir jamás junto juntos la largo las lo los mas más me menos mi mía mia mias mientras mio mío mios mis misma mismas mismo mismos modo mucha muchas muchísima muchísimas muchísimo muchísimos mucho muchos muy nada ni ningún ninguna ningunas ninguno ningunos no nos nosotras nosotros nuestra nuestras nuestro nuestros nunca os otra otras otro otros para parecer pero poca pocas poco pocos podeis podemos poder podria podriais podriamos podrian podrias por por qué porque primero primero desde puede pueden puedo pues que qué querer quien quién quienes quienes quiera quienquiera quizá quizás sabe sabeis sabemos saben saber sabes se según ser si sí siempre siendo sin sín sino so sobre sois solamente solo somos soy sr sra sres esta su sus suya suyas suyo suyos tal tales también también tampoco tan tanta tantas tanto tantos te tenéis tenemos tener tengo ti tiempo tiene tienen toda todas todo todos tomar trabaja trabajáis trabajamos trabajan trabajar trabajas trabajo tras tú tu tus tuya tuyo tuyos ultimo un una unas uno unos usa usáis usamos usan usar usas uso usted ustedes va vais valor vamos van varias varios vaya verdad verdadera vosotras vosotros voy vuestra vuestras vuestro vuestros y ya yo como cómo hacer se tengo ci x sa xa d e c b ses m i n o*

Figura 85. Fichero de términos “*stopwords*” para análisis con AntConc en el presente estudio. Fuente: elaboración propia a partir del listado de “*stopwords*” en español para el motor de búsqueda Sphinx.

De forma complementaria al proceso anterior, se procede a lematizar el corpus de documentación según el archivo presentado en la figura 86 con términos de ejemplo.

<i>adulto</i>	->	<i>adulta</i>	<i>adultas</i>	<i>adultos</i>		
<i>inspeccionar</i>	->	<i>inspecciona</i>	<i>inspeccionaba</i>	<i>inspeccionabais</i>	<i>inspeccionábamos</i>	
		<i>inspeccionaban</i>	<i>inspeccionabas</i>	<i>inspeccionad</i>	<i>inspeccionada</i>	<i>inspeccionadas</i>
		<i>inspeccionado</i>	<i>inspeccionados</i>	<i>inspeccionáis</i>	<i>inspeccionamos</i>	<i>inspeccionan</i>
		<i>inspeccionando</i>	<i>inspeccionara</i>	<i>inspeccionará</i>	<i>inspeccionarais</i>	<i>inspeccionáramos</i>
		<i>inspeccionaran</i>	<i>inspeccionarán</i>	<i>inspeccionaras</i>	<i>inspeccionarás</i>	<i>inspeccionare</i>
		<i>inspeccionaré</i>	<i>inspeccionareis</i>	<i>inspeccionaréis</i>	<i>inspeccionaremos</i>	
		<i>inspeccionáremos</i>	<i>inspeccionaren</i>	<i>inspeccionares</i>	<i>inspeccionaría</i>	
		<i>inspeccionaríamos</i>	<i>inspeccionarían</i>	<i>inspeccionarías</i>		
		<i>inspeccionaron</i>	<i>inspeccionase</i>	<i>inspeccionaseis</i>	<i>inspeccionásemos</i>	
		<i>inspeccionasen</i>	<i>inspeccionaste</i>	<i>inspeccionen</i>	<i>inspecciones</i>	
		<i>inspecciono</i>	<i>inspeccionó</i>	<i>inspección</i>	<i>Inspecci.*</i>	
<i>inspección</i>	->	<i>inspecciones</i>				
<i>inspector</i>	->	<i>inspectora</i>	<i>inspectoras</i>	<i>inspectores</i>		
<i>inspectoría</i>	->	<i>inspectoríasenseña</i>	->	<i>enseñas</i>		
<i>enseñante</i>	->	<i>enseñantes</i>				
<i>enseñanza</i>	->	<i>enseñanzas</i>				
<i>enseñar</i>	->	<i>enseña</i>	<i>enseñaba</i>	<i>enseñabais</i>	<i>enseñábamos</i>	<i>enseñaban</i>
		<i>enseñabas</i>	<i>enseñad</i>	<i>enseñada</i>	<i>enseñadas</i>	<i>enseñado</i>
		<i>enseñados</i>				
		<i>enseñáis</i>	<i>enseñamos</i>	<i>enseñan</i>	<i>enseñando</i>	<i>enseñara</i>
		<i>enseñará</i>	<i>enseñarán</i>	<i>enseñaras</i>	<i>enseñarais</i>	<i>enseñarás</i>
		<i>enseñaréis</i>	<i>enseñareis</i>	<i>enseñareis</i>	<i>enseñaréis</i>	<i>enseñaréis</i>
		<i>enseñaremos</i>	<i>enseñaremos</i>	<i>enseñaren</i>	<i>enseñares</i>	<i>enseñaría</i>
		<i>enseñaríamos</i>	<i>enseñarían</i>	<i>enseñarías</i>	<i>enseñarían</i>	<i>enseñarían</i>
		<i>enseñas</i>	<i>enseñase</i>	<i>enseñaseis</i>	<i>enseñásemos</i>	<i>enseñasen</i>
		<i>enseñaste</i>	<i>enseñasteis</i>	<i>enseñe</i>	<i>enseñé</i>	<i>enseñéis</i>
		<i>enseñemos</i>	<i>enseñen</i>			
<i>educable</i>	->	<i>educables</i>				
<i>educacional</i>	->	<i>educacionales</i>				
<i>educación</i>	->	<i>educaciones</i>				
<i>educador</i>	->	<i>educadora</i>	<i>educadoras</i>	<i>educadores</i>		
<i>educando</i>	->	<i>educanda</i>	<i>educandas</i>	<i>educandos</i>	<i>educaci.*</i>	<i>educati.*</i>
<i>educar</i>	->	<i>educa</i>	<i>educaba</i>	<i>educabais</i>	<i>educábamos</i>	<i>educaban</i>
		<i>educabas</i>	<i>educad</i>	<i>educada</i>	<i>educadas</i>	<i>educado</i>
		<i>educamos</i>	<i>educan</i>	<i>educando</i>	<i>educara</i>	<i>educará</i>
		<i>educarán</i>	<i>educaras</i>	<i>educarás</i>	<i>educarais</i>	<i>educaréis</i>
		<i>educareis</i>	<i>educaréis</i>	<i>educaremos</i>	<i>educáremos</i>	<i>educaren</i>
		<i>educares</i>	<i>educaría</i>	<i>educarías</i>	<i>educaríamos</i>	<i>educarían</i>
		<i>educaron</i>	<i>educarías</i>	<i>educarías</i>	<i>educarían</i>	<i>educarías</i>
		<i>educas</i>	<i>educase</i>	<i>educaseis</i>	<i>educásemos</i>	<i>educasen</i>
<i>educativo.</i>	->	<i>educativa</i>	<i>educativas</i>	<i>educativos</i>		
<i>actuación</i>	->	<i>actuación</i>	<i>evaluaci.*</i>	<i>planificación</i>	<i>organización</i>	<i>resolución</i>
		<i>dirección</i>	<i>aplicación</i>			
<i>supervisar.</i>	->	<i>supervisa</i>	<i>supervisaba</i>	<i>supervisabais</i>	<i>supervisábamos</i>	
		<i>supervisaban</i>	<i>supervisabas</i>	<i>supervisad</i>	<i>supervisada</i>	<i>supervisadas</i>
		<i>supervisado</i>	<i>supervisados</i>	<i>supervisáis</i>	<i>supervisamos</i>	<i>supervisan</i>
		<i>supervisando</i>	<i>supervisara</i>	<i>supervisará</i>	<i>supervisarais</i>	<i>supervisáramos</i>
		<i>supervisarán</i>	<i>supervisarás</i>	<i>supervisaréis</i>	<i>supervisaréis</i>	<i>supervisare</i>
		<i>supervisareis</i>	<i>supervisareis</i>	<i>supervisaremos</i>	<i>supervisaremos</i>	<i>supervisaremos</i>
		<i>supervisaremos</i>	<i>supervisaremos</i>	<i>supervisaren</i>	<i>supervisaren</i>	<i>supervisaren</i>
		<i>supervisaría</i>	<i>supervisarías</i>	<i>supervisarías</i>	<i>supervisarían</i>	<i>supervisarías</i>
		<i>supervisaríamos</i>	<i>supervisarían</i>	<i>supervisarías</i>	<i>supervisarían</i>	<i>supervisarías</i>
		<i>supervisaseis</i>	<i>supervisásemos</i>	<i>supervisasen</i>	<i>supervisases</i>	<i>supervisaste</i>
		<i>supervisasteis</i>	<i>supervise</i>	<i>supervisé</i>	<i>superviséis</i>	<i>supervisemos</i>
		<i>supervisen</i>	<i>supervises</i>	<i>superviso</i>	<i>supervisó</i>	
<i>supervisión</i>	->	<i>supervisiones</i>	<i>supervisi.*</i>			
<i>supervisor</i>	->	<i>supervisora</i>	<i>supervisoras</i>	<i>supervisores</i>		

Figura 86. Fichero de Lematización para análisis con AntComp en el presente estudio. Fuente: elaboración propia a partir del fichero "A Spanish lemma list", Anthony (2014).

Consiste este proceso de lematización en agrupar las principales variantes morfológicas de una palabra como un mismo término en su forma canónica o lema, independientemente de su variación morfológica. La lematización se realiza únicamente con los términos más significativos de nuestra investigación, según el fichero de la figura 86, con la finalidad de simplificar y focalizar el análisis. Aunque existen varios procedimientos de lematización manual previa, se opta por el proceso automático que realiza el propio software de minería de texto a partir del archivo de lematización asignado, por el mismo motivo de economía operativa que se acaba de reseñar, a pesar de ser una operativa menos rigurosa que puede incorporar algún fallo de lectura.

La aplicación AntConc utilizada para el análisis documental ofrece siete herramientas de análisis textual:

- *Word list*: crea una lista de frecuencias de todas las palabras que se encuentran en el texto.
- *Concordance*: sirve para poder estudiar una palabra dentro del contexto en el documento.
- *Concordance plot*: muestra la concordancia mediante barras de posición de manera gráfica, con las referencias de archivos que contienen el término
- *File view*: muestra el archivo en formato original referenciado.
- *Clusters*: explora agrupaciones de palabras junto al término de leyenda.
- *Collocates*: muestra las colocaciones que aparecen al lado del término señalado.
- *Keyword list*: permite comparar las palabras de un documento o varios con las de otro corpus, y genera lista de palabras independientes del corpus secundario.

En el estudio que se realiza en esta investigación se utilizan dos técnicas, una cuantitativa y otra cualitativa:

1) *Minería de texto para el análisis cuantitativo mediante la herramienta “Word list”*.

Se realiza la extracción de frecuencias absolutas totales de palabras con el objetivo de analizar las prioridades y enfoques principales de los documentos legales que conforman el corpus. Se ejecuta el conteo lematizado y filtrado. De forma

complementaria, puesto que los listados de vocablos son muy extensos, se realizan búsquedas de palabras orientadas hacia los ámbitos de la investigación en un segundo momento, con la finalidad de obtener apreciaciones cuantitativas de los términos objetos de estudio, básicamente mediante dos criterios: rango de posición de la palabra asociada al concepto y frecuencia de presentación.

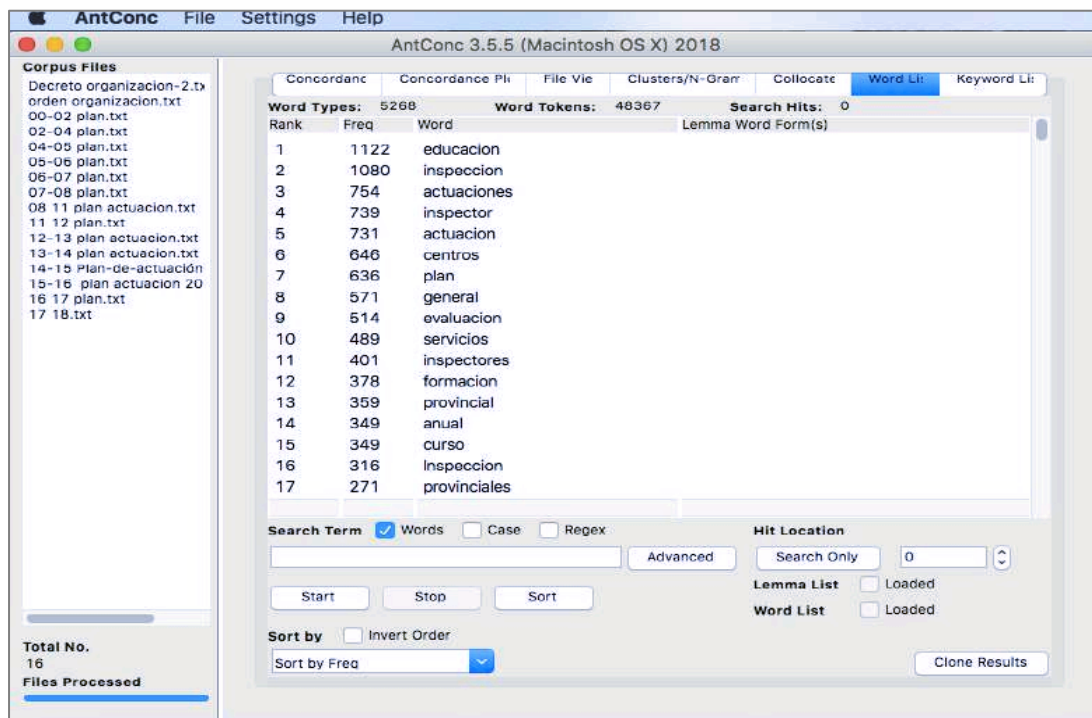


Figura 87. Ejemplo de salida para la herramienta Wordlist. Fuente Elaboración propia con AntConc.

Dentro de este análisis cuantitativo de minería de texto se estudia también mediante la herramienta “*Clusters*”, que permite analizar las agrupaciones que aparecen en el texto para una palabra, la frecuencia de relaciones de un término. Además de analizar el corpus por presentaciones aisladas de palabras se puede completar el análisis observando datos sobre la periodicidad con la que dos o más palabras emergen juntas en los textos. El número de palabras que forman la agrupación se elige mediante la opción “*Cluster Size*”, mientras que la opción “*Search Term Position*” permite seleccionar la posición en la agrupación de la palabra buscada.

Estos vínculos de palabras que se muestran agrupados en un texto, en una disposición secuencial determinada, se llaman “*n-gramas*”, donde n es el número de palabras: dos palabras consecutivas, “bigramas”; tres términos, “trigramas”, etc.

2) Minería de texto para el análisis cualitativo mediante la herramienta “Concordance” y “File view” de la aplicación AntConc.

Se permite mediante esta técnica contextualizar en los diversos documentos del corpus los términos objeto de estudio de la investigación o aquellos que voluntariamente se eligen porque puedan ser significativos para los objetivos de estudio.

El proceso de trabajo mediante esta técnica parte de la selección del término según criterio del investigador (frecuencias, búsqueda dirigida, etc.) desde el fichero de salida de rangos, seleccionando la palabra, lo cual traslada automáticamente al fichero de salida de concordancias según la imagen presentada. Según el manual del programa los criterios de ordenación pueden predefinirse por el propio investigador mediante las opciones “KWIC Sort”. Es posible establecer niveles de prelación y orden: por ejemplo, en la imagen 1R pauta al programa informático una ordenación de concordancias según la primera palabra a la derecha del concepto examinado, 2R en situación de la segunda a la derecha, 1L según la primera palabra a la izquierda, etc.

Un ejemplo de pantalla de salida de esta herramienta se muestra a continuación (figura 88) en el que se puede ver el concepto principal de referencia y los términos de contexto, denominados “KWIC”, acrónimo de “Key Word In Context”.

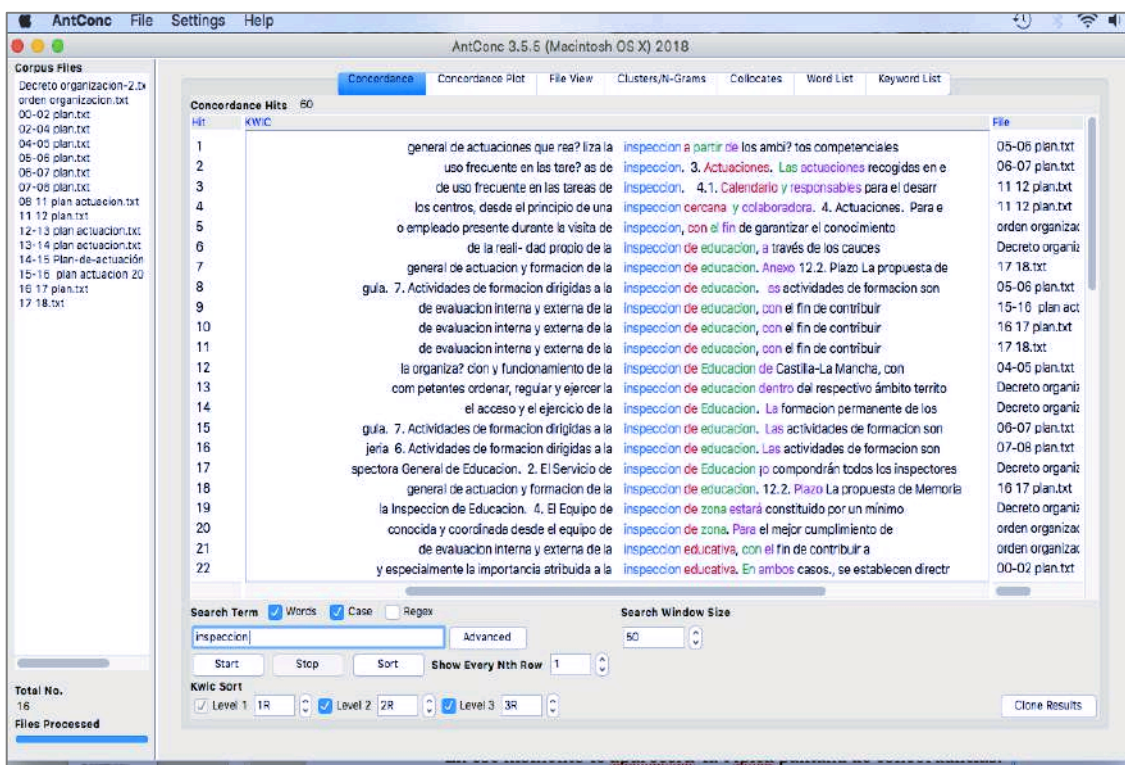


Figura 88. Ejemplo de salida para la herramienta Concordance. Fuente Elaboración propia con AntConc.



Como puede verse en el ejemplo, las concordancias pueden analizarse gráficamente según colores, en este caso la palabra objeto se predefine en color azul, consignando a ambos lados los términos concurrentes en cada uno de los contextos donde se localiza esta palabra en el corpus, al igual que muestra la referencia al documento donde aparece el término. Permite, por consiguiente, localizar fácilmente una palabra en un documento, y estudiar la información expuesta relativa a ella en el marco en el que aparece. Según Navarro (2015, p. 24):

las concordancias son otra forma diferente de ver y analizar un texto: muestran todos los contextos en que aparece una palabra. Es una visión transversal del corpus: permite analizar cada uno de los contextos en los que aparecen las palabras del corpus. [...] De esta manera se puede analizar el uso concreto de esa palabra en el corpus.

Si la información mostrada con la herramienta “concordance” no fuera suficiente la aplicación AntConc permite enlazar directamente con los archivos en los que aparece el término según se muestra a continuación en la figura 89 con una captura de pantalla de ejemplo.

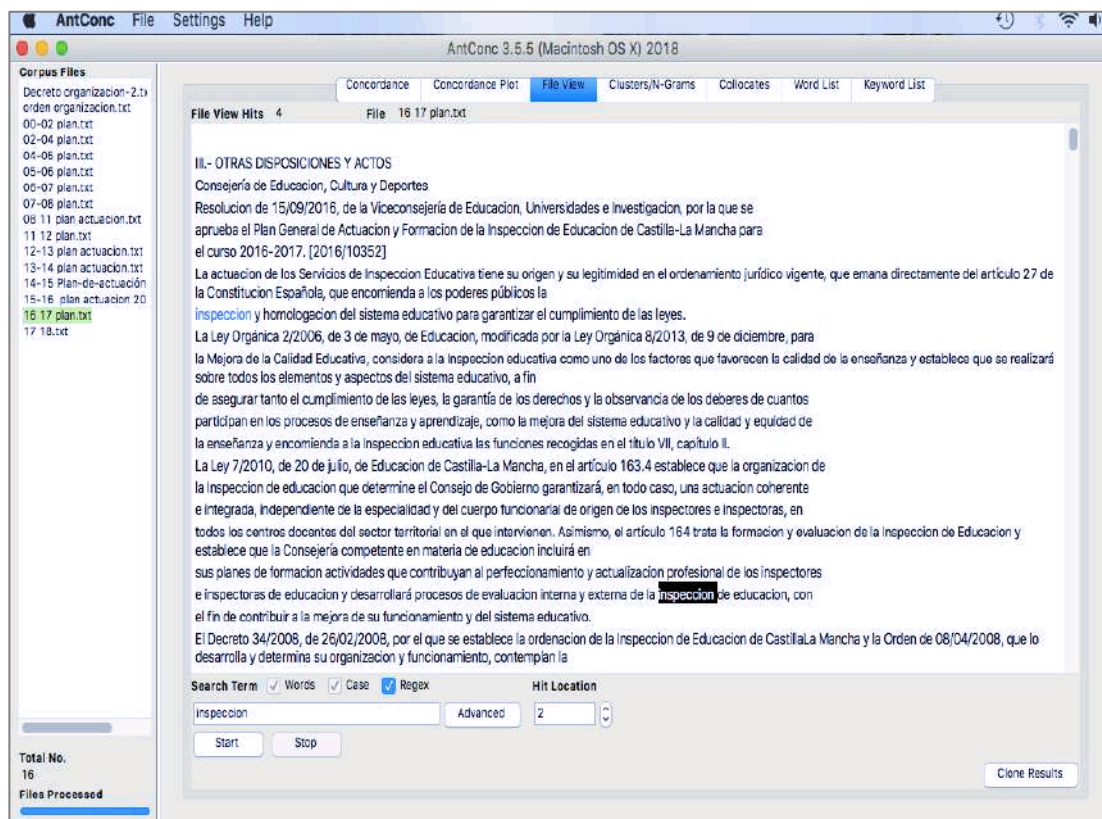


Figura 89. Ejemplo de fichero pantalla de análisis mediante la herramienta “File View”.  
Fuente: Elaboración propia a partir del corpus propuesto en AntConc.

#### 4.4.5. Elaboración del modelo de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas

Una vez realizado todo el proceso anterior, con los datos y la información obtenida se generan las categorías y constructos teóricos que permiten definir un modelo propio, basado en el análisis de situación de la EPA y las demandas a la Inspección de Educación halladas. En una última fase de la investigación, se somete a validación a posteriori el modelo de Supervisión en Educación de Personas Adultas, *Modelo Circular de Objetivos para la Mejora*, acrónimo *MOCIOBME*, que se ha creado según el objetivo general de investigación.

Siguiendo a Sevillano y Vázquez-Cano (2015), “El científico está siempre alerta a las fuentes de error que podrían afectar a su trabajo si se basara solamente en sus opiniones; por ello, introduce constantemente procedimientos de validación en todo el proceso de investigación” (p. 62).

Para este proceso de validación se utiliza como técnica procedimental una metodología consolidada y de uso abundante en la investigación actual, método Delphi. La elección de esta técnica para la validación se justifica por la adecuación al propósito y el modelo generado según se argumenta detenidamente a continuación.

“El método Delphi es una técnica de recogida de información que permite obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada”, según la definición de Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016, p. 87).

“El desarrollo y la difusión del método Delphi ha sido creciente y exponencial, alcanzando en la actualidad una destacada proyección en distintas áreas de conocimiento, también en investigación educativa” (López Gómez, 2018, p. 33). Según García Valdés y Suárez (2013, p. 2), “permite la transformación durante la investigación de las apreciaciones individuales de los expertos en un juicio colectivo superior.”

En un artículo de Cabero e Infante (2014, p. 2) se señala que el método Delphi es

posiblemente uno de los más utilizados en los últimos tiempos por los investigadores para diferentes situaciones y problemáticas, que van desde la identificación de tópicos a investigar, especificar las preguntas de investigación, identificar una perspectiva teórica para la fundamentación de la investigación, seleccionar las variables de interés, identificar las relaciones causales entre factores, definir y validar los constructos, elaborar los instrumentos de análisis o recogida de información, o crear un lenguaje común para la discusión y gestión del conocimiento en un área científica. Es, por tanto, de verdadera



utilidad para los investigadores de ciencias sociales en general, y los de educación y comunicación en particular.

En esta misma línea Ortega (2008, p. 52). reitera que “las posibilidades de aplicación del método Delphi abarcan prácticamente todo el espectro de especialidades y ciencias tanto sociales como exactas dónde la prospectiva pueda aportar luz en la construcción de escenarios de futuro, de estrategias de acción.”

Entre las ventajas del método Delphi Ortega (2008, p.35) afirma que “ofrece un adecuado canal para penetrar en áreas de conocimiento complejas, dinámicas, ambiguas y con falta de información, siendo el coste de obtención de la información bajo y su tiempo en principio reducido”.

En este mismo sentido se posicionan Rodríguez Perón, Aldana y Villalobos (2010) declarando:

La aplicación del método Delphi como herramienta para la identificación de prioridades de ciencia e innovación tecnológicas en escenarios futuros permite establecer con quasi-certeza de consenso entre los expertos, a partir de las necesidades (problemas) detectados previamente, la organización y desarrollo de planes estratégicos con la presunción de que se van a conseguir los objetivos que a largo plazo tenían previstos, con las mayores utilidades y beneficios posibles.

Se puede concluir, pues, de estas citas de literatura académica que se acaban de presentar, que la técnica Delphi viene avalada como una metodología pertinente y eficaz al propósito con la que se ha elegido en esta investigación, validar el método de supervisión educativa generado. Además, como valor añadido, el panel Delphi permite combinar a todos los colectivos profesionales considerados en esta investigación, directivos y profesores de centros de adultos, expertos universitarios, inspectores de educación y obtener datos pertinentes sobre la teoría y la práctica al mismo tiempo, con la gran ventaja de eliminar condicionantes intragrupos y economía de tareas.

Con relación al proceso de trabajo para llevar a la práctica esta metodología, López Gómez (2018, p. 20) defiende “aunque son plurales los modos de conducir dicho método, se han de tener en cuenta algunos parámetros metodológicos comunes, a saber: selección y conformación del panel de expertos, número de expertos, calidad del panel, proceso iterativo en rondas y criterios a considerar para la finalización del proceso”. Corroborando esta determinación Rodríguez Perón, Aldana y Villalobos (2010) afirman:

sus principales características como método de valoración científica que lo hacen más confiable y efectivo en relación con sus homólogos son: el anonimato, la interacción mediatizada y dirigida, las estadísticas de grupo con retroalimentación, así como la heterogeneidad al conformar el panel de expertos que incluyen diferentes especialidades, pero todos experimentados en el tema o asunto a resolverla capacidad de predicción del Delphi se basa en la utilización sistemática de un juicio intuitivo.

García Valdés y Suárez (2013, p. 2) sintetizan la caracterización anterior mediante una secuencia procedimental que consta de tres fases:



Figura 90. Proceso de realización método Delphi. Tomado de García Valdés y Suárez, 2013, p. 2.

Esta primera guía de trabajo es ampliada por Ortega (2008) que completa el ciclo de realización de la investigación mediante este método a diez pasos concretando la secuencia:

1. Definición del problema.
2. Formación de un grupo que aborde un tema específico.
3. Diseño del cuestionario que se utilizará en la primera ronda de preguntas.
4. Prueba del primer cuestionario.
5. Entrega del cuestionario a los panelistas.
6. Análisis de las respuestas de la primera ronda de preguntas
7. Preparación de la segunda ronda de preguntas y aprovechamiento de la primera ronda para perfeccionar las preguntas, siempre que proceda.
8. Entrega del segundo cuestionario a los panelistas.

9. Análisis de las respuestas de la segunda ronda de preguntas (Los pasos 5 a 9 deben repetirse iterativamente hasta cuando se llegue a un consenso o se alcance una cierta estabilidad en las respuestas).

10. Preparación de un informe por parte del equipo que analiza los resultados para presentar las conclusiones del ejercicio.

Este procedimiento es presentado gráficamente de forma más intuitiva mediante el cuadro de la figura 91:

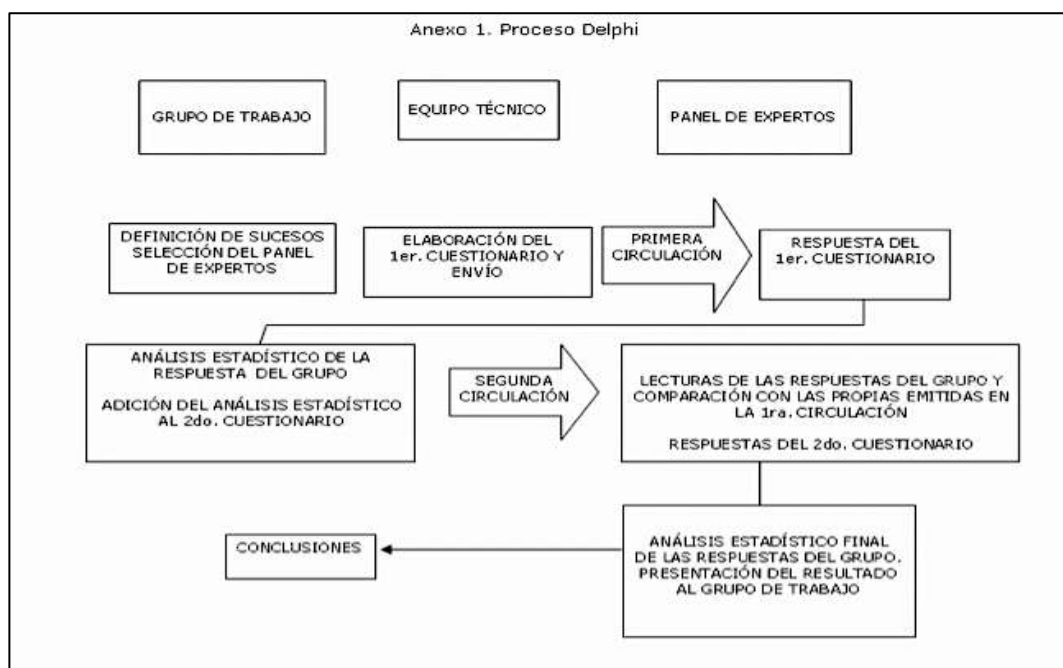


Figura 91. Ordenación método Delphi. Tomado de Rodríguez Pérón, Aldana y Villalobos (2010).

Las referencias anteriores, junto con las de Pozo et al. (2007), sirven de sustento como literatura académica para el diseño propio del proceso de trabajo llevado en esta investigación para la validación del paradigma de supervisión educativa generado Modelo Circular de Objetivos para la Mejora, MOCIOBME, mediante la aplicación del método Delphi. Las fases del procedimiento se presentan a los participantes en la validación mediante el siguiente organigrama que sirve de estructura y marco organizativo para esta fase de investigación relativa a la validación del modelo mediante Delphi.

Según este protocolo de realización, se efectúa con temporalización de un mes la aplicación de esta técnica metodológica, creando el cuestionario y seleccionando los expertos a los que se propone, según se expone a continuación en la figura 92 que presenta

el proceso de trabajo concreto seguido en este estudio según se diseña y se ofrece a los participantes para su información.

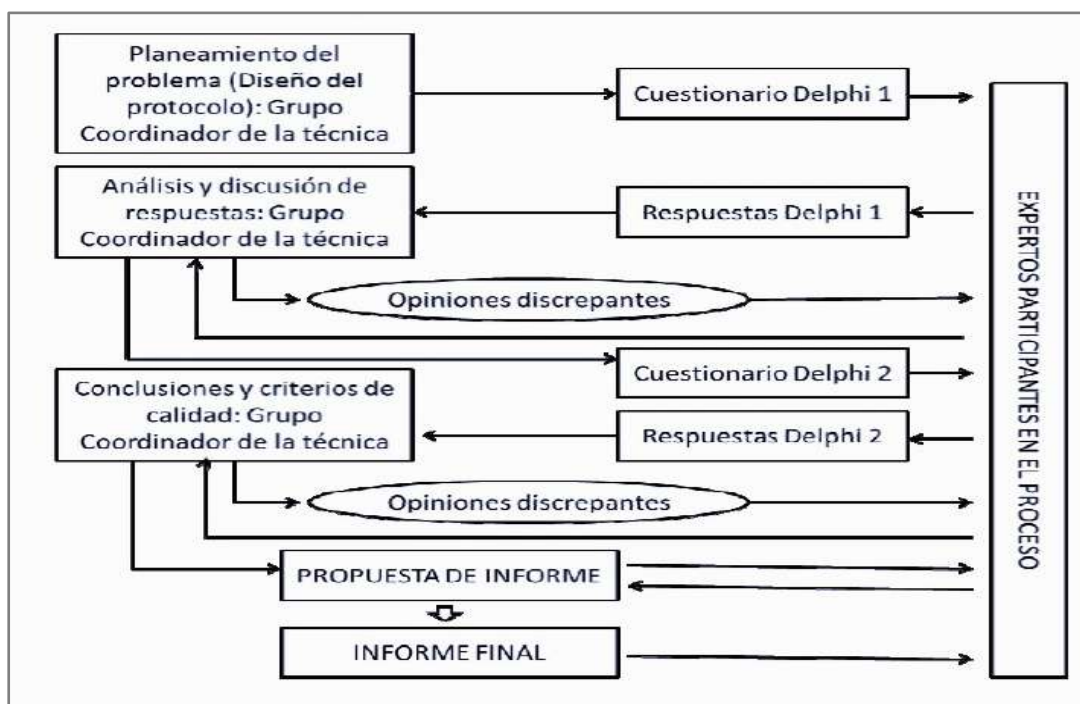


Figura 92. Diseño de proceso de validación modelo MOCIOBME mediante técnica Delphi.

Fuente: elaboración propia basada en Pozo et al. (2007).

## El cuestionario Delphi

Según García Valdés y Suárez (2013) son procedentes con técnica Delphi “cuatro formas de elaboración del cuestionario atendiendo al tipo de respuesta solicitada: dicotómica o excluyente (si-no, acuerdo-desacuerdo), de ponderación (asignar un lugar de forma ascendente o descendente), continuas o tipo Likert (evaluar en un intervalo) y abiertas (emitir valoraciones comentadas)”. En esta investigación se opta por un modelo mixto de cuestionario con una primera columna tipo Likert, bajo puntuaciones correlativas desde 1 (poco de acuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo) y una segunda propuesta de valoración cualitativa bajo el epígrafe “*propuestas de mejora*” cuya finalidad es incorporar al modelo de supervisión generado las aportaciones de perfeccionamiento que consensuen los expertos en la iteración Delphi. Se tiene en cuenta para la incorporación de esta segunda columna la opinión de Best (1982) que constata que los estudios Delphi en los que los expertos dieron razones y argumentos fueron significativamente más precisos que los basados únicamente en escalas. Novakowski y Wellar (2008, p. 1492)

apuntan en esa línea, al señalar que «la explicación de los juicios por parte de los expertos puede producir resultados más precisos».

Las cuestiones incorporadas al cuestionario se articulan de tal manera que, dentro de un marco de brevedad para evitar uno de los principales problemas de la técnica Delphi (el desistimiento en sucesivas rondas), se efectúe una revisión completa de todo el paradigma elaborado mediante la revisión de todos los factores relevantes del modelo en función de la hipótesis planteada. De este modo se articulan estas categorías de cuestiones sobre las que se generan los ítems enviados a los expertos participantes:

- a) Necesidad de modelos de supervisión en Educación de Personas Adultas.
- b) Actualización de la conceptualización, funciones y tareas de la Inspección de Educación.
- c) Idoneidad de la consideración de un marco ampliado de Educación de Personas Adultas subyacente al modelo de supervisión según las demandas de la sociedad del siglo XXI.
- d) Adecuación de los ejes estratégicos de actuación y la distribución de tareas a realizar por los organismos de supervisión y su temporalización.
- e) Fundamentación científica, teórica y académica del modelo MOCIOBME.
- f) Relevancia de la formación como eje transversal de la organización interna de los servicios de inspección.
- g) Ajuste de los procesos de metaevaluación propuestos al modelo.
- h) Limitaciones y puntos fuertes del modelo MOCIOBME.

### **Selección de expertos**

Para configurar el grupo de expertos participante en este estudio Delphi se toma en consideración el trabajo de Powell (2003) que justifica que el número de expertos podrá variar atendiendo a dos criterios: el problema de investigación y los recursos a disposición de los investigadores. El tamaño del panel de expertos puede venir definido por componentes de distinta índole como el ámbito geográfico, la diversidad de colectivos afectados, las áreas de actividad laboral de los mismos, etc. Delbecq y colaboradores, citado por López Gómez (2018, p. 23), establecen que un número entre 10 y 15 expertos es adecuado para esta técnica para no hacer el proceso demasiado profuso, opinión refutada por el propio López Gómez que en un estudio comparado de investigaciones

realizadas con método Delphi concluye respecto al tamaño: “La revisión llevada a cabo permite concluir que aunque las muestras de expertos son heterogéneas, el panel no suele ser inferior a una decena” (López Gómez, 2018, p. 24). García Valdés y Suárez (2013) citan, en relación con el número óptimo, antiguos estudios realizados por la Rand Corporation, los cuales informan que a partir de un mínimo de siete expertos el error disminuye notablemente por cada experto añadido, pero que no es aconsejable recurrir a más de 30 expertos, pues el aumento en la previsión es muy pequeño y el incremento en costo de investigación no compensa la mejora. Ballester, Nadal y Fernández (2014, p. 274) fijan el suelo básico de expertos en Delphi, “se suele recomendar que se trabaje con mínimos de cuatro o cinco personas”.

Respecto a los criterios de selección y conformación del panel de participantes, este mismo autor establece como condiciones imprescindibles del candidato experto los antecedentes, la experiencia, motivación hacia el tema y buena disposición para colaborar; en suma, sujetos cuya “situación y recursos personales puedan contribuir al fin de la investigación y aportar una perspectiva relevante” (López Gómez, 2018, p. 22).

La elección en esta investigación se realiza mediante proceso nominativo por parte del investigador, prescindiendo de cadena de expertos para evitar afinidades. Para la configuración del panel de participantes se tiene en cuenta igualmente una distribución representativa y proporcional a la procedencia de los ámbitos específicos afectos a nuestro objeto de investigación: en concreto se realiza la propuesta de solicitud a siete profesores de enseñanzas de personas adultas, seis inspectores de educación y un profesor universitario con experiencia previa en inspección. En el desarrollo del proceso de investigación se producen dos renunciaciones a la colaboración en el colectivo de inspección, por lo que el panel final del estudio queda configurado con un total de doce expertos.

De ellos, según confirman, en el biograma inicial, dos participantes del sector de profesores tienen experiencia en cargos directivos de centros de educación de adultos, y todos excepto uno en tareas de coordinación didáctica, habiendo participado en procesos de inspección diversos en todos los casos. Imparten docencia en ámbitos distintos, enseñanza modular de adultos en Formación Profesional, Enseñanza Secundaria a Distancia, ESPAD, y Enseñanzas de Idiomas para Personas Adultas. Dos de los inspectores aportan en su biograma experiencia de jefatura y coordinación en servicios de inspección y todos han tenido relación con procesos de supervisión de centros donde se imparten enseñanzas de adultos. Todos los expertos acreditan formación académica superior, dos con especialización de máster universitario, uno con grado de Doctor, y amplio bagaje en cursos de actualización profesional. Tres de ellos relatan autoría de

materiales curriculares y libros de texto. Con esta información de los biogramas se considera garantizada la relevancia en las opiniones, heterogeneidad, representatividad de sectores afectados por los ámbitos de estudio y significatividad en su composición adecuada al objeto de investigación

Con relación al número de iteraciones se establece inicialmente en el diseño un número de dos basándose en las posibilidades del marco de investigación que garanticen la conclusión más eficaz, así como en la experiencia de la literatura académica de investigaciones anteriores según el estudio comparado de López Gómez (2018) que concluye que “la revisión llevada a cabo evidencia que la mayoría de aplicaciones del Delphi se desarrollan en dos rondas, usualmente en tres y rara vez en más” (p. 25). Añade este autor:

la mayoría de investigaciones que emplean el Delphi organizan el proceso en dos o tres rondas. Son tres las razones, a saber: las respuestas tienen a estabilizarse a partir de este punto, se suelen disponer de recursos y plazos limitados y, en tercer lugar, continuar más allá de la tercera ronda podría tener como consecuencia un desgaste en el compromiso experto. (López Gómez, 2018 p. 34).

Esta decisión de diseño inicial es corroborada por la alta tasa de afinidad en las respuestas que muestra una estimación de consenso adecuada para el final del proceso con ambas iteraciones, sin necesidad de complementar ninguna más.

Existen varios sitios web y herramientas informáticas para llevar a cabo la aplicación práctica del estudio Delphi. Por citar algún ejemplo, el software desarrollado por J. Scott Armstrong, bajo el auspicio del *International Institute of Forecasters* y la *University of South Australia* que es de libre uso y solamente requiere registro previo cuya referencia es <http://scott.armstrong.delphi.stlouisintegration.com/delphi2/> o la plataforma *Calibrum*, <https://calibrum.com>, dedicada exclusivamente al análisis mediante técnica Delphi que cuenta con un abundante elenco de estudios realizados.

No obstante, dadas las características de la presente investigación, tamaño del panel de expertos, número de iteraciones, familiaridad de los expertos con el proceso, etc. se toma la decisión en el diseño de realizar las comunicaciones a los participantes mediante email, al igual que la recogida de información, enviando como archivos anexos la documentación necesaria que se presenta en los anexos correspondientes:

*Documento 1:*

Se puede consultar completo adjunto al final de la tesis como Anexo VII.

Contiene la presentación del estudio a los participantes expertos, las instrucciones para la colaboración y una breve sinopsis del modelo MOCIOBME, con un enlace a Google Drive para su estudio completo. El documento exacto figura como anexo y el esquema de contenidos es el siguiente.

1. Presentación del cuestionario y del estudio a los expertos.
  - 1.1. Agradecimiento inicial.
  - 1.2. Finalidad de los cuestionarios
  - 1.3. Cuestiones metodológicas.
2. Sinopsis y definición modelo circular de objetivos para la mejora, mociobme.
  - 2.1. Finalidad.
  - 2.2. Descripción modelo Mociobme.
  - 2.3. Mapa conceptual y descriptores estratégicos.
  - 2.4. Caracterización Educación Personas Adultas.
  - 2.5. Presupuestos teóricos que fundamentan este modelo de supervisión
  - 2.5. Organización interna.
  - 2.6. Ejes estratégicos del modelo de supervisión.
  - 2.7. Formación y actualización profesional
  - 2.8. Metaevaluación.

*Documento 2:*

Presenta el Cuestionario de validación del Modelo Circular de Objetivos para la Mejora de la Supervisión en EPA que los expertos han de cumplimentar y devolver al investigador vía email.

Se relaciona completo como Anexo VI en el capítulo final de la presente tesis.

Como se puede ver en el propio documento número uno, que se transcribe como anexo al final de este informe, se fija claramente la temporalización de las iteraciones, informando a los expertos así como el procedimiento de comunicación a través de email, la finalidad del estudio y cuestiones metodológicas de procedimiento, concretando detalladamente el proceso de trabajo, según se viene exponiendo, para la obtención de resultados, por un lado, cualitativos que se exponen y se analizan directamente debido a que se obtiene un número de datos primarios conciso; por otro lado, la información cuantitativa se analiza con la herramienta online “*Alculà*” elaborada por Giorgio



Arcidiacono, cuya referencia web es <http://www.alcula.com/es/calculadoras/estadistica/> y cuyas conclusiones y resultados se exponen en el apartado correspondiente presentado a continuación, según la estructura de contenidos de esta tesis doctoral, acorde a los presupuestos metodológicos de investigación vigentes en la literatura académica presente.

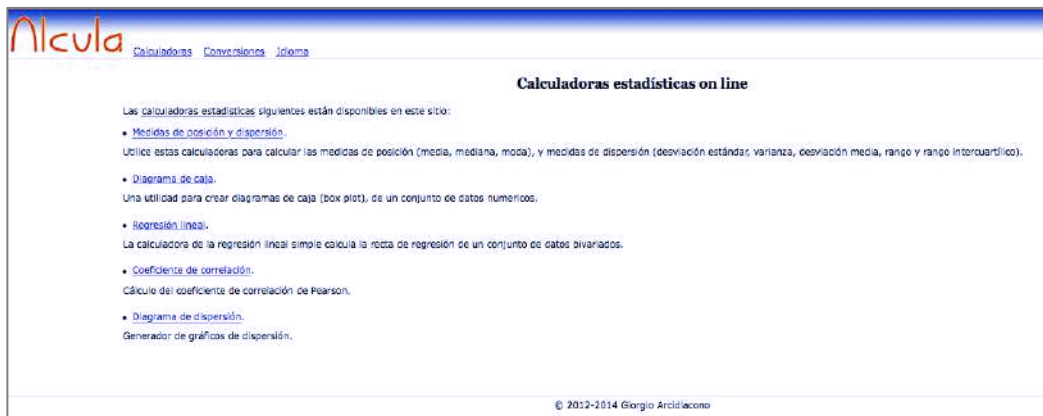


Figura 93. Referencia herramienta estadística Alculà . Fuente: Web Alculà <http://www.alcula.com/es/calculadoras/estadistica/>

En conclusión, según Ortega (2008) “El método Delphi pretende algo más que una mera integración de opiniones individuales, aspira a alcanzar un producto propio, de naturaleza diferente a la de las partes individuales y de mejor calidad final” (p. 48), por lo que se puede considerar una técnica metodológica que se ajusta plenamente al objetivo propuesto en la investigación, integrando para la validación del modelo MOCIOBME generada de manera sistémica ( el todo es superior a la suma de sus partes) los criterios de valoración de todos los sectores de población participantes en la investigación.

# **5. CAPÍTULO 5:**

## **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Significación y estructura del capítulo**

Se presentan y se analizan estadísticamente los resultados y datos obtenidos en el trabajo de campo de la investigación.

Con relación a la primera herramienta utilizada, los dos cuestionarios de recogida de información (el primero, para inspectores de educación; el segundo, dirigido a directivos y profesores en enseñanzas de adultos), se muestran las tablas de datos directos de cada uno de los ítems; posteriormente, las salidas del análisis de estadística descriptiva realizado con R Studio y la interpretación y exégesis de la información hallada.

Respecto a la segunda técnica de metodología cualitativa, entrevista estructurada a expertos, se presenta y analiza la información obtenida, examinada mediante CAQDAS, Atlas.ti.

En un tercer momento, los datos del análisis cuantitativo y cualitativo, realizado mediante la herramienta AntConc para la minería de texto, sobre la documentación y normativa de Inspección de Educación y Enseñanzas de Personas Adultas en Castilla-La Mancha, así como algunas disposiciones de legislación supletoria de nivel nacional y europeo.

Los datos e información hallada se ofrecen estructurados y organizados según las metavariabes de estudio establecidas para la presente investigación.

## 5.1. Resultados derivados de la primera fuente de información: cuestionarios

### Respecto a las variables de segmentación

El ámbito de aplicación de los cuestionarios es la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Con relación al primer cuestionario, la población a la que se ha dirigido el cuestionario de inspectores es la totalidad de integrantes del Servicio de Inspección en la comunidad autónoma, sin realizar ninguna selección muestral dado el tamaño de la población de referencia, integrado por un total de 81 inspectores según la distribución publicada en la Orden 15/2017 de 30 de enero (DOCM, de 8 de febrero, núm. 27) de plantillas orgánicas.

Analizadas de forma descriptiva las variables se obtiene como resultado la participación de 38 inspectores, lo cual supone el 46,91% de tasa de respuesta sobre la población total. Los gráficos siguientes generados directamente desde la aplicación Google Forms muestran detalladamente la información de segmentación de las variables diseñadas en el cuestionario (ninguna pregunta se estableció como de contestación obligatoria cuando se diseñó el cuestionario en la aplicación por lo que algunos encuestados no respondieron a todas las cuestiones).

Según se puede observar en la figura 94, la franja de edad mayoritaria en la respuesta es la de 50-59 años con un 44,7 % de respuestas, y en segundo lugar el intervalo 40 – 49 años con un 31,6 % de participantes.

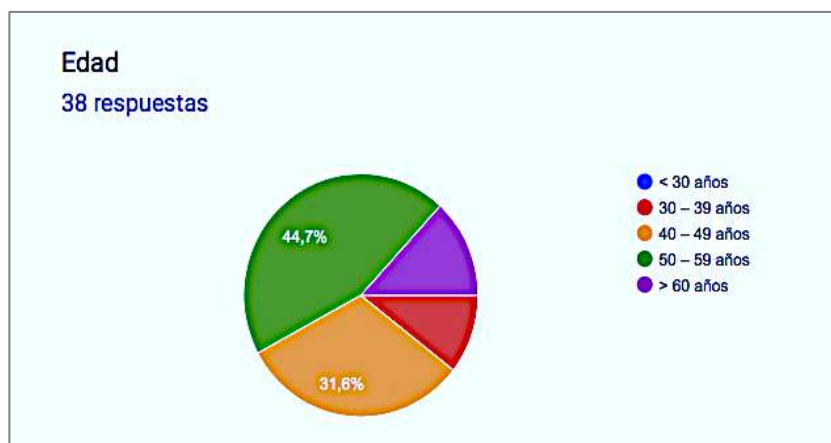


Figura 94. Distribución de edades Cuestionario de Inspectores de Educación.  
Fuente: elaboración propia mediante Google Forms y cuestionario de inspectores.

En cuanto a la distribución según género, el cuestionario es respondido por un 73,7% de hombres, lo cual corresponde con la distribución de la población, información que es presentada con el gráfico de sectores (figura 95) que recoge la salida de datos directa tomada de Google Forms.

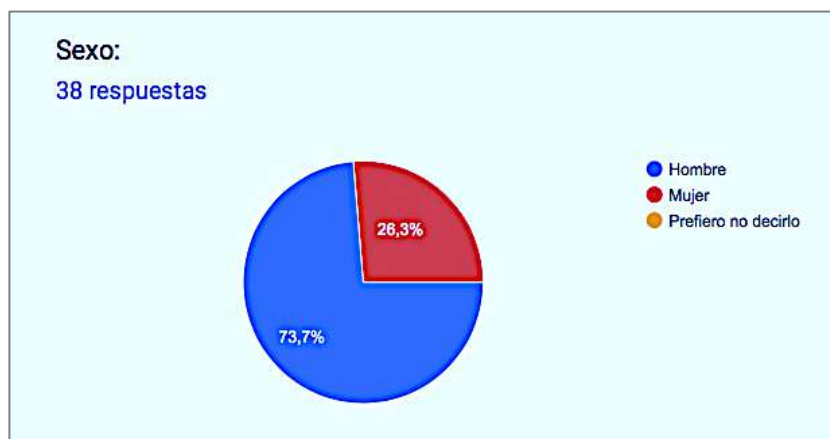


Figura 95. Distribución por sexos Cuestionario de Inspectores de Educación.  
Fuente: elaboración propia mediante Google Forms y respuestas al cuestionario de inspectores.

La experiencia docente previa (figura 96) se sitúa entre 10 y 20 años en el 60,5 % de los casos mientras que el intervalo modal de la variable años en inspección corresponde a “menos de 10” con el 62,2% de las situaciones. Tres cuartas partes de los inspectores que han respondido la encuesta tienen experiencia en supervisión de centros de EPA, mientras que solo un 13,2 % han desempeñado algún trabajo previo en enseñanzas de adultos (figura 96), lo cual muestra un índice significativo de inspectores que realizan su labor supervisora propia en Educación de Personas Adultas sin experiencia previa en esta modalidad de enseñanza. Tampoco los resultados del estudio devuelven un índice de participación mínimo de experiencia como docentes en Educación de Personas de Adultas. Los datos confirman la hipótesis del gran desconocimiento práctico, experiencial, de esta modalidad de enseñanza, la enseñanza de adultos, por parte de los inspectores, con todas las implicaciones que se pueden derivar de esta circunstancia.



Figura 96. Experiencia previa en EPAS de los inspectores. Fuente: elaboración propia mediante Google Forms a partir de las respuestas al cuestionario de inspectores.

Con relación a los resultados de participación en el segundo cuestionario, de la población total de 660 profesores se obtienen 127 respuestas válidas, lo cual supone un 19,25% de respuestas del total posible. La distribución por edades, según el gráfico 94, otorga primacía a la franja entre 40 y 49 años con un 37,8 % de profesores participantes, un 30,7 % a la franja entre 30 y 39 años y 21,3 % los profesores comprendidos entre 50 y 59 años. La proporción según sexos es equivalente entre ambos.

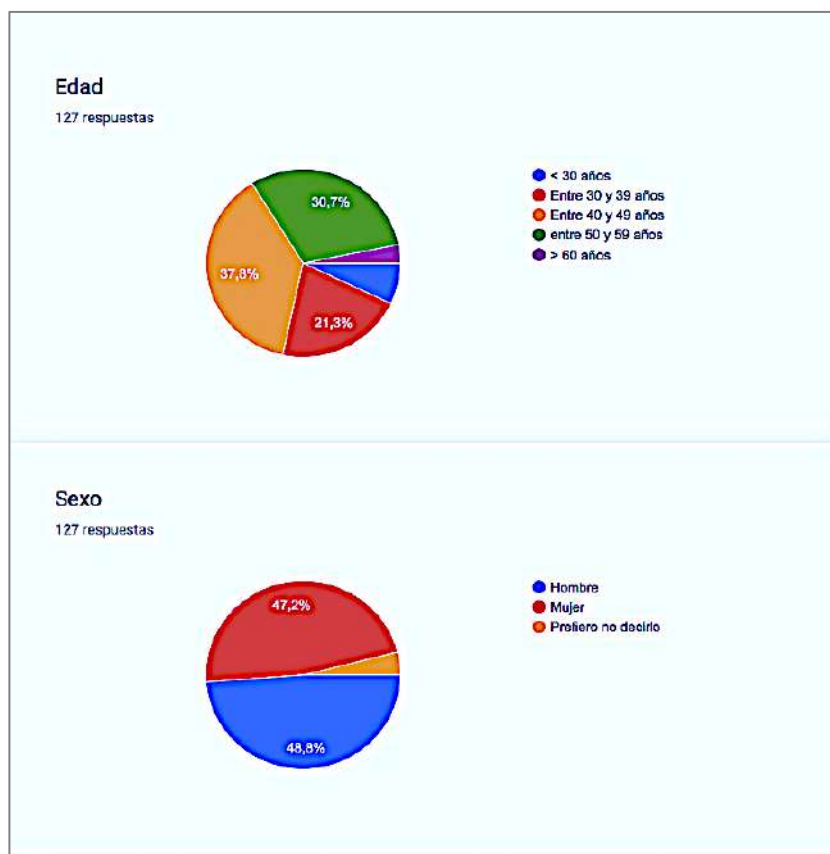


Figura 97. Distribución por edad y sexo participantes cuestionario profesores de adultos.  
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de profesores.

Casi un tercio de los profesores que participan en el estudio tiene menos de 5 años de experiencia en Educación de Personas Adultas y un 26,4 % entre cinco y diez años; al mismo tiempo, una cuarta parte manifiesta haber desempeñado docencia (figura 98) en estas enseñanzas durante más de quince años. Se puede concluir de los datos hallados que la experiencia en Educación de Personas Adultas tiende a ajustarse a la curva normal aunque con una ligera tendencia asimétrica positiva, con más profesores que informan pocos años de experiencia en esta modalidad de enseñanza.

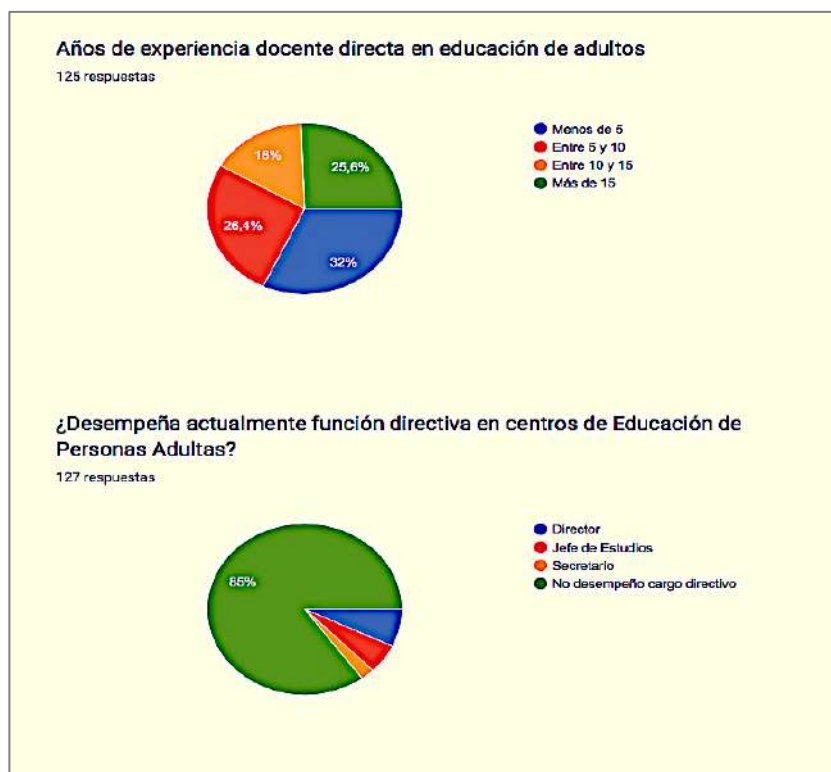


Figura 98. Experiencia previa participantes cuestionario profesores de adultos.  
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de profesores.

Con relación al ejercicio de cargos directivos un 85 % de los encuestados no ha desempeñado ninguna de estas funciones durante toda su trayectoria profesional; un 7,1% realiza tareas de dirección; siete profesores participantes son jefes de estudio, lo cual supone un 5,5%; y, por último, un 2,4% de docentes que han contestado realizar labores de secretario en centros de Educación de Personas Adultas.

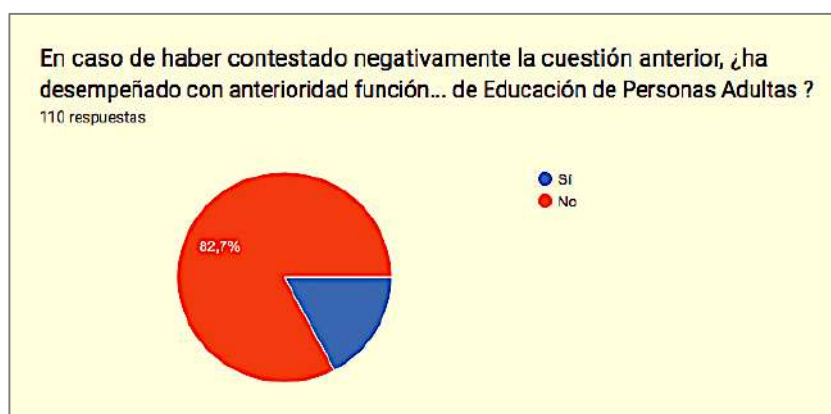


Figura 99. Experiencia previa participantes cuestionario profesores de adultos.  
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario de profesores.

Una última variable de discernimiento de la muestra utilizada en el cuestionario de directivos y profesores de CEPAS está relacionada con la experiencia previa de los participantes en procesos de supervisión escolar en EPA.

Como se puede observar en los datos presentados a continuación (Figura 100) la mayor parte de los profesores y directivos que responden el cuestionario no tiene experiencia previa como participante directo en procesos de supervisión escolar en EPA, casi dos terceras partes del profesorado de EPA manifiesta no haber sido sujeto de un proceso realizado por la Inspección de Educación y solamente 17 profesores describen intervención como profesores en actuaciones de inspección. Esta situación está en consonancia con una cuestión que se analizará en el apartado de resultados y que tiene que ver con la manifestación por parte de los encuestados de que la EPA tiene poco peso en las actuaciones de la Inspección de Educación. Es residual el caso de un participante con experiencia previa como inspector accidental. Esta tendencia, sin embargo, revierte en el caso de los participantes que son o han sido cargo directivo, pues más de la mitad de ellos afirman haber participado en alguno de estos procesos.

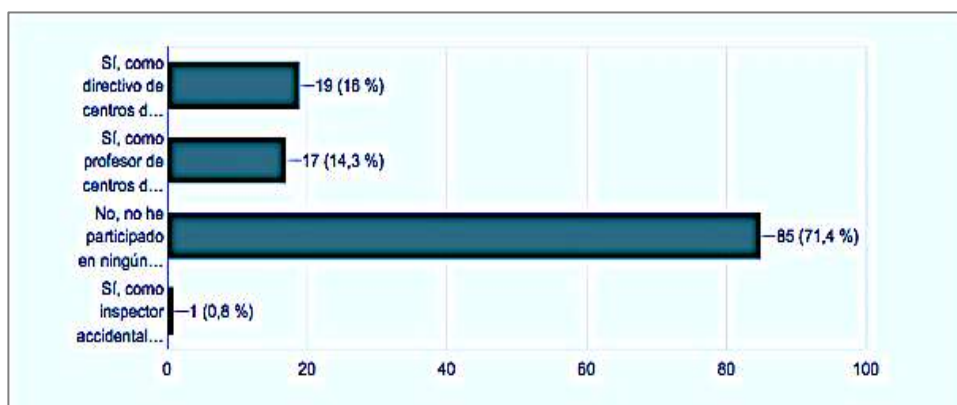


Figura 100. Variable de definición de la muestra “experiencia previa en supervisión en EPA”.  
Fuente: Cuestionario de Directivos y Profesores en EPA.

## Respecto a las metavARIABLES de estudio

Se presenta la información recogida de la aplicación de ambos cuestionarios, el dirigido a Inspectores de Educación y el respondido por Directivos y Profesores de centros de Educación de Personas Adultas. Una vez expuestos los datos recogidos de la salida de los cuestionarios se examinan cuantitativamente con software estadístico *R Studio* para cálculo de índices de centralización, dispersión y posicionamiento, según se ha desarrollado en el apartado de metodología, con la finalidad de explicar y precisar la



lectura de la información obtenida y su correcta comprensión y significación. En último término se analizan descriptivamente los indicadores y valores hallados para su precisa interpretación y exégesis.

Reseñar que se puede encontrar que no todas las cuestiones sean respondidas por la totalidad de los participantes pues el cuestionario se diseña sin obligatoriedad de responder a todas las preguntas para facilitar la libertad de respuesta de los encuestados y favorecer la participación. La presentación de datos e información recabada se estructura agrupando los resultados de ambos cuestionarios variable a variable, con su análisis e interpretación diferenciada y, en caso de ser pertinente, análisis conjunto para la variable en cuestión.

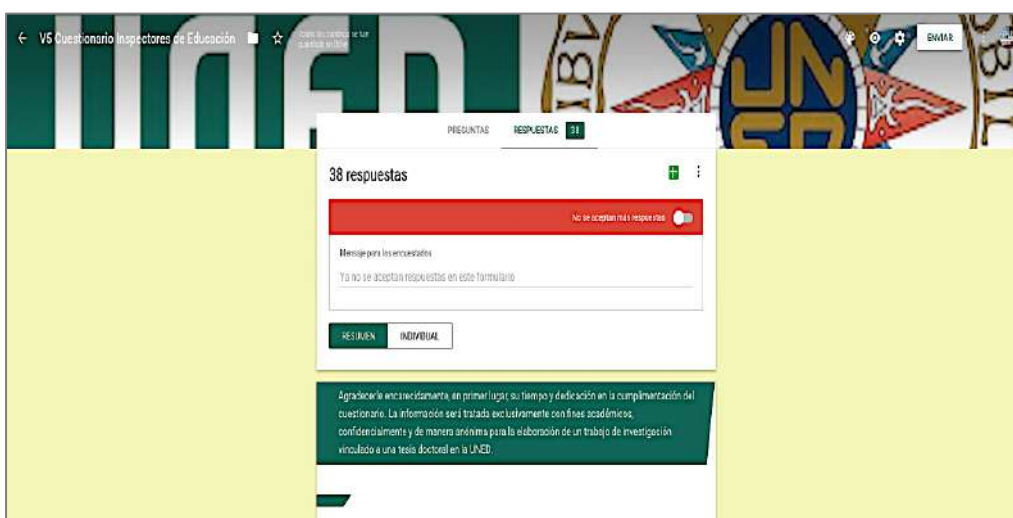


Figura 101. Captura de pantalla de resultados del cuestionario de inspectores de educación. Fuente: elaboración propia con herramienta Google Forms.

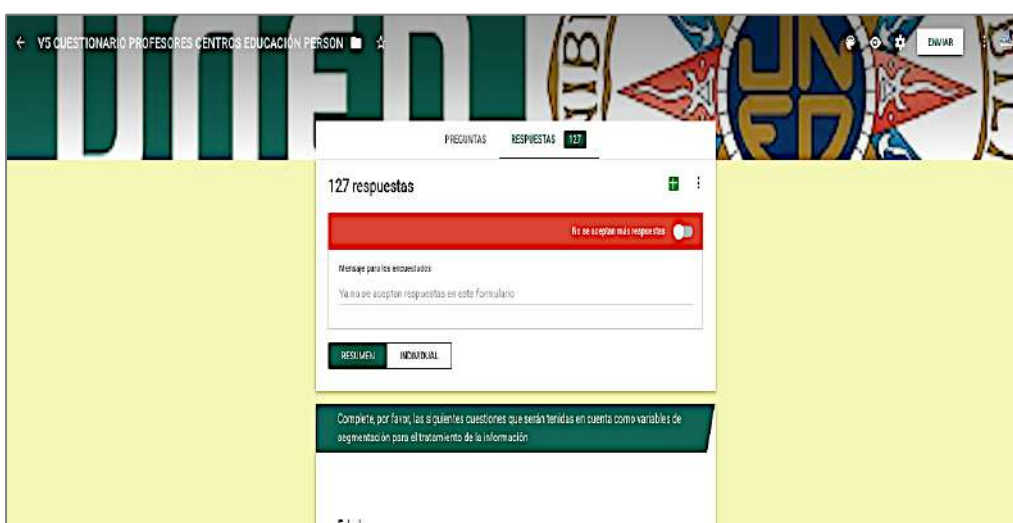


Figura 102. Captura de pantalla de resultados del cuestionario de directivos y profesores en CEPAS. Fuente: elaboración propia con herramienta Google Forms.

Según se ha comentado, para mejorar la aprehensión del objeto de investigación, dar coherencia y unidad al estudio mediante su vertebración adecuada y una presentación más accesible, se descompone el objeto de estudio en las metavARIABLES especificadas y que se utilizan como vertebración del estudio, alrededor de las cuales se han enlazado y jerarquizado los ítems planteados en ambos cuestionarios, en los subtítulos relacionados a continuación según el siguiente índice. La relación de variables es la siguiente:

- Paradigmas teóricos de supervisión educativa en educación de personas adultas.
- Finalidades y funciones.
- Ámbitos de supervisión de centros de Educación de Personas Adultas.
- Técnicas, procedimientos e instrumentos de supervisión. Temporalización.
- Cualidades del buen inspector y característica de una buena práctica inspectora.
- Organización interna de los equipos de inspección en Supervisión de Educación de Personas Adultas.
- Formación específica requerida en este ámbito.
- Metaevaluación del proceso de supervisión.

### **Primera metavARIABLE: modelo teórico de supervisión educativa en EPA**

En consonancia con los objetivos propuestos en la presente investigación, uno de los cuales establece buscar la fundamentación teórica del modelo de supervisión en EPA se incluye en ambos cuestionarios, el dirigido a Inspectores de Educación y el de Directivos y profesores en CEPAS, la cuestión. *“Valore la idoneidad de los diferentes modelos de supervisión educativa a las necesidades sociales y educativas de nuestra sociedad actual”*, solicitando la evaluación de 1 a 5 (considerando 1 poco adecuado y 5 muy adecuado) de nueve modelos teóricos de supervisión predefinidos previamente desde la revisión de la literatura previa, adjuntando una breve descripción explicativa del paradigma. Los resultados obtenidos respecto a los diversos prototipos ofrecidos, así como el análisis de índices estadísticos elementales se presenta en las tablas 5 y 6, indicando el número de respuestas en cada apartado de ponderación. La tabla 5 ofrece la salida directa de datos mientras que la siguiente muestra los resultados del procesamiento de datos mediante la herramienta R Studio para su análisis con parámetros e índices de estadística descriptiva.

## Resultados del cuestionario de Inspectores de Educación

**Tabla 5**

*Primera metavariante. Datos de valoración.*

*Cuestionario de inspectores.*

Paradigma teórico de supervisión escolar en EPA	Valoración				
	1	2	3	4	5
Jerárquico: basado en actuaciones de control y adecuación a la normativa	2	10	13	7	6
Burocrático: facilitador de procesos de gestión entre la administración y los centros educativos	6	18	10	3	1
Priorizador del asesoramiento e información a la comunidad educativa	0	4	7	14	13
Evaluador de procesos intermedios: acompañamiento al centro educativo para orientar el proceso de trabajo y la toma de decisiones	1	3	10	16	8
Formativo y de entrenamiento experto al profesorado	1	8	19	6	4
Introdutor, organizador y guía de procesos para la mejora educativa	0	4	10	15	9
Evaluador externo del cumplimiento y adecuación de objetivos fijados por el propio centro	1	2	7	15	13
Rendición de resultados: basado en la medición del rendimiento escolar y el éxito educativo	0	1	5	23	9
Trabajo por objetivos compartidos: planificados y revisados conjuntamente entre el Servicio de Inspección y los centros escolares	0	4	12	15	7

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

Para el análisis de datos se realiza el estudio de índices elementales con el comando “*describeBy*” del paquete de análisis estadístico R Studio, cuya salida devuelve los valores especificados en la tabla 6.

La tabla de análisis de resultados presentada por el comando de R Studio confirma, en primer lugar, que no hay respuestas fallidas pues en todos los casos aparece una n, número de valores de la variable, igual a 38.

**Tabla 6**

Primera metavariante. Estadísticos descriptivos.

Cuestionario de Inspectores.

Paradigmas	Estadísticos descriptivos												
<code>&gt; describeBy(Modelos_Inspectores)</code>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
Jerárquico	1	38	3.08	1.15	3	3.06	1.48	1	5	4	0.27	-0.90	0.19
Asesoramiento	2	38	4.00	0.96	4	4.09	1.48	2	5	3	-0.72	-0.44	0.16
Burocrático	3	38	2.45	0.95	2	2.41	1.48	1	5	4	0.51	-0.11	0.15
Procesos intermedios	4	38	3.68	0.99	4	3.75	1.48	1	5	4	-0.50	-0.18	0.16
Formativo	5	38	3.13	0.93	3	3.09	0.00	1	5	4	0.33	-0.10	0.15
Guía para mejora	6	38	3.84	0.92	4	3.91	1.48	2	5	3	-0.31	-0.85	0.15
Evaluador externo	7	38	4.05	1.01	4	4.19	1.48	1	5	4	-1.02	0.56	0.16
Rendición resultados	8	38	4.00	0.70	4	4.03	0.00	2	5	3	-0.47	0.34	0.11
Objetivos compartidos	9	38	3.79	0.91	4	3.84	1.48	2	5	3	-0.23	-0.87	0.15

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación, salida de R Studio.

La última columna referente al error estándar respecto a la media muestra todos los valores por debajo de 0.20 lo cual confirma la confiabilidad de la variabilidad de la distribución de muestra, con un índice bajo de incertidumbre, a pesar de no tener una muestra de tamaño grande. Existe igualmente uniformidad en este índice pues la mayor parte de los valores oscilan entre dos puntuaciones, 0.15 y 0.16. Se observa, asimismo, que no existen valores atípicos pues los valores mínimo y máximo de todas las variables se encuentran entre 1 y 5 dentro de los límites de valoración fijados. Todos los modelos tienen como índice máximo 5 lo cual conlleva la aceptación de todos estos paradigmas al menos por algún encuestado. Cuatro de ellos, los definidos como “asesoramiento”, “evaluador externo”, “rendición de resultados” y “objetivos compartidos” presentan un valor mínimo en 2, frente al resto de modelos cuyo valor mínimo es 1, lo cual significa una menor significatividad de rechazo para esos cuatro primeros modelos. Su rango es de valor 3 consecuentemente, lo cual indica una menor amplitud de variabilidad en la valoración. Aparecen tres variables, el modelo “jerárquico”, el “burocrático” y el “formativo” con eje de asimetría positivo, lo cual indica una distribución muestral por debajo de la media, aunque el sesgo respecto a la media no es pronunciado, 0.27 y 0.33,

siendo el mayor el del modelo “burocrático” con un valor de 0.51. En el resto de los casos hay asimetría negativa con mayor significatividad pues aparecen índices de asimetría de -1.02 en el modelo denominado “evaluador externo” y -0.72 en el de “asesoramiento”. Solamente las distribuciones de dos paradigmas, “evaluador externo” y “rendición de resultados” son leptocúrticas, mientras que se muestran tres de ellos levemente platicúrticas, “burocrático”, “procesos intermedios” y “formativo” con valores de curtosis de -0.11, -0.18 y -0.10, respectivamente. Aparecen dos curvas, la del modelo “jerárquico” y “objetivos compartidos” acusadamente más platicúrticas, con valores de curtosis de 0.90 y 0.87 negativos.

El modelo más diferenciado respecto a índices de tendencia central es el “Burocrático: facilitador de procesos de gestión entre la administración y los centros educativos” pues es el único que presenta mediana de valor 2 y media aritmética por debajo de 3, exactamente 2.45. Los modelos “Jerárquico: basado en actuaciones de control y adecuación a la normativa” y “Formativo y de entrenamiento experto al profesorado” son los siguientes en mostrar una menor mediana, con valor 3, que coincide en tendencia con el otro valor de tendencia central presentado en la tabla, pues son los valores con segunda menor media, 3.08 y 3.13 respectivamente. Los restantes paradigmas presentan mediana de valor 4, sin diferencias altamente significativas tampoco respecto a las medias de cada uno de ellos. Los modelos “Evaluador externo del cumplimiento y adecuación de objetivos fijados por el propio centro”, “Rendición de resultados: basado en la medición del rendimiento escolar y el éxito educativo” y “Priorizador del asesoramiento e información a la comunidad educativa” muestran una media de valor 4 o superior coincidente con la mediana. Los modelos “Trabajo por objetivos compartidos: planificados y revisados conjuntamente entre el Servicio de Inspección y los centros escolares e “Introducción, organizador y guía de procesos para la mejora educativa” muestran un segundo lugar de prevalencia respecto a las medias, aunque con valores muy cercanos a los anteriores pues presentan promedios de 3.79 y 3.84. Reseñar, por último, que no existen diferencias respecto a la dispersión de los valores entre las diferentes variables pues todas presentan una desviación estándar con puntaje similar.

## Resultados del cuestionario de directivos y profesores en centros de EPA

En primer lugar se adjunta tabla de resultados directos obtenido del cuestionario de directivos y profesores de centros de Educación de Personas Adultas (tabla 7):

**Tabla 7**

*Primera metavariante. Datos de valoración.*

*Cuestionario de directivos y profesores.*

Paradigma teórico de supervisión escolar en EPA	Valoración				
	1	2	3	4	5
Jerárquico: basado en actuaciones de control y adecuación a la normativa	22	29	44	27	5
Burocrático: facilitador de procesos de gestión entre la administración y los centros educativos	46	29	29	18	4
Priorizador del asesoramiento e información a la comunidad educativa	1	8	33	48	36
Evaluador de procesos intermedios: acompañamiento al centro educativo para orientar el proceso de trabajo y la toma de decisiones	3	16	50	35	22
Formativo y de entrenamiento experto al profesorado	2	19	43	37	25
Introducción, organizador y guía de procesos para la mejora educativa	1	16	24	36	48
Evaluador externo del cumplimiento y adecuación de objetivos fijados por el propio centro	5	25	47	39	10
Rendición de resultados: basado en la medición del rendimiento escolar y el éxito educativo	8	28	50	34	7
Trabajo por objetivos compartidos: planificados y revisados conjuntamente entre el Servicio de Inspección y los centros escolares	9	22	33	39	24

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPAS.

Para realizar el análisis de los valores mostrados en la tabla 7, exponer, en primer lugar, que el valor de  $n$ , tamaño de la variable, muestra la ausencia de datos fallidos en el registro y el número de encuestas respondidas por los directivos y profesores, con un total de 127.

Se relaciona a continuación la tabla de salida número 8 con los índices estadísticos de confiabilidad, centralización y dispersión generada por el comando “describeBy” de R Studio.

**Tabla 8**

*Primera metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Comando “describeBy”. Cuestionario de directivos y profesores.*

Paradigmas de IE	Estadísticos descriptivos												
<code>&gt; describeBy(modelos_CEPA)</code>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
1 [Jerárquico]	1	127	2.72	1.10	3	2.72	1.48	1	5	4	-0.03	-0.84	0.10
[Burocrático]	2	127	2.25	1.18	2	2.16	1.48	1	5	4	0.48	-0.91	0.10
[Priorizador del asesoramiento]	3	127	3.87	0.93	4	3.93	1.48	1	5	4	-0.44	-0.43	0.08
[Evaluador de procesos intermedios]	4	127	3.45	1.00	3	3.47	1.48	1	5	4	-0.07	-0.53	0.09
[Formativo ]	5	127	3.50	1.02	3	3.52	1.48	1	5	4	-0.10	-0.80	0.09
[guía de procesos para la mejora educativa]	6	127	3.90	1.08	4	4.00	1.48	1	5	4	-0.56	-0.85	0.10
[Evaluador externo ]	7	127	3.19	0.97	3	3.18	1.48	1	5	4	-0.12	-0.47	0.09
[Rendición de resultados]	8	127	3.03	0.98	3	3.05	1.48	1	5	4	-0.11	-0.45	0.09
[Trabajo por objetivos compartidos]	9	127	3.34	1.18	3	3.39	1.48	1	5	4	-0.27	-0.84	0.10

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores en CEPAS con R Studio.

Al ser una muestra más amplia que la de inspectores de educación aparece un error estándar respecto a la media más bajo, de carácter uniforme igualmente, con valores que muestran claramente la confiabilidad y certidumbre de la variabilidad de la distribución muestral pues todos los resultados oscilan entre 0.09 y 0.10 con un único apunte en el caso de la variable “Priorizador del asesoramiento” que devuelve una salida aún más baja, de 0.08. La amplitud de los valores en la misma para todas las variables pues el rango es cuatro en todos los casos, con puntuación mínima en uno y máxima en cinco en todas las variables, lo cual indica una mayor dispersión respecto a las opiniones de los profesores y directivos en la valoración de los modelos valorados, lo cual es lógico pues es un colectivo menos uniforme en su perfil que los inspectores de educación y la muestra es cuatro veces más amplia en este segundo caso. Todos los datos muestran valores dentro del rango porque no existe ningún dato espurio que deba ser eliminado del análisis. Es

significativa la asimetría de la variable “modelo burocrático” puesto que es la única que presenta un eje positivo orientando la curva de la distribución por debajo de la media, siendo además el estadístico de sesgo con un valor absoluto más alto, 0,48. El resto de estadísticos de asimetría de las demás variables muestran valores negativos, aunque con valores absolutos cercanos al cero que indican la centralidad de la distribución con respecto a la media aritmética, salvo en el caso de la variable “priorizador del asesoramiento e información a la comunidad educativa” que devuelve un índice de asimetría con un valor cercano al opuesto del modelo burocrático comentado, en concreto -0.44. El análisis de curtosis presenta las distribuciones de todas las variables platicúrticas, representándose todas las gráficas de forma achatada con poco apuntamiento, ya que se encuentran varios valores cercanos a -1. Con relación a los índices de tendencia central son significativas las variables “introducción organizador y guía de procesos para la mejora educativa” y “priorizador del asesoramiento de información a la comunidad educativa” que tienen una mediana de valor cuatro junto con las medias aritméticas más altas de valor 3.90 y 3.87 por lo que se puede afirmar que son los paradigmas que en opinión de los directivos y profesores de CEPAS se ajustan con mayor idoneidad a las necesidades sociales y educativas de nuestro tiempo actual. Por el contrario, el modelo “burocrático facilitador del de gestión entre la administración y los centros educativos” presenta mediana dos y la media más baja de valor 2,25, lo cual induce la interpretación de que es el modelo con menor validez en nuestra sociedad actual según la opinión de los encuestados. El paradigma “jerárquico: basado en actuaciones de control y adecuación a la normativa” es el segundo menos valorado por los directivos y profesores de CEPAS con una media inferior a 3 igual que el modelo anterior,  $\mu = 2.72$ , aunque la mediana alcanza valor de 3. Del resto de paradigmas se puede afirmar que presentan valores de aceptación medio altos pues todos tienen mediana tres y la media de ellos se encuentra en el intervalo de valores de  $\mu = 3,03$  para el modelo “repetición de resultados basado en la medición del rendimiento escolar y éxito educativo” hasta  $\mu=3.50$ , media para la variable “formativo y de entrenamiento experto para el profesorado”.

El comando “summary” cuyos datos se presentan en la tabla 9 ofrece información complementaria a la expuesta anteriormente aportando los valores de los cuartiles primero y tercero, lo cual ofrece información sobre las colas inferior y superior de la distribución de las diversas variables al 25 %, así como el 50% de centralidad.

Son significativos en los resultados de los modelos “Priorizador del asesoramiento de información a la comunidad educativa” e “introducción, organizador y guía de procesos para la mejora educativa” cuyo valor del tercer cuartil está en la puntuación máxima,



cinco y el valor de primer cuartil en tres, lo cual muestra que más de la mitad de las valoraciones de directivos y profesores de CEPAS para estos modelos son de alta aceptación. En sentido contrario el modelo burocrático presenta una puntuación tres para el tercer cuartil y la puntuación mínima, uno, para el primer cuartil, situándolo en posición antitéticamente simétrica a los anteriores.

**Tabla 9**

*Primera metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Comando "Summary". Cuestionario de directivos y profesores.*

Paradigmas de IE	Estadísticos descriptivos					
<pre>&gt; summary(modelos_CEPAS)</pre>						
[Jerárquico]	[Burocrático]	[Priorizador del asesoramiento]	[Evaluador de procesos intermedios]	[Formativo]	[Guía de procesos para la mejora educativa]	
Min. :1.000	Min. :1.000	Min. :1.000	Min. :1.000	Min. :1.000	Min. :1.000	
1st Qu.:2.000	1st Qu.:1.000	1st Qu.:3.000	1st Qu.:3.000	1st Qu.:3.000	1st Qu.:3.000	
Median :3.000	Median :2.000	Median :4.000	Median :3.000	Median :3.000	Median :4.000	
Mean :2.717	Mean :2.252	Mean :3.866	Mean :3.449	Mean :3.504	Mean :3.898	
3rd Qu.:3.500	3rd Qu.:3.000	3rd Qu.:5.000	3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:5.000	
Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000	
[Evaluador externo]	[Rendición de resultados]	[Trabajo por objetivos compartidos]				
Min. :1.000	Min. :1.000	Min. :1.000				
1st Qu.:3.000	1st Qu.:2.000	1st Qu.:2.500				
Median :3.000	Median :3.000	Median :3.000				
Mean :3.189	Mean :3.031	Mean :3.339				
3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:4.000				
Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000				

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPAS, salida de R Studio.

Se puede concluir, pues, de los datos obtenidos y el análisis realizado, que tanto los inspectores de educación como los directivos y profesores de centros de adultos muestran una menor valoración por los paradigmas conceptualizados como “Jerárquico: basado en actuaciones de control y adecuación a la normativa” y “Burocrático: facilitador de procesos de gestión entre la administración y los centros educativos”. Respecto a los modelos de mayor prevalencia, en el caso de los inspectores existe tendencia a valorar aquellos relacionados con la evaluación externa, “Evaluador externo del cumplimiento y adecuación de objetivos fijados por el propio centro” y “Rendición de resultados: basado en la medición del rendimiento escolar y el éxito educativo” (es reseñable que exista

coincidencia en ambos modelos que denotan el carácter de evaluación externa reforzado en el mismo sentido por el definido como asesor e informador al centro) mientras que los directivos y profesores de CEPAS tienden a priorizar aquellos basados en el trabajo común y la mejora en el centro, “Formativo y de entrenamiento experto al profesorado”, “Introducción, organizador y guía de procesos para la mejora educativa,” y “Trabajo por objetivos compartidos: planificados y revisados conjuntamente entre el Servicio de Inspección y los centros escolares”. El resto de paradigmas, aunque con mayor dispersión, recogen alta valoración pues sitúan el tercer cuartil en cinco, puntuación máxima de la distribución.

Con la finalidad de ampliar la búsqueda de información en este ámbito y obtener información complementaria y novedosa que no estuviera restringida a los paradigmas propuestos desde el diseño de la investigación, sino que los encuestados pudieran proponer fundamentación teórica alternativa sobre modelos de supervisión educativa en EPA se incorporó una cuestión de respuesta abierta en el apartado cualitativo del cuestionario de inspectores:

*“¿Conoce si en alguna Institución educativa, administración educativa española, o país europeo están aplicando un diseño o modelo completo de supervisión educativa en centros de Educación de Personas Adultas? En caso afirmativo, ¿podría referenciarlo?”*

Se obtuvieron 22 respuestas con 21 casos en los que se contestó directamente “No”, “No me consta”, “No conozco”, “No tengo referencias” y solo una respuesta diferenciadora en la que se escribe “Modelo finlandés”. No se pueden obtener, pues, a partir de las contestaciones recabadas datos directos significativos sobre modelos teóricos de supervisión complementarios a los presentados para su valoración.

## **Segunda metavariante: Finalidades y funciones.**

En el cuestionario de inspectores se incluyen otras dos interrogantes relativas a las finalidades y funciones de la Inspección de Educación en EPA que no se proponen en el cuestionario de profesores para no hacerlo demasiado extenso y facilitar la participación. Los datos directos encontrados son los que se presentan a continuación en la tabla 10, indicando el número de respuestas directas en valores absolutos correspondientes a cada puntuación.

**Tabla 10**

*Segunda metavariante. Datos de valoración.*

*Cuestionario de inspectores.*

Finalidades de la IE	Valoración				
	1	2	3	4	5
Análisis de indicadores de funcionamiento del centro educativo.	0	1	4	22	11
Control y adecuación a la normativa.	0	2	8	16	12
Informe a la administración para la toma de decisiones.	0	3	7	22	6
Asesoramiento al centro educativo y profesorado.	0	2	6	19	11
Colaboración en establecimiento de objetivos de centro.	0	3	8	15	12
Estudios para asesorar la política educativa.	1	7	15	15	2
Ayuda al centro y profesorado en conflictos.	0	2	16	16	4
Apoyo técnico pedagógico a la comunidad educativa.	0	3	12	16	7
Análisis de resultados educativos de los centros.	0	0	7	14	17
Coordinación pedagógica entre centros educativos de una demarcación geográfica.	1	4	12	16	5
Evaluación pedagógica y profesional del profesorado.	0	1	5	10	22
Otras finalidades no relacionadas:					
Velar por el derecho a la educación como derecho básico para todos.					
Garantizar el correcto ejercicio de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa.					

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

La salida del comando “describeBy” para análisis de índices estadísticos de la metavariante finalidades de la actuación supervisora muestra los resultados presentados en la tabla 11 para su análisis en interpretación estadística. El primer valor de análisis,  $n$  o tamaño muestral, confirma la regularidad de la distribución sin existencia de respuestas fallidas o huecos no contestados en todas las variables. La predicción de tipo de error causado por la variación aleatoria del muestreo al replicar la variable en idénticas condiciones ofrece índices óptimos pues el dato más alto encontrado es de 0.15 en dos variables manifestando uniformidad en intervalo descendente desde ese número hasta

0.12, lo cual garantiza la confiabilidad de los valores y la verosimilitud de las oscilaciones de la media muestral (media obtenida en los datos) alrededor de la media poblacional (verdadero valor de la media).

Resalta la significatividad de que todas las puntuaciones próximas tengan el valor cinco y que las cotizaciones mínimas tenga una tendencia a valores intermedios pues solo hay dos variables con valor mínimo uno, “Estudios para asesorar la política educativa” y “Coordinación pedagógica entre centros educativos de la demarcación geográfica”, valor dos en el resto de variables, y valor tres, por encima de la media lo cual indica una valoración muy alta, de la variable análisis de resultados educativos de los centros.

**Tabla 11**

*Segunda metavariante. Estadísticos descriptivos.  
Comando “describeBy”. Cuestionario de Inspectores.*

Finalidades de la IE	Estadísticos descriptivos												
<code>&gt; describeBy(finalidades_inspeccion)</code>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mod	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Control y adecuación a la normativa.]	1	38	4.00	0.87	4	4.06	1.48	2	5	3	-0.48	-0.61	0.14
[Informe a la administración para la toma de decisiones.]	2	38	3.84	0.79	4	3.91	0.00	2	5	3	-0.69	0.28	0.13
[Asesoramiento al centro educativo y profesorado.]	3	38	4.08	0.75	4	4.12	0.00	2	5	3	-0.50	-0.10	0.12
[Colaboración en establecimiento de objetivos de centro.]	4	38	3.97	0.94	4	4.06	1.48	2	5	3	-0.51	-0.78	0.15
[Estudios para asesorar la política educativa.]	5	38	3.21	0.87	3	3.22	1.48	1	5	4	-0.17	-0.22	0.14
[Ayuda al centro y profesorado en conflictos.]	6	38	3.61	0.75	4	3.59	1.48	2	5	3	0.02	-0.50	0.12
[Apoyo técnico pedagógico a la comunidad educativa.]	7	38	3.68	0.90	4	3.72	1.48	2	5	3	-0.22	-0.80	0.15
[Análisis de resultados educativos de los centros.]	8	38	4.16	0.75	4	4.19	1.48	3	5	2	-0.25	-1.26	0.12
[Coordinación pedagógica entre centros educativos de una demarcación geográfica.]	9	38	3.53	0.95	4	3.56	1.48	1	5	4	-0.44	-0.18	0.15
[Evaluación pedagógica y profesional del profesorado.]	10	38	4.42	0.83	5	4.53	0.00	2	5	3	-1.15	0.25	0.13

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación, salida de R Studio, comando describeBy.

Debido a esta ausencia de valores extremos de las puntuaciones mínimas, el recorrido o rango que muestra la amplitud de la distribución ofrece valores bajos. En consonancia igualmente con estos datos todas las variables excepto la denominada “Ayuda al centro y profesorado en conflictos” muestran un sesgo de asimetría negativo, con distribución muestral por encima de la media aritmética. Del mismo modo el índice de curtosis es negativo en todos los casos excepto en la variable “Informe la

administración para la toma de decisiones”, encontrando curvas platicúrticas, en algunos casos con valores elevados como en la variable “Análisis de resultados educativos de los centros” que tiene una curtosis de -1.26 o la variable “Apoyo técnico pedagógico a la comunidad educativa” con un apuntamiento de -0.80.

**Tabla 12**

*Segunda metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Comando “Summary”. Cuestionario de inspectores.*

**Finalidades de IE**

**Estadísticos descriptivos**

```
> summary(finalidades_inspeccion)
[Control y adecuación a la normativa.] [Informe a la administración para la toma de decisiones.]
Min. :2.00      Min. :2.000
1st Qu.:3.25    1st Qu.:4.000
Median :4.00    Median :4.000
Mean :4.00     Mean :3.842
3rd Qu.:5.00    3rd Qu.:4.000
Max. :5.00     Max. :5.000
[Asesoramiento al centro educativo y profesorado.] [Colaboración en establecimiento de objetivos de centro.]
Min. :2.000    Min. :2.000
1st Qu.:4.000  1st Qu.:3.000
Median :4.000  Median :4.000
Mean :4.079    Mean :3.974
3rd Qu.:5.000  3rd Qu.:5.000
Max. :5.000    Max. :5.000
[Estudios para asesorar la política educativa.] [Ayuda al centro y profesorado en conflictos.]
Min. :1.000    Min. :2.000
1st Qu.:3.000  1st Qu.:3.000
Median :3.000  Median :4.000
Mean :3.211    Mean :3.605
3rd Qu.:4.000  3rd Qu.:4.000
Max. :5.000    Max. :5.000
[Apoyo técnico pedagógico a la comunidad educativa.] [Análisis de resultados educativos de los centros.]
Min. :2.000    Min. :3.000
1st Qu.:3.000  1st Qu.:4.000
Median :4.000  Median :4.000
Mean :3.684    Mean :4.158
3rd Qu.:4.000  3rd Qu.:5.000
Max. :5.000    Max. :5.000
[Coordinación pedagógica entre centros educativos de una demarcación geográfica.]
Min. :1.000
1st Qu.:3.000
Median :4.000
Mean :3.526
3rd Qu.:4.000
Max. :5.000
[Evaluación pedagógica y profesional del profesorado.]
Min. :2.000
1st Qu.:4.000
Median :5.000
Mean :4.421
3rd Qu.:5.000
Max. :5.000
```

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación, salida de R Studio, comando summary.

Son muy significativos los valores encontrados para los índices de tendencia central pues existen ocho medianas con puntuación cuatro y una con valor cinco, la correspondiente a la variable, “Evaluación pedagógica y profesional del profesorado”, lo cual conlleva la conclusión de que todas las funciones sometidas a valoración son ampliamente aceptadas como importantes por parte de los inspectores de educación. Esta afirmación es refrendada por la media aritmética con los valores que están por encima de tres en todos los casos, con cuatro variables que ofrecen valores por encima del número cuatro. Al encontrar esta tendencia positiva en la distribución de todas las variables aparece una variabilidad baja confirmada porque ninguna puntuación de la desviación estándar alcanza el valor 1.

Este análisis se confirma con el estudio de los datos expresados por el comando “*summary*” (tabla 12) que sitúa el tercer cuartil o valor que deja por debajo de sí el 75% de las puntuaciones en el máximo de valoración, cinco, para la mitad de las variables; y en el valor más alto siguiente, cuatro, para la otra mitad de las variables restantes.

Hacer mención, por último, en este apartado de investigación sobre las finalidades de la supervisión educativa en EPA a la incorporación de la petición de respuesta abierta a los informantes de otras finalidades no relacionadas en el ítem que recaba dos respuestas: “Velar por el derecho a la educación como derecho básico para todos” y “Garantizar el correcto ejercicio de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa”.

Estrechamente relacionado con el ítem anterior sobre funciones de la inspección de educación se incorpora al cuestionario de inspectores otra cuestión cuya formulación es “Puntúe de menor a mayor importancia (1 nada importante, 5 muy importante) la correlación en su opinión entre las siguientes funciones de inspección y calidad educativa” cuyos valores de datos directos se muestran en la tabla número 13.

Como respuesta a la cuestión planteada se encuentra la aportación de tres funciones que refuerzan las planteadas directamente, relevantes en calidad a juicio de los inspectores informantes, definidas como “Evaluación de resultados”, “Colaboración en la red de centros” e “Informar sobre programas y actividades así como disposiciones de la administración educativa a los centros”.

**Tabla 13**

*Segunda metavariante. Datos de valoración.*

*Cuestionario de inspectores.*

Funciones de la IE	Valoración				
	1	2	3	4	5
Asesoramiento	0	0	5	11	22
Supervisión	0	0	3	14	21
Control legal	0	3	5	16	14
Orientación e información a la comunidad educativa	0	0	9	22	7
Evaluación de centros	0	0	2	14	22
Evaluación de la práctica docente	0	0	3	11	24
Colaboración pedagógica	0	2	16	14	6
Liderazgo	0	3	11	17	7
Fundamentación normativa	0	4	9	16	9
Fundamentación científico-pedagógica	0	3	12	18	5
Promotor innovación y mejora	0	3	10	14	11
Mediación	1	4	9	19	5

Otras funciones de inspección relevantes en calidad no consideradas anteriormente:

Evaluación de resultados

Colaboración en la determinación de la red de centros

Informar sobre programas y actividades así como disposiciones de la administración educativa a los centros

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

Además de esta información, se hallan los siguientes resultados relativos al análisis mediante el cálculo de índices estadísticos presentados mediante la tabla 14 con las salidas del procesamiento realizado con el programa R Studio.



**Tabla 14**

Segunda metavariante. Estadísticos descriptivos.

Comando "describeBy". Cuestionario de Inspectores.

Finalidades de la IE	Estadísticos descriptivos												
<code>&gt; describeBy(funciones_inspeccion)</code>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Asesoramiento]	1	38	4.45	0.72	5	4.53	0.00	3	5	2	-0.86	-0.66	0.12
[Supervisión]	2	38	4.45	0.65	5	4.53	0.00	3	5	2	-0.69	-0.62	0.10
[Control legal]	3	38	4.08	0.91	4	4.19	1.48	2	5	3	-0.77	-0.23	0.15
[Orientación e información a la comunidad educativa]	4	38	3.92	0.67	4	3.91	0.00	3	5	2	0.09	-0.86	0.11
[Evaluación de centros]	5	38	4.55	0.60	5	4.62	0.00	3	5	2	-0.92	-0.24	0.10
[Evaluación de la práctica docente]	6	38	4.58	0.64	5	4.69	0.00	3	5	2	-1.18	0.18	0.10
[Colaboración pedagógica]	7	38	3.61	0.86	4	3.62	1.48	2	5	3	0.06	-0.79	0.14
[Liderazgo]	8	38	3.71	0.87	4	3.75	1.48	2	5	3	-0.16	-0.76	0.14
[Fundamentación normativa]	9	38	3.76	0.97	4	3.81	1.48	2	5	3	-0.39	-0.86	0.16
[Fundamentación científico-pedagógica]	10	38	3.61	0.89	4	3.62	1.48	2	5	3	-0.31	-0.70	0.14
[Promotor innovación y mejora]	11	38	3.84	0.95	4	3.91	1.48	2	5	3	-0.26	-1.03	0.15
[Mediación]	12	38	3.61	0.92	4	3.66	1.48	1	5	4	-0.61	0.24	0.15

**Nota.** Fuente: Elaboración propia del Cuestionario de Inspectores de Educación y salida de R Studio.

Las dos primeras columnas confirman el número de variables y la completitud de respuestas en cada variable, corroborando la no ocurrencia de valores dañados. El error estándar de la última columna se encuentra en todos los casos dentro de parámetros aceptados para la validez estadística. En la misma línea que las distribuciones anteriores, todas las variables tienen como máximo la puntuación extrema, cinco. Existe asimetría negativa y kurtosis negativa en todos los valores menos uno de ellos, con desviación estándar cercana a uno en la mayoría de los casos, características que informan una distribución aplanada con pocos valores cercanos a la media, así como una alta valoración de todas las funciones propuestas; afirmación confirmada por el valor máximo que es cinco en todos los casos y el mínimo estadístico que solo es uno en la última variable. La asistencia de una agrupación de valores en torno a puntuaciones altas hace que el rango tome valor dos o tres en la mayoría de las variables. Las funciones "asesoramiento", "supervisión", "evaluación de centros" y "evaluación de la práctica docente" tienen la mediana en la puntuación máxima cinco. La media de estos valores está también por encima de 4.45. Significa, por tanto, el máximo de aceptación de estas funciones en la



supervisión escolar para al menos la mitad de los inspectores, lo cual estadísticamente es un dato con mucha fuerza descriptiva. El resto de las funciones propuestas para valoración, “control legal”, “orientación e información a la comunidad educativa”, “colaboración pedagógica”, “liderazgo”, “fundamentación normativa y científico pedagógica”, “promotor de innovación y mejora” y “mediación” presentan mediana cuatro y  $\mu > 3.6$ , muy distante por encima del promedio matemático de los dos valores extremos de la distribución, 1 y 5, lo cual indica un alto nivel de aceptación igualmente de estas funciones por partes de los inspectores.

Respecto a esta segunda variable relativa a las funciones y finalidades de la Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas no se presentan datos del segundo cuestionario, el dirigido al colectivo de profesores en CEPAS, porque no se incluyen estas cuestiones en dicho instrumento.

### **Tercera metavariante: Ámbitos de supervisión de centros de educación de personas adultas**

Para recabar información sobre la valoración de las actuaciones y ámbitos de supervisión se incorpora en ambos cuestionarios la pregunta: “*Valore de 1 a 5 (1 nada necesario, 5 muy necesario) la significatividad de supervisar estos ámbitos de actuación de la Inspección Educativa en Educación de Personas Adultas*”. Las puntuaciones directas de la encuesta de inspectores de educación se presentan en la tabla 15.

A partir de los resultados expuestos se realiza el estudio estadístico utilizando el comando “describeBy” del paquete R cuya salida se presenta en la tabla relacionada con el número 16.

El análisis estadístico devuelve diecisiete variables sin respuestas fallidas. La columna del error estándar muestra valores homogéneos con un nivel de tolerancia válido para la confiabilidad de la muestra. Existe mayor dispersión de datos en casos anteriores pues la mayor parte de las variables presentan rango cuatro con una curtosis o apuntamiento negativo, aplanado.

**Tabla 15**

*Tercera metavariante. Datos de valoración.*

*Cuestionario de inspectores.*

Ámbitos de actuación de la IE	Valoración				
	1	2	3	4	5
Gestión del centro por parte del equipo directivo	0	0	6	16	16
Participación de la comunidad educativa.	1	6	14	13	4
Funcionamiento de los órganos colegiados del centro	0	3	10	12	13
Horarios de profesorado	0	2	10	11	15
Horarios de personal no docente	4	12	14	4	4
Análisis de documentos programáticos del centro	0	0	4	17	17
Aspectos didácticos/metodología de aula/Principios metodológicos	0	2	7	9	20
Procedimiento de evaluación del alumnado.	0	1	6	9	22
Desarrollo de la evaluación interna	0	3	13	11	11
Utilización de recursos didácticos en el aula.	0	6	9	16	7
Ajuste de matrícula del alumnado según enseñanzas.	1	4	18	12	2
Organización y desarrollo de programas no formales.	1	7	16	10	4
Formación del profesorado.	2	6	12	14	4
Supervisión ausencias profesorado y personal.	0	10	9	10	8
Innovación y procesos de mejora.	0	3	11	15	8
Implicación del centro educativo con su entorno	1	8	9	15	5
Comunicación entre los centros y la Administración Educativa.	1	7	14	11	5
Otras actuaciones relevantes:					
Análisis de convivencia en los Centros					
Participar en la evaluación del sistema educativo. Emitir los informes pertinentes.					

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

Los estadísticos de centralización, media y mediana, dos variables referentes para la actuación de los inspectores de educación en enseñanzas de personas adultas: la supervisión de “aspectos didácticos, metodología del aula y principios metodológicos” junto a “procedimiento de evaluación del alumnado” tienen mediana 5 y media 4,26 y 4,37, que los inspectores valoran de forma importante ejercitar estas acciones en la supervisión. Con  $Me = 4$  y  $\mu > 3$ , aparecen las variables “gestión del centro por parte del equipo directivo”, “funcionamiento de los órganos colegiados del centro”, “análisis de documentos programáticos”, “desarrollo de la evaluación interna” e “innovación y procesos de mejora”. El resto de las variables presenta valores con mediana tres y media en torno a este valor igualmente, excepto la variable “control de horarios de personal no docente” que es considerada de menor importancia con una media aritmética de 2,76 puntos.

**Tabla 16**

*Tercera metavariante. Estadísticos descriptivos.  
Cuestionario de Inspectores.*

Finalidades de la IE	Estadísticos descriptivos												
<code>&gt; describeBy(ambitos_inspeccion)</code>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mod	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Gestión del centro por parte del equipo directivo]	1	38	4.21	0.81	4.0	4.28	1.48	2	5	3	-0.68	-0.38	0.13
[Participación de la comunidad educativa.]	2	38	3.32	0.96	3.0	3.31	1.48	1	5	4	-0.11	-0.48	0.16
[Funcionamiento de los órganos colegiados del centro]	3	38	3.95	0.98	4.0	4.03	1.48	2	5	3	-0.39	-1.09	0.16
[Horarios de profesorado]	4	38	3.92	0.94	4.0	3.97	1.48	2	5	3	-0.23	-1.20	0.15
[Horarios de personal no docente]	5	38	2.76	1.15	3.0	2.72	1.48	1	5	4	0.35	-0.56	0.19
[Análisis de documentos programáticos del centro]	6	38	4.37	0.67	4.0	4.44	1.48	3	5	2	-0.56	-0.82	0.11
[Aspectos didácticos/metodología de aula/Principios metodológicos]	7	38	4.26	0.95	5.0	4.38	0.00	2	5	3	-0.89	-0.52	0.15
[Procedimiento de evaluación del alumnado.]	8	38	4.37	0.85	5.0	4.47	0.00	2	5	3	-1.00	-0.19	0.14
[Desarrollo de la evaluación interna]	9	38	3.82	0.95	4.0	3.88	1.48	2	5	3	-0.19	-1.11	0.15
[Utilización de recursos didácticos en el aula.]	10	38	3.61	0.97	4.0	3.62	1.48	2	5	3	-0.20	-1.01	0.16
[Ajuste de matrícula del alumnado según enseñanzas.]	11	38	3.21	0.84	3.0	3.22	0.74	1	5	4	-0.13	0.09	0.14
[Organización y desarrollo de programas no formales.]	12	38	3.18	0.93	3.0	3.16	1.48	1	5	4	0.04	-0.36	0.15
[Formación del profesorado.]	13	38	3.32	1.04	3.0	3.34	1.48	1	5	4	-0.36	-0.53	0.17
[Supervisión ausencias profesorado y personal.]	14	38	3.39	1.10	3.0	3.38	1.48	2	5	3	0.14	-1.36	0.18
[Innovación y procesos de mejora.]	15	38	3.74	0.89	4.0	3.78	1.48	2	5	3	-0.15	-0.86	0.14
[Implicación del centro educativo con su entorno]	16	38	3.37	1.00	3.5	3.38	0.74	1	5	4	-0.28	-0.69	0.16
[Comunicación entre los centros y la Administración Educativa.]	17	38	3.24	1.00	3.0	3.22	1.48	1	5	4	0.01	-0.72	0.16

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

La misma cuestión se plantea en el cuestionario dirigido a directivos y profesores en Centros de Personas Adultas con los resultados especificados en la tabla 17.

**Tabla 17**

*Tercera metavariante. Datos de valoración.*

*Cuestionario de directivos y profesores.*

Ámbitos de actuación de la IE	Valoración				
	1	2	3	4	5
Gestión del centro por parte del equipo directivo	2	1	12	42	69
Participación de la comunidad educativa.	3	23	51	38	11
Funcionamiento de los órganos colegiados del centro	2	5	28	42	48
Horarios de profesorado	4	30	40	36	16
Horarios de personal no docente	17	24	39	29	17
Análisis de documentos programáticos del centro	1	9	40	42	34
Aspectos didácticos/metodología de aula/Principios metodológicos	2	7	29	39	49
Procedimiento de evaluación del alumnado.	2	5	27	39	52
Desarrollo de la evaluación interna	13	39	42	25	7
Utilización de recursos didácticos en el aula.	3	17	48	29	29
Ajuste de matrícula del alumnado según enseñanzas.	12	35	41	27	10
Organización y desarrollo de programas no formales.	3	29	37	42	15
Formación del profesorado.	5	25	44	23	29
Supervisión ausencias profesorado y personal.	11	39	32	27	17
Innovación y procesos de mejora.	3	19	33	36	34
Implicación del centro educativo en su entorno	3	30	48	35	10
Comunicación entre los centros y la Administración Educativa.	13	27	44	31	11
Respuesta a las necesidades de la población de la zona (3)					
Supervisión absentismo alumnado. Análisis éxito escolar.					
Satisfacción del alumnado y personal del centro.					
Conocimiento de los miembros de la comunidad educativa.					
Mayor evaluación al profesorado interino. Hay que establecer una carrera docente.					
Eficacia y eficiencia de los recursos materiales y humanos.					
Inspección módulos enseñanzas profesionales.					
Implicación y aportaciones individuales del profesorado a la mejora del centro y de su relación con el entorno. Reconocimiento personal de la función docente.					
Que en los centros haya actuaciones democráticas.					

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPAS.

La tabla de salida proporcionada por el software de análisis estadístico R ofrece los siguientes resultados de la muestra (tabla 18).

**Tabla 18**

*Tercera metavariante. Estadísticos descriptivos.  
Cuestionario de directivos y profesores.*

Ámbitos de actuación de la IE	Estadísticos descriptivos												
<code>&gt; describeBy(ambitos_CEPAS)</code>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Gestión del centro por parte del equipo directivo]	1	127	4.38	0.83	5	4.51	0.00	1	5	4	-1.54	2.94	0.07
[Participación de la comunidad educativa.]	2	127	3.24	0.93	3	3.22	1.48	1	5	4	-0.03	-0.41	0.08
[Funcionamiento de los órganos colegiados del centro]	3	127	4.02	0.96	4	4.11	1.48	1	5	4	-0.73	0.02	0.09
[Horarios de profesorado]	4	127	3.24	1.05	3	3.21	1.48	1	5	4	0.01	-0.81	0.09
[Horarios de personal no docente]	5	127	3.04	1.22	3	3.05	1.48	1	5	4	-0.07	-0.90	0.11
[Análisis de documentos programáticos del centro]	6	127	3.78	0.95	4	3.83	1.48	1	5	4	-0.27	-0.68	0.08
[Aspectos didácticos/metodología de aula/principios metodológicos]	7	127	3.99	1.00	4	4.10	1.48	1	5	4	-0.70	-0.20	0.09
[Procedimiento de evaluación del alumnado]	8	127	4.06	0.97	4	4.16	1.48	1	5	4	-0.78	0.03	0.09
[Desarrollo de la evaluación interna]	9	127	2.80	1.05	3	2.80	1.48	1	5	4	0.17	-0.60	0.09
[Utilización de recursos didácticos en el aula.]	10	127	3.50	1.06	3	3.53	1.48	1	5	4	-0.07	-0.79	0.09
[Ajuste de matrícula del alumnado según enseñanzas.]	11	127	2.91	1.09	3	2.90	1.48	1	5	4	0.11	-0.67	0.10
[Organización y desarrollo de programas no formales.]	12	127	3.29	1.02	3	3.27	1.48	1	5	4	-0.07	-0.84	0.09
[Formación del profesorado.]	13	127	3.36	1.15	3	3.38	1.48	1	5	4	0.01	-0.97	0.10
[Supervisión ausencias profesorado y personal.]	14	127	3.00	1.19	3	2.99	1.48	1	5	4	0.17	-0.97	0.11
[Innovación y procesos de mejora.]	15	127	3.62	1.11	4	3.68	1.48	1	5	4	-0.31	-0.88	0.10
[Implicación del centro educativo en su entorno]	16	127	3.15	0.95	3	3.12	1.48	1	5	4	0.09	-0.58	0.08
[Comunicación entre los centros y la Administración Educativa.]	17	127	2.87	1.16	3	2.84	1.48	1	5	4	0.20	-0.97	0.10

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPAS.

El análisis de resultados presenta las diecisiete variables estudiadas sin respuestas erróneas y una confiabilidad de la distribución muestral  $SE < 0.10$  en casi todos los casos, lo cual supone una significación de incertidumbre válida en relación con el tamaño muestral. Existe una dispersión de datos alta pues el rango presenta un valor de cuatro en todas las variables, lo que indica menor uniformidad en la opinión de los directivos y profesores con respecto a los inspectores en este ámbito. Es significativa la asimetría de la variable “gestión del centro por parte del equipo directivo” que presenta un valor negativo de -1,54 que, junto a los valores centrales  $Me = 5$  y  $\mu = 4,38$ , indica una alta prevalencia como ámbito de supervisión en opinión de los directivos y profesores en CEPAS. Idéntica afirmación se puede realizar respecto a las variables “aspectos

didácticos, metodología del aula y principios metodológicos” y “procedimiento de evaluación del alumnado” cuyos estadísticos les asignan alta importancia. En sentido opuesto, los ámbitos de supervisión que los profesores califican como menos importantes son “el desarrollo de la evaluación interna” con  $\mu = 2.80$ , “la comunicación entre los centros y la administración educativa” con  $\mu = 2.87$  y el “ajuste de matrícula del alumnado según enseñanzas” con  $\mu = 2.91$ . El resto de ámbitos de actuación tiene media aritmética igual o superior a tres.

Por último, reseñar que los inspectores añadieron dos ámbitos a supervisar en EPA: “análisis de convivencia en los Centros” y “participación en la evaluación del sistema educativo mediante la emisión de los informes pertinentes”.

Con objeto de ampliar la información y profundizar sobre la modalidad de enseñanza más abierta y menos regulada que se oferta en los centros de personas adultas, las enseñanzas no formales, y considerando además que estas enseñanzas son valoradas por varios autores en el estudio de literatura académica previa de esta investigación como las más propias de los CEPAS en la actualidad y también las más desconocidas, se incorporan dos cuestiones a este respecto al formulario de inspectores: en primer lugar, se les pregunta sobre la pertinencia de supervisar estas enseñanzas obteniendo una respuesta claramente afirmativa al respecto, según expresa el gráfico de salida de la aplicación Google Forms a este respecto (figura 103):



Figura 103. Necesidad supervisión enseñanzas no formales.  
Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

En segundo lugar, se demanda información sobre los ámbitos a supervisar (figura 104) en relación con estas enseñanzas, con los siguientes resultados tomados de la gráfica número 104 de salida directa de la aplicación Google Forms:



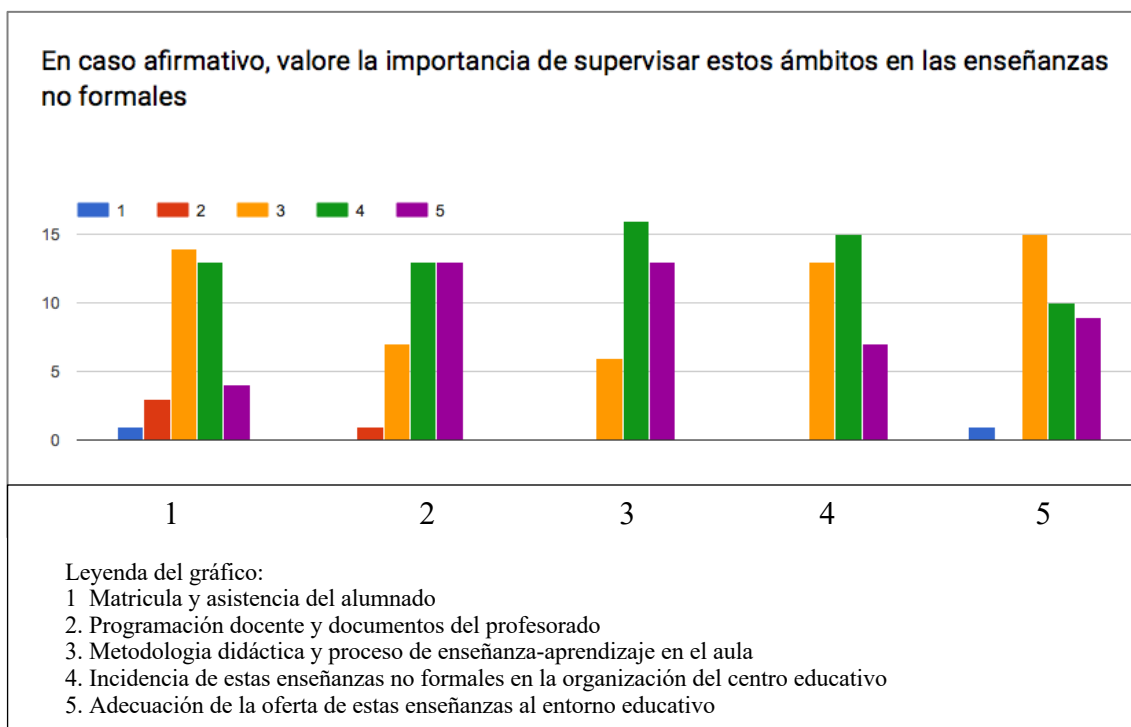


Figura 104: Ámbitos supervisión enseñanzas no formales. Cuestionario de Inspectores de Educación.

El análisis estadístico se realiza según la tabla de salida 19 respecto a esta cuestión del programa R Studio.

**Tabla 19**

Tercera metavariante. Estadísticos descriptivos.  
Cuestionario de inspectores.

Ámbitos de actuación de la IE	Estadísticos descriptivos												
<code>&gt; describeBy(roformales_inspeccion)</code>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Matricula y asistencia del alumnado]	1	38	3.45	0.89	3	3.47	1.48	1	5	4	-0.29	0.10	0.14
[Programación docente y documentos del profesorado]	2	37	4.14	0.82	4	4.19	1.48	2	5	3	-0.53	-0.62	0.14
[Metodología didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica de aula]	3	38	4.24	0.71	4	4.28	1.48	3	5	2	-0.35	-1.06	0.12
[Incidencia de estas enseñanzas no formales en la organización del centro educativo]	4	38	3.82	0.73	4	3.78	1.48	3	5	2	0.28	-1.15	0.12
[Adecuación de la oferta de estas enseñanzas al entorno del centro educativo]	5	38	3.75	0.91	4	3.78	1.48	1	5	4	-0.36	0.19	0.15

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

Los valores más significativos muestran como actuación de supervisión preferente para las enseñanzas no formales de educación de personas adultas “la metodología didáctica y proceso de enseñanza aprendizaje en la practica de aula” junto a “programación docente y documentos del profesorado” que tienen un valor de  $\mu > 4$ . Supervisar la “matrícula y asistencia del alumnado” es la variable considerada de menor incidencia en relación con las demás presentadas, aunque en términos absolutos también tiene una alta valoración con  $Me=3$  y  $\mu = 3.45$ .

Con la finalidad de no circunscribir exclusivamente las actuaciones de la Inspección de Educación en Educación de Personas Adultas a los ámbitos propuestos se introduce una cuestión de respuesta abierta en la parte cualitativa del cuestionario, “¿Qué actuaciones de inspección consideraría prioritarias en Educación de Personas Adultas?”, que devuelve 31 respuestas transcritas literalmente de la salida del cuestionario de inspectores de educación de la aplicación Google Forms:

Evaluación de resultados y cumplimiento de objetivos según autonomía de centros  
Revisión matriculación alumnado  
La continuidad de los estudios.  
1.- Adecuación del centro a los programas autorizados. 2.- Observación de las necesidades del entorno en cuanto a enseñanzas o formación a impartir. 3.- Adecuación de la formación del profesorado para estas enseñanzas 4.- Metodología desarrollada  
La supervisión de la adecuación a la normativa vigente de las programaciones didácticas de estas enseñanzas, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje.  
Supervisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cursos preparatorios a la obtención del Título de graduado en la ESO y en la impartición de ciclos formativos  
Supervisión de los resultados académicos.  
Supervisión de la oferta de enseñanzas.  
Creo que lo primero que habría que plantearse por parte de la Administración es la función que se quiere que desempeñen este tipo de centros en nuestro sistema educativo.  
Cambios sobre el modelo actual, previo análisis y valoración del mismo.  
Procesos de evaluación del alumnado. Evaluación de docentes. Funcionamiento y organización de los centros. Coordinación con otros centros y otras entidades  
Todo El Centro.  
Supervisión organización centro. Supervisión procesos enseñanza aprendizaje.  
Análisis de la empleabilidad del alumnado tras estudiar en EPA  
Evaluación.



Supervisión de la organización y funcionamiento

Las prácticas evaluadoras

Adecuación metodológica, evaluación continua y objetiva.

Oferta de enseñanzas

Supervisión de las fluctuaciones de matrícula

Supervisión de la práctica docente

Control de asistencia de alumnado en AEPAs principalmente para ver las necesidades reales de las zonas rurales; evaluación del alumnado para comprobar su adecuación a las nuevas normativas.

Orientación en la oferta educativa para adecuarla a las necesidades del entorno.

Estudio de práctica discente y de aprendizaje en el aula. Organización de enseñanzas y del centro. Análisis de las metodologías de enseñanza a distancia.

Resultados académicos. Informe de ajuste de enseñanzas.

Supervisar práctica docente, metodología de aula, organización de centros.

Supervisar práctica docente y gestión de centros por equipos directivos

Supervisión gestión del centro, proceso de evaluación del alumnado, metodología didáctica.

Supervisión de evaluación del alumnado, gestión del centro y cumplimiento de objetivos de centro

Las habituales: correos, visitas y llamadas.

Tarjetas de visita a cumplimentar por el Inspector o Inspectora, en especial cuando aporten una información relevante. Reuniones de Inspección. Colaboración en Evaluación Externa de Centros, cuando la Administración lo considere. Informe emitido voluntariamente por el Inspector sobre aspectos que considere deben ser tenidos en cuenta en la programación de estas enseñanzas. Informe a demanda del Director Provincial.

Sintetizando el cuadro de respuestas abiertas dado por los inspectores de educación respecto a los ámbitos de supervisión, se pueden establecer cinco grandes conjuntos de actuaciones de inspección en enseñanzas de personas adultas:

El primero de ellos agrupa las respuestas relacionadas con la supervisión de la gestión, funcionamiento y organización del centro. En segundo lugar, aparece otro bloque de respuestas relacionado con la adecuación metodológica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se relaciona también otro grupo de respuestas alrededor de la supervisión de oferta de enseñanzas, adecuación, necesidades del entorno y matrículas. Hay varias

respuestas relativas a la evaluación académica del alumnado. Por último, un grupo relacionado con la evaluación de la práctica docente y la labor directiva.

Los resultados de la cuestión anterior se someten a valoración con una cuestión de carácter confirmatorio y de ampliación que permita profundizar en el análisis de esta variable: “¿Cuáles de ellas considera más significativas para la mejora y calidad educativa?”. Los informantes devuelven quince respuestas cuya transcripción se relaciona:

Revisión de memoria, programaciones didácticas y Programación General Anual  
TITULO DE LA ESO Y BACHILLERATO  
Supervisión del proceso de evaluación del alumnado que cursa enseñanzas en centros de educación de personas adultas  
El desarrollo adecuado de las programaciones didácticas conforme a las exigencias de la normativa actual.  
Supervisión del inicio del curso  
Supervisión de la evaluación del alumnado  
Revisión objetivos de centro en documentos programáticos  
Supervisión de la correlación de la EPA respecto a la empleabilidad de dicho alumnado.  
Cualquiera.  
Práctica docente y normativa  
Lo relacionado con la metodología y evaluación  
Adecuación metodológica.  
PGA y Memoria Supervisión práctica docente  
Asesoramiento sobre objetivos en PGA

De estas respuestas cabe resaltar como dato más elocuente, en primer lugar, que las actuaciones en supervisión de adultos realizadas hasta ahora no tienen prácticamente ningún rasgo de especificidad respecto a las enseñanzas de Educación Primaria o Secundaria pues casi la totalidad de ámbitos supervisados son comunes a la actuación supervisora con el resto de enseñanzas. Se realizan las acciones de supervisión ordinarias sobre documentos programáticos, inicio de curso, metodología, práctica docente y evaluación del alumnado. La única respuesta que aporta una línea de actuación singular

es la que hace referencia a la supervisión de la correlación de la enseñanza de adultos respecto a la empleabilidad del alumnado.

Para incorporar al estudio la búsqueda de información sobre los modelos de supervisión educativa que se están desarrollando en la práctica cotidiana de los servicios de Inspección de Educación, que es uno de los objetivos propuestos en el diseño de la investigación como parte del propósito global de creación del paradigma de supervisión educativa en Enseñanzas de Personas Adultas, se propone el siguiente ítem en la sección de respuestas abiertas del cuestionario de inspectores de educación: *¿Puede relacionar algunas actividades realizadas en supervisión de Educación de Personas Adultas en los últimos años en su Comunidad Autónoma?*. Las repuestas dadas a esta pregunta se relacionan en la relación siguiente:

Supervisión horarios, documentos programáticos, etc

Actuación sobre convivencia

Planes de garantía juvenil

Supervisión de los programas formales. Supervisión del proceso de evaluación del alumnado que cursa enseñanzas en centros de educación de personas adultas

Como actuaciones inspectoras habituales, se han supervisado los horarios del profesorado y la adecuación de las programaciones didácticas a la normativa vigente.

No he tenido centros de adultos.

Las funcionales normales

No se han realizado

Supervisión de los procesos de evaluación (Actuación Provincial CR)

Las desconozco. Creo que no ha habido ninguna específica en este tipo de enseñanzas

Las habituales establecidas en los planes de inspección.

Actuación Provincial de Supervisión de CEPA

No

Organización y funcionamiento

Supervivientes de las PPDD

Supervisión de horarios, PGA, Memorias Anuales, Adecuación de cupos y plantillas

Enseñanzas no formales

Las habituales de revisión de documentos programáticos, etc. Elección función directiva.

Horarios, ausencias, documentos de centro, etc

Evaluación de docentes y directores.

Salvo la supervisión de los Planes de Garantía Juvenil y la referencia a una actuación provincial de supervisión en CEPAS también mediante esta cuestión se puede confirmar la conclusión anterior respecto a que no es habitual una planificación de actuaciones específicas de supervisión según la idiosincrasia particular de la Educación de Personas Adultas; al contrario las actuaciones de inspección realizadas son las habituales y comunes al resto de enseñanzas del sistema educativo, previstas con carácter ordinario: evaluación profesional, control de horarios, documentos de centro y programaciones didácticas, etc.

De la pregunta incluida en la parte cualitativa del cuestionario “¿*Qué actuaciones de inspección consideraría prioritarias en Educación de Personas Adultas?*” se han obtenido solamente tres respuestas, que se relacionan:

“Evaluación de resultados”.

“Colaboración en la determinación de la red de centros”.

“Informar sobre programas y actividades así como disposiciones de la administración educativa a los centros”.

Por último, se demanda a los directivos y profesores de centros de Educación de Personas Adultas opinión abierta sobre este capítulo de actuaciones de la inspección de educación que consideran más adecuadas y eficaces con la pregunta siguiente de la que se recogieron 69 respuestas reseñadas a continuación:

*¿Qué actuaciones de inspección cree que mejorarían su centro educativo? 69 respuestas*

Orientaciones externas para mejorar lo que se está haciendo (3).

Revisión documentos programáticos (2).

Supervisión de metodología didáctica en el aula. Supervisión organización del centro

Asesoramiento y formación del profesorado y del Equipo Directivo.

Implicación en la implementación de nuevas estrategias metodológicas.

Libertad para elegir materiales.

Inspeccionar la gestión del centro y estudiar resultados de evaluación.

Asesoramiento sobre puesta al día y digitalización de temarios y materiales didácticos.

Orientación y asesoramiento.

Mas atención directa y presencial.

Relación directa y realista con el profesorado.

Asesoramiento en temas puntuales.

Visitas más frecuentes, no solo burocráticas sino también informativas.

La labor de la inspección depende directamente de la aptitud y actitud de la persona que la representa. Es imprescindible que el inspector genere empatía (positiva) con el resto de la comunidad educativa.

La supervisión del proceso de enseñanza y formación del profesorado.

Más comunicación directa con el profesorado, sin el filtro del equipo directivo.

Clasificación de alumnos en el nivel adecuado.

Revisión y adecuación de la legislación vigente.

Flexibilidad en la organización del Centro, aunque ello conlleve contravenir la legislación.

Conocer la inadecuación de los programas para la realidad actual

Asesoramiento directo de forma habitual y programado

La supervisión y mejora de la formación de los profesores. La ayuda en la comunicación entre el centro y la administración. La ayuda en la resolución de conflictos administrativos.

Confiar más en las decisiones tomadas por parte del equipo directivo.

Deberían tener mas en cuenta las solicitudes de enseñanzas del centro. El equipo directivo y el profesorado son los que mejor conocen las necesidades educativas de su centro

Evaluación del profesorado para su mejora no para controlar.

La comunicación directa.

Presencia del Inspector en el centro educativo con más frecuencia, si es posible.

Análisis de problemas concretos.

De acompañamiento de los proyectos de mejora y en la detección de necesidades para la implementación de programas y recursos.

Las dedicadas a supervisar unas metodologías adecuadas al perfil del alumnado. tratado.

Supervisar el continuo reciclaje del profesorado en cuanto a formación, de ámbitos tan importantes como las TIC, mediación, resolución de conflictos.

Actuaciones del tipo didáctico: mostrar ejemplos de buenas prácticas.

Orientar la práctica docente en el aula.

Ajuste de la organización del centro a la normativa.

Revisión de infraestructura.

Sugerencias de mejora después de analizar la situación del centro.

Control de la gestión del equipo directivo.

Controlar la actuación docente.

Visitas a los CEPAs todos los meses y reuniones con Equipos Directivos y/o Claustros.

Revisión documentos programáticos.

Entrevistas con el profesorado, alumnado y personal no docente.

Ayuda a los centros, los directivos y el profesorado. Intervenir rápidamente para resolver conflictos.

Supervisión de la labor docente y de las instalaciones.

Entrevista personal con profesorado para descubrir problemas internos.

Ayudar al profesorado.

Favorecer la autonomía del centro y de los profesores.

Ajuste de cupos. Revisión de la actuación docente en el aula. Formación al profesorado e instrucciones claras a los centros. Interpretación de la normativa. Apoyo a los equipos directivos.

Revisiones periódicas y organizadas en los centros.

Que nos diga a los profesores como hacer las cosas mejor.

Ayudar a los directivos, profesores y alumnos.

Actualizar al profesorado y los equipos directivos. Mediación en problemas. Resolver dudas.

Eliminar burocracia.

Ayudar para mejorar.

Revisar los exámenes y cuadernillos de tareas de evaluación.

Estudiar el clima de centro para detectar problemas y ajustar situaciones.

Inspeccionar metodologías de enseñanza y optimización de recursos (incluido profesorado ) y tiempos en los centros.

Controlar la actuación del equipo directivo sobre como organiza el centro y el profesorado.

Inspección la práctica docente en las clases.

Asesoramiento y colaboración con el profesorado.

Revisión actuaciones equipo directivo.

Revisar la enseñanza en clase y los exámenes para evaluar a los alumnos y la organización del centro por parte del equipo directivo.

Revisar la enseñanza en el aula.

Informar sobre la adecuación de la dirección del centro.

Ayudar con la enseñanza en clase.

Controlar al equipo directivo.

Control de la actuación del profesorado.

Asesorar en procesos de mejora y legalidad.

La evaluación docente.

De las respuestas relacionadas se puede concluir que los directivos y profesores en CEPAS valoran como más eficaces actuaciones de supervisión que no coinciden exactamente con el criterio manifestado por los propios inspectores. Los directivos y profesores priorizan las tareas de asesoramiento y guía de su actuación por parte de la Inspección de Educación: “que nos diga a los profesores como hacer las cosas mejor”, “ayudar al profesorado”, “asesoramiento de forma habitual y programado”, “asesorar en procesos de mejora y calidad”, “ayudar para mejorar” y respuestas en esta línea son las que aparecen con mayor frecuencia. Manifiestan igualmente que mejoraría la calidad educativa del centro docente de adultos una actuación de la inspección más cercana y con mayor presencia en los centros, más colaborativa; como expone uno de los encuestados “es imprescindible que el inspector genere empatía positiva” con el resto de la comunidad educativa”.

Otro aspecto en el que inciden también los profesores y directivos con reiteración es en la supervisión de aspectos relacionados con la metodología didáctica y la práctica en el aula; relacionan también como actuaciones de mejora las relativas a la supervisión de la gestión y organización de los centros por parte del equipo directivo.

Por último, en la investigación de este apartado de ámbitos de actuación en la supervisión en educación de personas adultas, se intenta buscar líneas innovadoras y acciones novedosas de impacto no descritas en la literatura académica por su primicia que pudieran ser conocidas por los inspectores de educación con la finalidad de abrir nuevos puntos de sugerencia para la generación del modelo de inspección pretendido como objetivo primero de la investigación. Para esto se introduce en el apartado cualitativo del cuestionario de inspectores la cuestión “*Conoce experiencias innovadoras o de gran impacto en supervisión de centros de educación de personas adultas. Si es así, por favor, sea tan amable de relacionar las que considera más significativas*”, que no devuelve ninguna aportación significativa según la relación de respuestas que se expone a continuación:

24 respuestas

No (11 respuestas)

NO (10 respuestas)

No conozco.

No tengo referencias precisas

No tengo conocimiento

## **Cuarta metavariante: procedimientos e instrumentos de supervisión.**

Los datos directos con relación a esta metavariante se reseñan en la tabla 20.

**Tabla 20**

*Cuarta metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de inspectores.*

Procedimientos y técnicas de IE	Valoración				
	1	2	3	4	5
Observación directa en el aula	0	2	6	11	19
Revisión documentos programáticos de centro	0	0	11	14	13
Cuestionarios	3	6	20	7	2
Participación en reuniones de trabajo	0	0	10	20	8
Videoconferencia	2	13	16	7	0
Estudio de hechos	0	1	14	20	3
Uso del email	1	3	11	15	8
Visitas específicas	0	0	4	15	19
Visitas habituales programadas	0	0	6	12	19
Intervenciones directas	0	2	7	15	14
Asistencia a reuniones de órganos colegiados	0	4	11	16	7
Entrevista personal en centro docente	1	0	9	13	15
Entrevista personal en sede de inspección	3	6	14	13	1
Reflexión sobre la práctica: formación	0	2	7	20	8
Revisión de materiales del profesor	0	2	15	14	7
Revisión de materiales de alumnos	0	10	15	5	7
Diario de notas	1	4	16	12	5
Actas	0	3	10	15	10
Otros procedimientos y técnicas no relacionados: Triangulación de la información					

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.



La relación de datos anteriores devuelve la siguiente tabla de salida de estadísticos descriptivos procesada con el comando “describeBy” de la aplicación R Studio (tabla 21).

**Tabla 21**

*Cuarta metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Cuestionario de Inspectores.*

Procedimientos y técnicas de IE	Estadísticos descriptivos												
<pre>&gt; describeBy(instrumentos_inspeccion)</pre>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Observación directa en el aula]	1	38	4.26	0.92	5	4.38	0.00	2	5	3	-0.93	-0.30	0.15
[Revisión documentos programáticos de centro]	2	38	4.08	0.82	4	4.09	1.48	3	5	2	-0.14	-1.53	0.13
[Cuestionarios]	3	38	2.97	0.94	3	3.00	0.00	1	5	4	-0.14	0.06	0.15
[Participación en reuniones de trabajo]	4	38	4.00	0.70	4	4.00	0.00	3	5	2	0.00	-1.00	0.11
[Videoconferencia]	5	38	2.76	0.82	3	2.78	1.48	1	4	3	-0.13	-0.68	0.13
[Estudio de hechos]	6	38	3.68	0.62	4	3.62	0.00	3	5	2	0.29	-0.77	0.10
[Uso del email]	7	38	3.79	0.96	4	3.88	1.48	1	5	4	-0.65	0.19	0.16
[Visitas específicas]	8	38	4.45	0.69	5	4.53	0.00	3	5	2	-0.80	-0.61	0.11
[Visitas habituales programadas]	9	38	4.34	0.78	5	4.41	0.00	3	5	2	-0.65	-1.12	0.13
[Intervenciones directas]	10	38	4.13	0.91	4	4.22	1.48	2	5	3	-0.68	-0.58	0.15
[Asistencia a reuniones de órganos colegiados]	11	38	3.71	0.93	4	3.75	1.48	2	5	3	-0.21	-0.89	0.15
[Entrevista personal en centro docente]	12	38	4.18	0.80	4	4.22	1.48	3	5	2	-0.33	-1.41	0.13
[Entrevista personal en sede de inspección]	13	38	3.11	1.03	3	3.16	1.48	1	5	4	-0.35	-0.62	0.17
[Reflexión sobre la práctica]	14	38	3.92	0.82	4	3.97	0.74	2	5	3	-0.44	-0.34	0.13
[Revisión de materiales del profesor]	15	38	3.68	0.84	4	3.69	1.48	2	5	3	0.09	-0.88	0.14
[Revisión de materiales de alumnos]	16	38	3.24	1.05	3	3.19	1.48	2	5	3	0.49	-1.00	0.17
[Diario de notas]	17	38	3.42	0.95	3	3.44	1.48	1	5	4	-0.15	-0.28	0.15
[Actas]	18	38	3.87	0.88	4	3.91	1.48	2	5	3	-0.22	-0.89	0.14

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

Los 38 inspectores participantes han respondido válidamente la pregunta, destacando que entre las técnicas de inspección más valoradas por éstos aparece la visita de inspección con Me = 5 siendo la puntuación más alta de todos los instrumentos relacionados, destacando como la técnica significativamente más estimada, tanto en su formulación “visitas específicas” con  $\mu = 4.45$ , como “visitas habituales programadas” con  $\mu = 4.34$ , índices que reflejan la alta consideración que los inspectores otorgan a esta técnica de inspección. En segundo lugar, la observación directa con Me= 5, y  $\mu = 4.26$ . Con Me= 4 y valores de  $\mu \geq 4$  aparecen las técnicas de inspección “Revisión de documentos programáticos del centro”, “Participación en reuniones de trabajo”, “intervenciones directas” y “entrevista personal en centro docente”. Estas técnicas de

supervisión son las que muestran igualmente menos dispersión con menor desviación típica y rango  $\leq 2$ , con una asimetría fuertemente negativa también, lo cual confirma la alta preferencia casi unánime por estos instrumentos de inspección. Las herramientas menos aceptadas son los “cuestionarios” y la “videoconferencia” con índices de centralización  $\mu < 3$  y  $Me = 3$ . En todas las puntuaciones se observa un error estándar por debajo de 0.20 lo cual valida la confiabilidad de las respuestas. El índice de kurtosis muestra una tendencia negativa en casi todos los casos, encontrando cuatro curvas más altamente platicúrticas, las correspondientes a las variables “Observación directa en el aula”, “intervenciones directas”, “visitas habituales programadas” y “visitas específicas”. En el resto de las variables se tiende progresivamente a la normalidad de Gauss con curvas totalmente mesocúrticas como la de la variable “participación en reuniones de trabajo”. Aparecen cuatro variables con rango 4, “cuestionarios”, “uso del email”, “entrevista personal en sede de inspección” y “diario de notas”, lo cual muestra una mayor diferencia en la amplitud de las respuestas para estos casos que viene dada por contar con respuestas con valor mínimo 1. El índice de asimetría confirma la valoración realizada por los inspectores de las técnicas de supervisión pues las más aceptadas presentan asimetría negativa por encima de la media siendo opuesto el valor de asimetría en las técnicas consideradas menos eficaces.

Cualitativamente en la pregunta abierta los inspectores no reseñan otros instrumentos o técnicas de supervisión novedosos sobre los propuestos.

Los resultados del segundo cuestionario con respuestas de los directivos y profesores en CEPA son los relacionados a continuación en la tabla 22.

Al aumentar el tamaño muestral se encuentran índices de incertidumbre  $SE \leq 10$  en todos los casos, lo cual pone de manifiesto una confiabilidad válida para las respuestas de directivos y profesores. Aparece una alta dispersión en las respuestas pues el rango es 4 en todas las variables, con puntuación mínima 1 y máxima 5, y desviación típica cercana o mayor que 1 en todos los casos. Existen índices de asimetría positivos y negativos pero en casi todos los instrumentos son valores cercanos a 0, acercándose a la curva normal. La mayor parte de las curvas son platicúrticas, con valores negativos más extremos en las técnicas de mayor puntuación en índices de tendencia central, lo cual muestra claramente mayor variabilidad, amplitud y diversidad en las respuestas de los directivos y profesores en relación con los inspectores. Existe coincidencia con la opinión de los inspectores en otorgar la mayor eficacia a las técnicas “visitas habituales programadas”, “visitas específicas”, “revisión de documentos programáticos del centro”, “participación en reuniones de trabajo”, “intervenciones directas” y “entrevista en centro docente”.

**Tabla 22**

*Cuarta metavariante. Datos de valoración.  
Cuestionario de directivos y profesores.*

Procedimientos y técnicas de IE.	Valoración				
	1	2	3	4	5
Observación directa en el aula	2	23	40	41	21
Revisión documentos programáticos de centro	3	13	45	46	20
Cuestionarios	11	43	48	17	8
Participación en reuniones de trabajo	2	17	41	29	38
Videoconferencia	22	29	42	25	9
Estudio de hechos	7	24	51	33	12
Uso del email	1	5	32	60	59
Visitas específicas	3	12	38	48	26
Visitas habituales programadas	1	5	32	60	29
Intervenciones directas	4	15	39	38	31
Asistencia a reuniones de órganos colegiados	4	19	38	27	38
Entrevista personal en centro docente	2	10	22	46	46
Entrevista personal en sede de inspección	18	28	39	29	12
Reflexión sobre la práctica: formación	5	13	21	54	34
Revisión de materiales del profesor	12	35	56	16	8
Revisión de materiales de alumnos	18	39	48	16	6
Diario de notas	22	46	38	13	8
Actas	9	27	44	13	3
Otros procedimientos y técnicas no relacionados:					
Estancias en el centro para conocer la realidad					
Estudio estadístico de resultados académicos					
Petición de opiniones al profesorado y alumnado del centro					
Preguntar a testigos de los hechos					
Podrían utilizarse grabaciones de video dependiendo de para qué					
Estudio de datos y estadísticas.					

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPAS.

El procesamiento de los datos ofrecidos anteriormente devuelve los resultados expuestos en la tabla 23.

**Tabla 23**

*Cuarta metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Cuestionario de directivos y profesores.*

Procedimientos y técnicas de IE	Estadísticos descriptivos												
<pre>&gt; describeBy(instrumentos_CEPAS)</pre>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Observación directa en el aula]	1	127	3.44	1.02	3	3.45	1.48	1	5	4	-0.11	-0.83	0.09
[Revisión documentos programáticos de centro]	2	127	3.53	0.96	4	3.56	1.48	1	5	4	-0.29	-0.26	0.09
[Cuestionarios]	3	127	2.75	1.01	3	2.72	1.48	1	5	4	0.38	-0.22	0.09
[Participación en reuniones de trabajo]	4	127	3.66	1.09	4	3.72	1.48	1	5	4	-0.21	-1.01	0.10
[Videoconferencia]	5	127	2.76	1.16	3	2.74	1.48	1	5	4	0.07	-0.83	0.10
[Estudio de hechos]	6	127	3.15	1.02	3	3.14	1.48	1	5	4	-0.07	-0.42	0.09
[Uso del email]	7	127	3.87	0.84	4	3.91	1.48	1	5	4	-0.49	0.15	0.07
[Visitas específicas]	8	127	3.65	0.99	4	3.71	1.48	1	5	4	-0.43	-0.28	0.09
[Visitas habituales programadas]	9	127	3.91	0.93	4	3.99	1.48	1	5	4	-0.66	0.18	0.08
[Intervenciones directas]	10	127	3.61	1.08	4	3.67	1.48	1	5	4	-0.35	-0.62	0.10
[Asistencia a reuniones de órganos colegiados]	11	127	3.60	1.16	4	3.66	1.48	1	5	4	-0.25	-0.98	0.10
[Entrevista personal en centro docente]	12	127	3.98	1.00	4	4.11	1.48	1	5	4	-0.79	-0.04	0.09
[Entrevista personal en sede de inspección]	13	127	2.91	1.18	3	2.89	1.48	1	5	4	-0.01	-0.87	0.10
[Revisión de materiales del profesor]	14	127	2.79	1.00	3	2.78	1.48	1	5	4	0.24	-0.11	0.09
[Revisión de materiales de alumnos]	15	127	2.63	1.03	3	2.60	1.48	1	5	4	0.26	-0.34	0.09
[Diario de notas]	16	127	2.52	1.09	2	2.45	1.48	1	5	4	0.52	-0.28	0.10
[Actas]	17	127	3.11	1.08	3	3.11	1.48	1	5	4	-0.07	-0.63	0.10

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPAS.

Los directivos y profesores añaden como técnicas de supervisión de preferencia junto a las anteriores “uso de email” y “asistencia a reuniones de órganos colegiados”, todas ellas con  $Me \geq 4$  y  $\mu \geq 3.4$ .

Existe coincidencia igualmente con los inspectores en señalar como instrumentos de inspección menos valorados “cuestionarios” y “videoconferencia”. En la misma tónica de mayor dispersión en la respuesta en este segundo cuestionario se considera como poco apropiados igualmente los instrumentos “diario de notas” con  $Me = 2$  y  $\mu = 2.52$ , “revisión de materiales del alumno”, “revisión de materiales del profesor” y “entrevista personal en sede de inspección”, todas ellas con  $Me \leq 3$  y  $\mu \leq 3$ .

Por último, reseñar que en el apartado abierto cualitativo incorporado al final de la pregunta para recoger otras técnicas e instrumentos se pueden resumir tres tipos de propuestas: análisis estadístico, petición de información directa y grabaciones de video.

## Guías y protocolos de supervisión en EPA

En el cuestionario se demanda también información específicamente sobre la necesidad de utilizar como instrumento de inspección la utilización de guías de supervisión que describan explícitamente y organicen la actuación inspectora, en relación con la necesidad de establecer protocolos previos de inspección desde un punto de vista de inspección preventiva, garantista y orientada a la mejora. La respuesta a la conveniencia de su utilización por parte de los inspectores de educación ha sido mayoritariamente afirmativa según el gráfico adjunto.

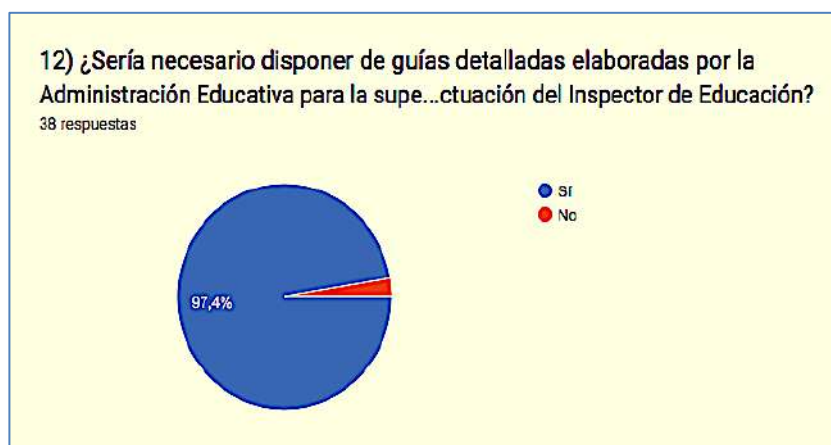


Figura 105. Necesidad de protocolos de supervisión en EPA.  
Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

Preguntados a continuación sobre el colectivo profesional que debe tener conocimiento de estos protocolos de actuación, la totalidad de inspectores ha contestado que corresponde al servicio de inspección, un 64 % de ellos también al equipo directivo, descendiendo progresivamente a un 52 % los que opinan que se deben hacer extensivas al profesorado, un 13% a los alumnos y solamente un 10 % a otros sectores de la comunidad educativa. Los resultados obtenidos entran a priori en contradicción con prácticas democráticas y transparentes del ejercicio de supervisión propias de sistemas abiertos de la actual centuria relevando un ejercicio de la supervisión tamizado por ideas propias de concepciones correspondientes a otros modelos de sociedad.

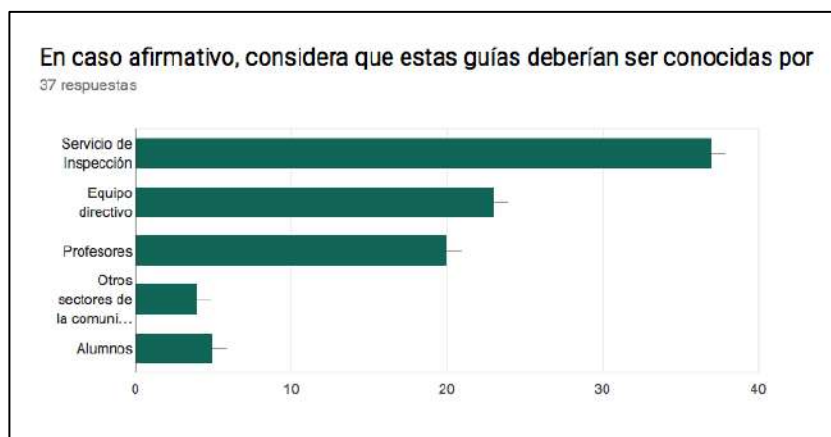


Figura 106. Utilización guías de supervisión educativa en centros de Educación de Personas Adultas.  
Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

La misma cuestión sobre la necesidad de protocolos estandarizados previos para la actuación supervisora es planteada a los directivos y profesores en CEPAS, con los resultados mayoritariamente favorables a la necesidad de guías protocolizadas de actuación, aunque quince puntos más bajos que en el caso de los inspectores:

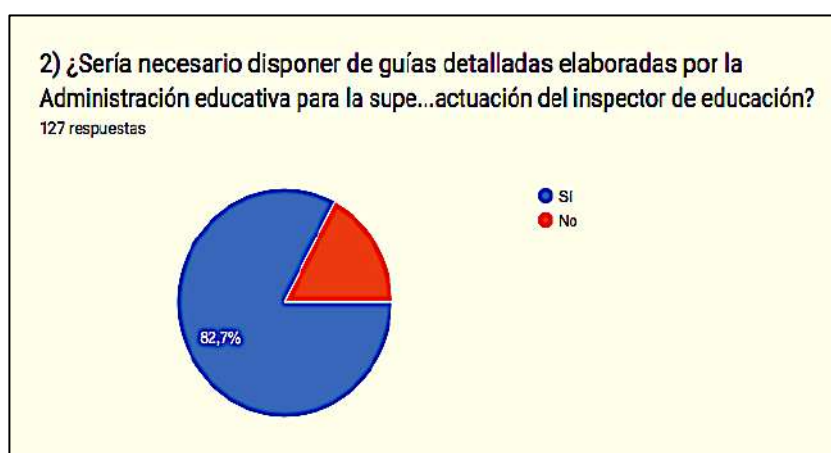


Figura 107. Necesidad de protocolos de supervisión en EPA.  
Fuente: Cuestionario de directivos y profesores en CEPAS.

Al igual que a los inspectores, se pregunta a los directivos y profesores de CEPAS su opinión sobre los colectivos que deben conocer las guías de actuación de inspección (figura 108), existiendo coincidencia en la tendencia de que se debe informar al servicio de inspección, a los equipos directivos de centro y a los profesores (en este cuestionario aparece más igualdad de puntuación entre los tres sectores), minusvalorando la necesidad



de que estas pautas de actuación sean conocidas por los alumnos u otros sectores de la comunidad educativa.

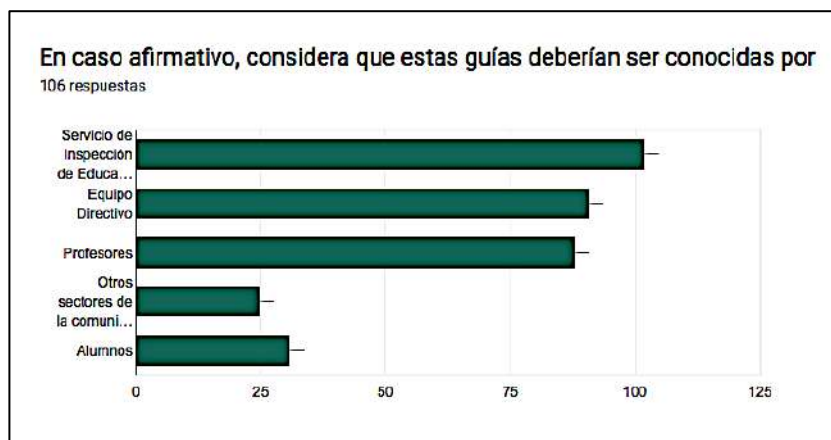


Figura 108. Utilización guías de supervisión educativa en EPA.

Fuente: Cuestionario directivos y profesores CEPAS.

Para completar la demanda de información sobre las técnicas y procedimientos idóneos de actuación inspectora se incorpora en el cuestionario cualitativo una pregunta abierta al respecto:

*¿Deben existir, en su opinión, protocolos específicos de actuación inspectora para supervisión de centros de Educación de Personas Adultas? ¿Qué elementos deberían contener?*

26 respuestas

Sí (3)

Sí (2)

Sí (2)

Sí, la adecuación de los protocolos generales a la actuación de estas enseñanzas: eliminar las referencias a familias del alumnado, menores, etc.

Por tratarse de una enseñanza específica, debería tener un protocolo propio fundamentado en el análisis del funcionamiento concreto de cada centro.

Asegurar la correcta aplicación de la normativa de evaluación en las enseñanzas impartidas en centros de educación de personas adultas. Obtener información sobre los distintos procesos relacionados con la evaluación que se realizan en los centros de educación de personas adultas para poder realizar propuestas a la Administración educativa. Adecuación de las enseñanzas impartidas a las necesidades reales del entorno.

Sí. Deberían contener los ámbitos de supervisión así como los indicadores concretos para la valoración de cada uno de ellos.

No lo creo

Si, los establecidos en la organización y funcionamiento de los centros de adultos.

Si

Sí. Deberían contener todos los aspectos habituales de la supervisión pero adaptados a la singularidad de estas enseñanzas.

Sí

Los establecidos habitualmente

Sí. Todos los relativos a la especificidad de esta etapa educativa. Los que permitan medir la mejora de la empleabilidad de dichos alumnos.

Aquellos relacionados con estas enseñanzas: práctica docente, formación específica del docente para acceder a este tipo de enseñanzas

Si. Indicadores para la visita inicial, la supervisión de las PP DIDÁCTICAS, guías de observación del aula de las distintas enseñanza secciones.

No

Sí. El protocolo de visita inicial debe adecuarse a cada tipo de centros

Si. Guías de supervisión diseñadas con esta finalidad

Sí. Indicadores relacionados con la utilidad del centro y sus enseñanzas para dar respuesta a la demanda de conocimientos del contexto del centro.

Sí

Sí, adaptación a las características de estas enseñanzas y centros

Con esta cuestión se confirma igualmente la opinión mayoritaria de todos los encuestados favorable a la necesidad de incorporación de guías y protocolos específicos de supervisión en educación de personas adultas. Se demanda la adaptación de los protocolos ordinarios a las características y particularidades de este tipo de enseñanzas.

¿Considera que los informes de inspección deberían contener elementos específicos para la Educación de Personas Adultas? En caso afirmativo, ¿Cuáles? 23 respuestas

No (4)

Sí (2)

Sí (2)

Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje



Referencia a lo indicado arriba.

Debería haber informes de inspección específicos para cada una de las actuaciones de supervisión realizadas en Educación de Personas Adultas.

No creo que deban contener elementos específicos

Sí. Porque tienen muchas peculiaridades de organización y funcionamiento pero no he tenido centros de adultos.

Sí. Orientación educativa y profesional específica de estas enseñanzas

Por ejemplo: la coordinación con los IES y otros centros educativos; coordinación con empresas, instituciones, entidades; atención a la diversidad; orientación personal, académica y profesional; coordinación de las aulas de adultos adscritas a cada CEPA; rendimiento académico; abandono escolar.

Dependiendo de las actuaciones adaptarse a las particularidades de este tipo de enseñanza.

Sí. Aquellos que permitan definir qué tipo de actividades formativas son las más idóneas para la educación de personas adultas.

Sí.

No necesariamente.

Si, asistencia de los alumnos a las diferentes enseñanzas.

Para supervisar las enseñanzas propias de adultos, distancia, no formales, modulares de fp, etc.

Los que se deriven de la supervisión específica de estas enseñanzas.

Según la actuación se pueden adecuar a estos centros.

Existe una opinión mayoritaria igualmente en este apartado sobre la necesidad de adecuar los informes de inspección a la Educación de Personas Adultas, resaltando la introducción de tres ámbitos novedosos: la orientación educativa y profesional dentro de estas enseñanzas, la coordinación con otros centros educativos e instituciones y la definición de las actividades formativas más adecuadas en educación de adultos.

## **Comunicación de la información a los centros escolares y la administración**

Otro ámbito estudiado en relación con la metavariante "Técnicas y procedimientos de supervisión" relativo a la comunicación de la información por parte de los inspectores de educación se formula mediante la cuestión "*De entre todos los elementos relacionados marque aquellos que le parecen más adecuados para comunicar*

la información a la Administración Educativa y a los centros docentes” que devuelve las respuestas siguientes en el caso de los inspectores:

**Tabla 24**

*Procedimientos comunicación IE*  
*Cuestionario de inspectores.*

<b>Método Comunicación IE</b>	<b>Administración Educativa</b>	<b>Centro docente EPA</b>
Email	78.9 %	84.2 %
Intranet educativa	36.8 %	23.7 %
Correo postal	26.3 %	47.4 %
Entrevista presencial	28.9 %	76.3 %
Reuniones con equipos directivos	0 %	86.8 %
Diario Oficial y otras publicaciones oficiales	10.5 %	13.2 %
Webconferencia (Skype, Hangout, etc )	15.8 %	7.9 %
Entrevistas en despacho inspección	34.2 %	7.9 %
Seminarios, Jornadas, etc.	13.2 %	28.9 %
Otros:		
Informes internos		
Informes demandados		

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación

La misma cuestión se formula en el cuestionario de directivos y profesores en Centros de Educación de Personas Adultas con los resultados que aparecen detallados detenidamente en la tabla 25, expresados en tantos por ciento de respuestas afirmativas por parte de los encuestados para cada instrumento de comunicación según su valoración con respecto a la administración educativa o los centros docentes.

**Tabla 25**

*Procedimientos comunicación IE*

*Cuestionario de directivos y profesores.*

<b>Método comunicación IE</b>	<b>Administración Educativa</b>	<b>Centro docente EPA</b>
Email	88 %	93.7 %
Intranet educativa	52 %	40.5 %
Correo postal	10.4 %	29.4 %
Entrevista presencial	38.4 %	86.5 %
Reuniones con equipos directivos	0 %	79.4 %
Diario Oficial y otras publicaciones oficiales	11.2 %	4.8 %
Webconferencia (Skype, Hangout, etc )	12 %	19.8 %
Entrevistas en despacho inspección	26.4 %	22.2
Seminarios, Jornadas, etc.	36 %	46.5
Otros:		
Informes.		
Actas y documentos.		
Reuniones con todo el profesorado.		
Comunicaciones y escritos administrativos		
Enviar documentación		

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPA.

Las tablas de resultados muestran el email como la herramienta más valorada para la comunicación tanto con la administración como con el centro educativo. Existe coincidencia entre los inspectores y los directivos y profesores en CEPAS por dar importancia a la entrevista presencial y las reuniones con equipos directivos en la comunicación con los centros escolares. Igualmente, en ambos cuestionarios se valora poco la comunicación a través del diario oficial y otras publicaciones administrativas, así como la webconferencia. El uso de una intranet educativa es más eficaz para los directivos y profesores que en opinión de los inspectores de igual manera que la comunicación a través de seminarios y jornadas. La intersección del instrumento reuniones con equipos

directivos y administración educativa muestra un valor cero en ambos cuestionarios lo cual puede ser interpretado como un indicador de validez en las respuestas dadas en los cuestionarios por ambos colectivos. Por último, reseñar que se hace incidencia en el uso de informes en las preguntas abiertas en ambos cuestionarios.

## Incidencia de los informes de inspección en EPA

Otra de las cuestiones incluidas en los cuestionarios demanda información sobre la incidencia de los informes de inspección sobre la comunidad educativa y la sociedad en general. Los resultados encontrados en la primera encuesta de inspectores son los reseñados en la tabla 26.

**Tabla 26**

Incidencia de Informes de inspección.

Cuestionario de inspectores.

Incidencia de los informes de la Inspección de Educación	Valoración				
	1	2	3	4	5
Para el centro educativo	1	0	3	16	18
Para el profesorado	1	1	12	18	6
Para el alumnado	5	11	13	8	1
Para la administración educativa	0	2	13	14	9
Para la sociedad en general	5	9	10	11	3

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

Analizados estos datos con el programa de análisis estadístico R Studio, comando “*summary*”, aparecen las siguientes enumeraciones según se refleja en la tabla 27 que presenta los índices de estadística descriptiva de centralización y dispersión correspondientes a estos valores.

**Tabla 27**

*Incidencia informes de IE. Estadísticos descriptivos.*

*Cuestionario de Inspectores.*

Incidencia informes IE.		Estadísticos descriptivos		
[Para el centro educativo]	[Para el profesorado]	[Para el alumnado]	[Para la administración educativa]	[Para la sociedad en general]
Min. :1.000	Min. :1.000	Min. :1.000	Min. :2.000	Min. :1.000
1st Qu.:4.000	1st Qu.:3.000	1st Qu.:2.000	1st Qu.:3.000	1st Qu.:2.000
Median :4.000	Median :4.000	Median :3.000	Median :4.000	Median :3.000
Mean :4.289	Mean :3.658	Mean :2.763	Mean :3.763	Mean :2.921
3rd Qu.:5.000	3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:3.000	3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:4.000
Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación.

Los inspectores consideran que la mayor incidencia de sus informes recae sobre el centro educativo, variable con índices estadísticos de centralización con valores extremadamente altos,  $Md= 4.0$  y  $\mu = 4.29$  con puntuación máxima 5. Existe además unanimidad en este criterio pues el primer cuartil de las puntuaciones está en el valor 4. Opinan también que sus informes tienen relevancia en gran medida para la administración educativa y para el profesorado pues los estadísticos de tendencia central son cercanos al máximo en estas puntuaciones,  $Md = 4$  y  $\mu >3.5$ . Manifiestan menor ascendencia respecto al alumnado y la sociedad en general, aunque piensan que sus actuaciones tienen influencia también en estos casos pues ambas variables presentan asimetría negativa con estadísticos de concentración por encima de los valores aunque cercanos a ellos,  $Md = 3$  y media en el intervalo  $2.76 \leq \mu < 2.92$ .

En el cuestionario de directivos y profesores en Centros de Educación de Personas Adultas los resultados encontrados como respuesta a esta cuestión son los reflejados mediante el diagrama de la figura 109.

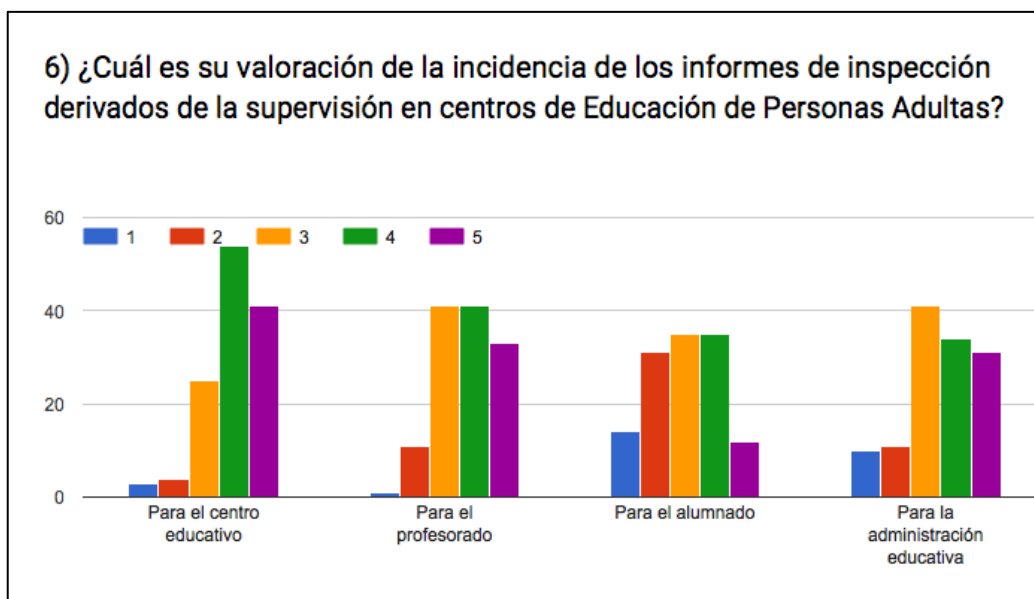


Figura 109. Incidencia informes de inspección.  
Fuente: Cuestionario directivos y profesores CEPA.

Cuyo análisis con el comando “describeBy” del programa R Studio muestra los valores relacionados en la tabla 28.

**Tabla 28**

*Incidence reports of IE. Descriptive statistics.  
Questionnaire of directors and teachers.*

Incidence reports IE.	Descriptive statistics												
>													
> describeBy(informes_CEPA)													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Para el centro educativo]	1	127	3.99	0.93	4	4.09	1.48	1	5	4	-0.92	0.89	0.08
[Para el profesorado]	2	127	3.74	0.97	4	3.81	1.48	1	5	4	-0.25	-0.75	0.09
[Para el alumnado]	3	127	3.00	1.16	3	3.00	1.48	1	5	4	-0.06	-0.92	0.10
[Para la administración educativa]	4	127	3.51	1.18	4	3.61	1.48	1	5	4	-0.46	-0.52	0.10

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPAS.

Se observa que los directivos y profesores en CEPAS otorgan menor relevancia a la incidencia de los informes de supervisión que los inspectores, aunque mantienen un valor alto para el centro educativo, dando más prevalencia a la repercusión sobre el profesorado que para la administración educativa, considerando al igual que los inspectores los menores efectos sobre el alumnado.

## Uso de TIC en supervisión educativa en EPA

Una última cuestión investigada con relación a esta metavariante versa sobre la importancia del uso de tecnologías de información y comunicación en la supervisión de enseñanzas de adultos. Para la mayoría de los inspectores, según la gráfica siguiente, la incorporación de TIC tendría incidencia sobre la mejora de la práctica inspectora, mientras que para algo más de un tercio no es significativo y ninguno de ellos las valora negativamente.



Figura 110: Utilización TIC para la supervisión escolar en centros de Educación de Personas Adultas.  
Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación

*En caso de respuesta afirmativa, podría relacionar algunas de estas aplicaciones o dispositivos TIC que mejorarían significativamente la actuación inspectora en educación de adultos, así como su funcionalidad.*

Herramientas de trabajo en red, para la elaboración de informes, gestión de bases de datos y cuantificación estadística

Compartir información en la nube

La facilidad que da la comunicación con todos los elementos del centro a través de los nuevos medios de comunicación. El hecho de poder acceder, por otro lado, a páginas web del centro y blog del profesorado donde se puede extraer información al respecto y observar la dinámica introducida en los mismos

Aplicaciones informáticas que faciliten la supervisión de estos centros y las reuniones con equipos directivos mediante videoconferencia

En general, facilitan la comunicación y coordinación

Plataforma intercambio información

Aplicaciones para trabajo colaborativo

Programas de presentaciones y manejo de archivos en la nube

Sistema de gestión Delphos

Limesurvey

Delphos

Plataformas digitales y nubes profesionales

Nube para compartir documentos de forma permanente

Facilitadores de la comunicación y el trabajo cooperativo. Gestión de datos

Mejora Delphos

Tablets o dispositivos móviles con conexión a internet para trabajar desde cualquier sitio.

Se encuentran dos denominadores comunes en las respuestas respecto a las herramientas TIC demandadas por los inspectores para facilitar las tareas de inspección: por un lado, aplicaciones para la comunicación en red y el trabajo cooperativo a través de internet; en segundo lugar, plataformas de gestión de datos e información y almacenamiento en la nube. Una última respuesta demanda dispositivos móviles o tabletas para facilitar la movilidad.

La misma cuestión se plantea en el cuestionario de directivos y profesores en CEPAS según los datos reflejados en la figura 111 que manifiestan una disposición más proclive al uso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en un rango del 80 % con relación al cuestionario de inspectores.



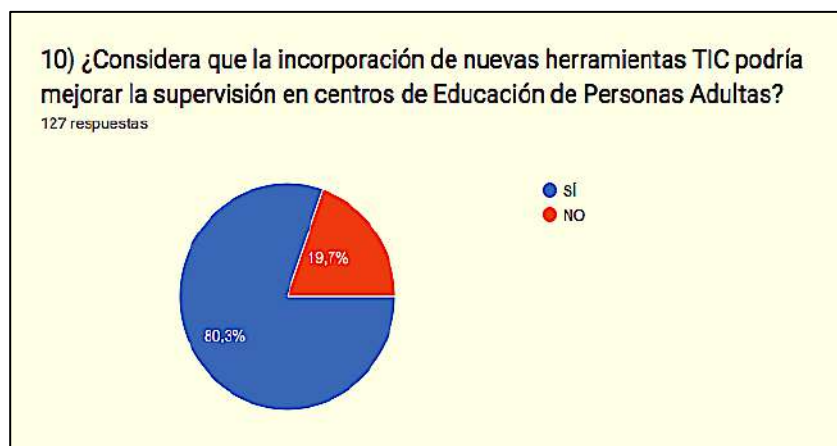


Figura 111. Utilización TIC para la supervisión escolar en centros de EPA.  
Fuente: Cuestionario de directivos y profesores en CEPAS.

Se demanda a los profesores y directivos de centros de adultos que relacionen las aplicaciones informáticas o dispositivos que mejorarían la actuación supervisora, encontrando las siguientes respuestas:

Paquetes ofimáticos. Herramientas de comunicación en la nube.  
Video-conferencias, uso de plataformas educativas.  
Herramientas para compartir en la nube.  
Todas las que posibiliten el trabajo colaborativo  
Herramientas de trabajo colaborativo  
Cuestionarios online, videoconferencias  
Webconferencias.  
Emails,whatsApp.  
Skype, Brilliant meeting  
Uso de correo electrónico  
Uso de la nube y formularios online para cumplimentar documentos o enviar documentación para acercarnos a la tan pregonada Administración sin papel  
Mejorar la adecuación de DELPHOS al sistema educativo de adultos.  
Email o foros  
Se podría hacer un portfolio digital que recogiera la actuación didáctica de los centros y que fuera fuente de información para la inspección.  
Email, Google Drive, etc.  
La puesta en marcha de una web o blog con mensajería instantánea  
Materiales en formato digital

Encuestas online, video-tutoriales, video-conferencias,...

Skype para videoconferencias y todo tipo de web 2.0 que permite interactuar centro-inspección

Videoconferencias como sustituto de algunas visitas rutinarias

Apps de comunicación online

Ofimática

Internet y ordenador

Software propio de inspección diseñado ex profeso para estas tareas

Trabajo en la nube

Uso de tablets y móviles para comunicarse.

Alguna aplicación para hacer consultas rápidamente

E-mail

Formularios para la comunicación de datos y facilitación del trabajo administrativo Evitar el papel y las cartas postales

Plataformas internas de alojamiento de datos y comunicación

Eliminar trabajo burocrático y duplicado

Trabajo compartido

Compartir información y evitar papeleo inútil

Aplicaciones para evitar redundancias de documentación y comunicación directa

Herramientas colaborativas tipo Scrumblr o Padlet

Para enviar información online rápidamente

Apss para facilitar la comunicación.

Coincide la opinión de los directivos y profesores en CEPAS con la de los inspectores de educación respecto a que la introducción herramientas de trabajo colaborativo para compartir documentación que evite la burocracia el papel, así como herramientas de comunicación online directa e inmediata (mensajería instantánea, email, foros, Skype, aplicación para consultas, etc.) mejoraría y facilitaría la actuación supervisora. Se considera igualmente que se debe actualizar el sistema de gestión educativa de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, llamado Delphos, a las particularidades de la educación de personas adultas y portfolios y materiales digitales para la supervisión.

## Actuaciones incidentales en supervisión de EPA

El último ámbito investigado en esta metavariante es la incidentalidad de actuaciones de inspección en educación de personas adultas. Los inspectores manifiestan un porcentaje muy bajo de actuaciones incidentales en esta tipología enseñanzas, un 88 % de respuestas considera una incidentalidad menor del 25 % en relación con el resto de las actuaciones de supervisión en adultos.

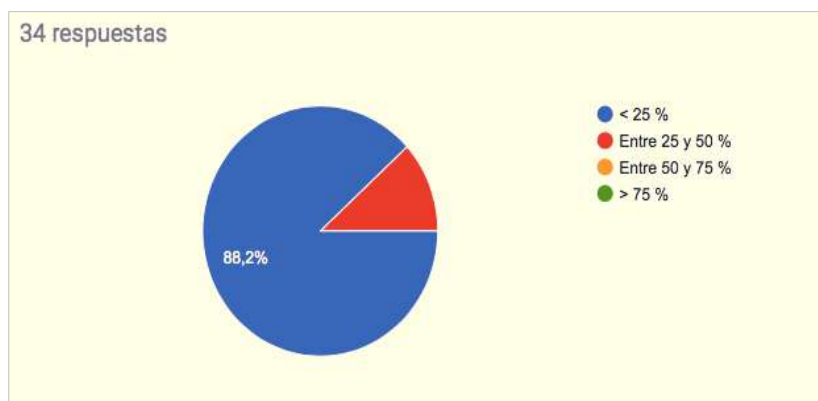


Figura 112. Incidentalidad de actuaciones de inspección en centros de EPA.  
Fuente: Cuestionario de inspectores de educación.

Respecto a la tipología de incidentalidad en centros de educación de adultos que requiere la actuación del servicio de inspección educativa se relacionan problemáticas derivadas de los procesos de admisión y escolarización del alumnado, convalidaciones y titulaciones, reclamaciones al proceso de evaluación académica del alumnado, conflictos derivados de la convivencia entre distintos sectores de la comunidad educativa así como de la práctica docente. No obstante, en líneas generales, la información obtenida anteriormente corrobora la información obtenida anteriormente relativa a una frecuencia es casa de incidentalidad en esta tipología de enseñanzas, según la transcripción de respuestas del cuestionario de inspectores reflejada a continuación.

¿Existen actuaciones incidentales no contempladas en los planes de actuación que se produzcan con cierta frecuencia en los centros de adultos? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

27 respuestas

NO (2)

No (2)

Hay menos incidentalidad que en otros tipos de enseñanzas

En líneas generales, se contempla toda la casuística

No existen

Suelen surgir incidencias respecto a conflictos entre alumnado y profesorado o entre profesorado y equipo directivo.

Que yo sepa no existen.

No existen prácticamente actuaciones incidentales que afectan a los centros de adultos.

Si. Problemas de admisión dentro de los procesos de escolarización en estas enseñanzas con muchas reclamaciones.

Las que he conocido están relacionadas con la práctica docente, actuaciones incorrectas del profesorado con el alumnado y equipos directivos y problemas de convivencia del alumnado, básicamente.

Sí

La conflictividad es menor en este tipo de centros.

Sí. Supervisión de las titulaciones con que acceden a las enseñanzas ofertadas en los CEPA.

Quejas por la tardanza en realizar lo ofertado de manera modular. No debería existir en adultos esa oferta

Reclamaciones

Si. Reclamación a las calificaciones

No significativas

Reclamaciones de alumnos por los criterios de calificación empleados

Sí. Consultas sobre convalidaciones de enseñanzas españolas y extranjeras.

N significativas

Muy poca frecuencia. Reclamación calificaciones.

Sí, pero poco habituales

En estos centros suele haber poca incidentalidad

Pocas

No suele ser habitual.

## **Quinta metavariante: Temporalización**

Se pretende estudiar con esta metavariante la secuencia temporal idónea para la actuación supervisora que permita configurar la organización del ejercicio inspector en el modelo de supervisión de Educación de Personas Adultas cuya generación se ha establecido como objetivo. Como cuestión previa, se inquiriere sobre el porcentaje de

ocupación que para los inspectores tiene la Educación de Personas Adultas, obteniendo como resultado una dedicación temporal mínima pues en más del 97 % de los casos contestan que menos del 25 % de su tiempo.

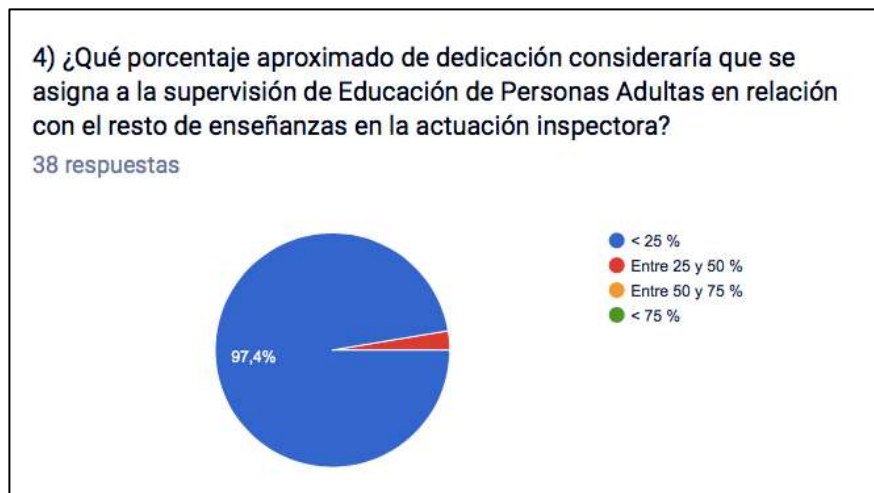


Figura 113. Dedicación temporal supervisión escolar en centros de Educación de Personas Adultas  
Fuente: Cuestionario de inspectores de educación.

Las respuestas aportadas por los inspectores sobre el ajuste en la distribución temporal de las diversas tareas de inspección en Educación de Personas Adultas se relacionan en la gráfica 114. Los resultados muestran que la actuación de “evaluación del equipo directivo” ha de realizarse preferentemente al finalizar el curso académico aunque con continuidad durante todo la anualidad. La “supervisión de órganos colegiados” en momentos puntuales durante todo el año escolar. La “evaluación de las programaciones didácticas” corresponde al inicio de las actividades lectivas al igual que la “evaluación de documentos programáticos”. El “control de horarios, espacios y tiempos” se debe realizar al inicio del curso y durante todo el año. La “supervisión del proceso de evaluación del alumnado” se distribuye casi igualitariamente en una temporalización trimestral, momentos puntuales, fin de curso y durante todo el año mientras que a la “supervisión de resultados académicos” se le asigna una periodicidad trimestral y a final de curso. La “presentación de informes al centro y a la administración educativa” se debe realizar sobre todo en momentos puntuales al igual que la “inspección de programas modulares de formación profesional y programas no formales”.

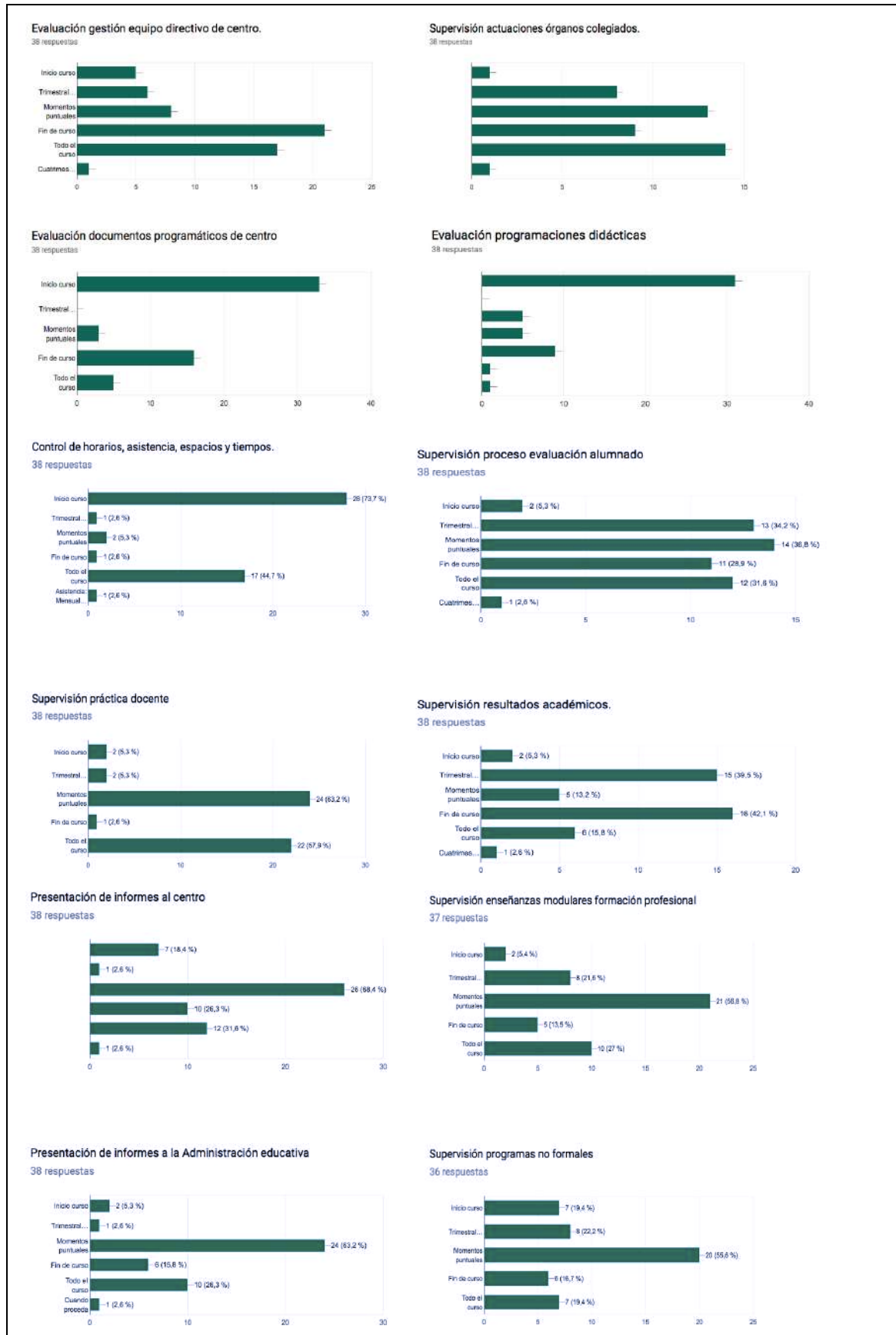


Figura 114. Distribución temporal de actuaciones en supervisión escolar de Educación de Personas Adultas Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación

En momentos puntuales y durante todo el curso se considera idóneo “supervisar la práctica docente” al igual que el “asesoramiento para la innovación y la mejora”.

Respecto a la temporalización de publicación de Planes de Actuación de Inspección para Educación de Personas Adultas la mayoría de las respuestas de los inspectores se inclina por una periodicidad bianual para los Planes Generales que establecen las actuaciones prioritarias de carácter regional y elaboración anual para la planificación de ámbito provincial.

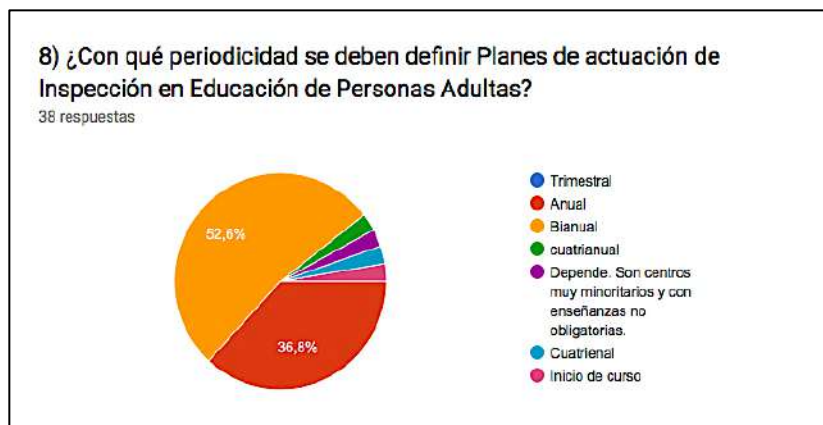


Figura 115. Temporalización planes de inspección regionales.  
Fuente: Cuestionario de inspectores de educación

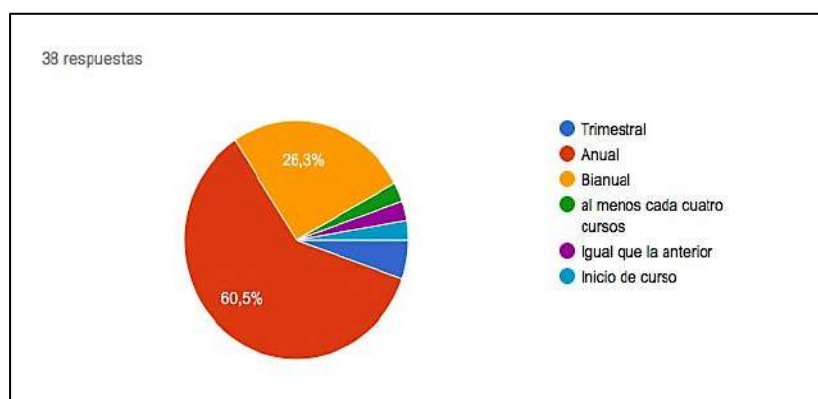


Figura 116. Temporalización planes de inspección provinciales.  
Fuente: Cuestionario de inspectores de educación.

Se investiga también la frecuencia adecuada de presencia del inspector en los centros de educación de personas adultas preguntando sobre la periodicidad de las visitas de inspección. En el cuestionario de inspectores las respuestas mayoritarias encontradas oscilan entre trimestral y mensual, 52 % y 36 %, al igual que en el cuestionario de directivos y profesores, 38 % y 29 % respectivamente, aunque en este último aparece

mayor dispersión de opiniones con un 17 % de opiniones favorable a la visita anual y un 12 % quincenal.

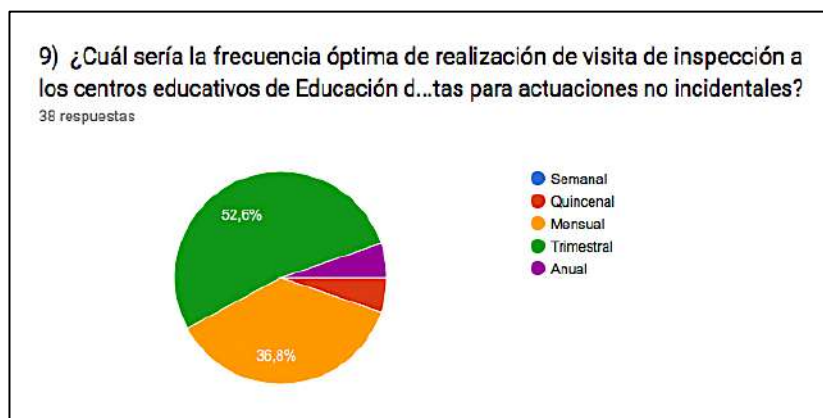


Figura 117. Frecuencia temporal visita inspección en centros EPA.  
Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación

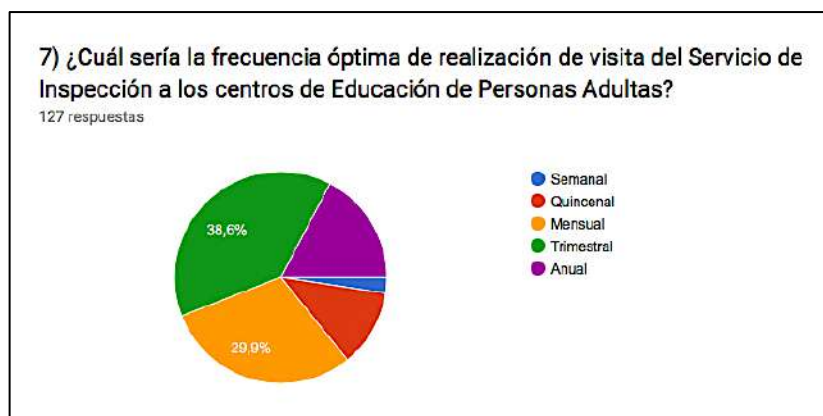


Figura 118. Frecuencia temporal visita inspección centros EPA.  
Fuente: Cuestionario directivos y profesores CEPA.

## Sexta metavariante: Cualidades del buen inspector

Con la finalidad de definir las cualidades más valoradas en el perfil de la función inspectora inmersa en la sociedad del siglo XXI se plantea la cuestión en ambos formularios solicitando valoración sobre algunas características predefinidas y respuesta abierta al final. Los datos recabados de los inspectores se muestran en la tabla 29.



**Tabla 29**

*Sexta Metavariante. Datos de valoración.*

*Cuestionario de inspectores.*

Cualidades del buen inspector	Valoración				
	1	2	3	4	5
Escucha	0	1	5	17	15
Asertividad	0	2	6	18	12
Conocimiento legal	0	0	3	13	22
Aspectos éticos	0	2	7	10	19
Dominio de TIC	1	8	17	10	2
Conocimiento administrativo	1	6	13	12	6
Control de conflictos	0	3	13	14	7
Dinamizador e innovador	0	1	11	16	9
Dominio de una materia docente	3	13	19	2	1
Generador de confianza	0	2	9	16	11
Control emocional	0	7	11	14	6
Trabajo en equipo	0	1	5	17	15
Habilidades comunicativas	0	0	3	19	16
Otras					
Capacidad de liderazgo					
Empatía con el profesorado					

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación

El análisis de los datos mostrados con el comando “describeBy” del programa R Studio devuelve los siguientes índices estadísticos reseñados en la tabla 30:

Comprobado, con el índice  $n = 38$ , la validez de todas las respuestas se observa que todos los valores del error estándar son menores que 0.20, lo cual asegura la confiabilidad de los datos de la encuesta con un nivel de incertidumbre aceptable matemáticamente, aunque es necesario reseñar igualmente que todos los valores  $SE > 0,10$  debido básicamente a que el tamaño muestral  $n = 38$  no es elevado. Existe mucha diferencia en variabilidad de las diferentes cualidades de inspección con caracteres como “habilidades comunicativas” y “conocimiento legal” de rango = 2, que muestran alta uniformidad en la respuesta, hasta “dominio TIC”, “conocimiento administrativo” y “dominio de una materia docente” con valores extremos en las respuestas, rango = 4, puntuación mínima 1 y máxima 5. Estos datos son corroborados por el estadístico desviación típica pues las dos primeras características son las que menor valor en este

índice tienen de toda la muestra mientras que las últimas reseñadas cuentan con los valores más altos, desviación típica próxima a 1 que denota mayor dispersión en la respuesta.

**Tabla 30**

*Sexta metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Cuestionario de Inspectores.*

Cualidades del buen inspector	Estadísticos descriptivos												
<code>&gt; describeBy(cualidades_inspeccion)</code>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Escucha]	1	38	4.26	0.76	4.0	4.34	1.48	2	5	3	-0.81	0.25	0.12
[Asertividad]	2	38	4.03	0.85	4.0	4.09	1.48	2	5	3	-0.56	-0.41	0.14
[Conocimiento legal]	3	38	4.50	0.65	5.0	4.59	0.00	3	5	2	-0.87	-0.39	0.10
[Aspectos éticos]	4	38	4.21	0.93	4.5	4.31	0.74	2	5	3	-0.80	-0.58	0.15
[Dominio de TIC]	5	38	3.16	0.86	3.0	3.16	0.74	1	5	4	-0.04	-0.02	0.14
[Conocimiento administrativo]	6	38	3.42	1.03	3.0	3.44	1.48	1	5	4	-0.15	-0.71	0.17
[Control de conflictos]	7	38	3.68	0.87	4.0	3.72	1.48	2	5	3	-0.08	-0.82	0.14
[Dinamizador e innovador]	8	38	3.89	0.80	4.0	3.91	1.48	2	5	3	-0.13	-0.84	0.13
[Dominio de una materia docente]	9	38	2.63	0.79	3.0	2.59	0.74	1	5	4	0.39	0.81	0.13
[Generador de confianza]	10	38	3.95	0.87	4.0	4.00	1.48	2	5	3	-0.39	-0.71	0.14
[Control emocional]	11	38	3.50	0.98	4.0	3.50	1.48	2	5	3	-0.08	-1.07	0.16
[Trabajo en equipo]	12	38	4.26	0.76	4.0	4.34	1.48	2	5	3	-0.81	0.25	0.12
[Habilidades comunicativas]	13	38	4.39	0.59	4.0	4.44	0.74	3	5	2	-0.35	-0.83	0.10

**Nota.** Fuente: Cuestionario de Inspectores de Educación

Es significativo el hecho de que las curvas de todas las cualidades del inspector presentan asimetría negativa izquierda, por encima de valores centrales, excepto la definida como “dominio de una materia docente” que es moderadamente asimétrica positiva. Existe la mayor unanimidad en la variable “dominio de una materia docente” pues tiene una curtosis diferencialmente amplia positiva con valor 0.81, lo cual, junto a presentar los valores más bajos en los índices de centralización,  $Me = 3$  y  $\mu = 2.63$ , confirman que es la cualidad menos valorada para el ejercicio inspector por estos mismos. “conocimiento legal” es la característica más valorada por los propios inspectores con  $Me = 5$  y  $\mu = 4.50$ , extremos más altos. “trabajo en equipo”, “habilidades comunicativas”, “escucha”, “asertividad” y “aspectos éticos” son cualidades igualmente muy valoradas por los inspectores, todas con  $Me = 4$  y  $\mu > 4$ . Reseñar, por último, la aportación de dos

cualidades en el último apartado por los inspectores encuestados, “empatía” y “capacidad de liderazgo”.

De forma complementaria a las respuestas de inspectores se recogieron los datos que se presentan en la tabla 31 del colectivo de directivos y profesores en CEPAS:

**Tabla 31**

*Sexta Metavariante. Datos de valoración.  
Cuestionario de profesores y directivos.*

Cualidades del buen inspector	Valoración				
	1	2	3	4	5
Escucha	0	0	17	49	60
Asertividad	0	18	50	37	21
Conocimiento legal	0	2	17	47	60
Aspectos éticos	0	1	22	42	61
Dominio de TIC	2	12	53	42	16
Conocimiento administrativo	2	21	46	28	29
Capacidad de innovación	0	19	43	42	22
Control de conflictos	1	5	27	41	52
Dinamizador e innovador	0	16	44	31	34
Dominio de una materia docente	8	44	44	22	8
Generador de confianza	0	1	18	47	60
Control emocional	0	30	32	37	27
Trabajo en equipo	0	3	28	44	51
Habilidades comunicativas	0	1	18	43	64
Otras:					
Capacidad de liderazgo					
El inspector debe solucionar problemas, no generar problemas					
El inspector no debe estar en frente sino al lado					
Integridad. Capacidad de motivación					
Rapidez de actuación. Simpatía y buena educación					
Equilibrado y justo en las decisiones					

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores en CEPAS

Los datos anteriores se procesan mediante el comando “describeBy” del programa R Studio obteniendo los valores de salida siguientes expuestos en la tabla 32 con la interpretación expuesta anteriormente.

**Tabla 32**

*Sexta metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Cuestionario de directivos y profesores*

Cualidades del buen inspector	Estadísticos descriptivos												
<pre>&gt; describeBy(cualidades_CEPA)</pre>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Escucha]	1	127	4.33	0.71	4	4.41	1.48	3	5	2	-0.57	-0.90	0.06
[Asertividad]	2	127	3.48	0.93	3	3.48	1.48	2	5	3	0.14	-0.88	0.08
[Conocimiento legal]	3	127	4.30	0.77	4	4.39	1.48	2	5	3	-0.77	-0.26	0.07
[Aspectos éticos]	4	127	4.28	0.79	4	4.36	1.48	2	5	3	-0.63	-0.81	0.07
[Dominio de TIC]	5	127	3.46	0.89	3	3.47	1.48	1	5	4	-0.07	-0.18	0.08
[Conocimiento administrativo]	6	127	3.48	1.07	3	3.50	1.48	1	5	4	0.01	-0.97	0.09
[Capacidad de innovación]	7	127	3.53	0.95	4	3.53	1.48	2	5	3	0.00	-0.94	0.08
[Control de conflictos]	8	127	4.09	0.93	4	4.17	1.48	1	5	4	-0.71	-0.21	0.08
[Dinamizador e innovador]	9	127	3.65	1.01	4	3.69	1.48	2	5	3	-0.01	-1.19	0.09
[Dominio de una materia docente]	10	127	2.83	1.00	3	2.79	1.48	1	5	4	0.35	-0.41	0.09
[Generador de confianza]	11	127	4.31	0.75	4	4.39	1.48	2	5	3	-0.67	-0.57	0.07
[Control emocional]	12	127	3.48	1.08	4	3.48	1.48	2	5	3	-0.01	-1.28	0.10
[Trabajo en equipo]	13	127	4.13	0.85	4	4.18	1.48	2	5	3	-0.47	-0.87	0.07
[Habilidades comunicativas]	14	127	4.34	0.76	5	4.43	0.00	2	5	3	-0.75	-0.53	0.07

**Nota.** Fuente: Cuestionario de directivos y profesores CEPAS.

Son significativas las aportaciones descriptivas abiertas que relacionan en el último ítem los directivos y profesores sobre las cualidades que estiman idóneas para el buen desempeño inspector: liderazgo, cercanía, capacidad de motivación, empatía, diálogo, equilibrio y justicia en las decisiones, celeridad en la actuación, solucionador de problemas, integridad.

En este ítem se introduce una variable de control para observar la veracidad de las respuestas. Se añade a las alternativas ofrecidas en el cuestionario de inspectores la cualidad “capacidad de innovación” con una formulación similar a la original “dinamizador e innovador”. Aunque no se realiza estudio de correlación, el cuadro siguiente comparativo que muestra valores similares y homogéneos entre ambas variables es significativo al efecto.

Variable	media	Desviación típica	Mediana	trimedia	mad	minimo	maximo	rango	asimetría	curtosis	confiabilidad
Capacidad de innovación	3.53	0.95	4	3.53	1.48	2	5	3	0.00	-0.94	0.08
Dinamizador e innovador	3.65	1.01	4	3.69	1.48	2	5	3	-0.01	-1.19	0.09

### Séptima metavariante: Organización interna de los equipos de inspección en supervisión de personas adultas

Con la finalidad de investigar la organización interna más adecuada a la operatividad, funciones y tareas a desempeñar por los servicios de Inspección de Educación de manera que pudiera servir de pauta a la generación del modelo pretendido en este ámbito se introduce en el formulario la cuestión siguiente que devuelve los resultados relacionados expuestos numéricamente en la tabla 33 y su gráfico relacionado (figura 119).

**Tabla 33**

*Séptima metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Cuestionario de Inspectores.*

Organización interna	Valoración				
	1	2	3	4	5
Inspector de referencia según funciones de supervisión	10	9	10	7	1
Especialización de áreas de conocimiento	2	2	9	21	4
Inspector de referencia según demarcaciones geográficas	1	4	9	15	9
Inspector o sección específicamente dedicado a EPA	6	4	10	11	7
Modelo mixto considerando todos los factores anteriores.	3	0	11	13	11

**Nota.** Fuente: Cuestionario de inspectores.

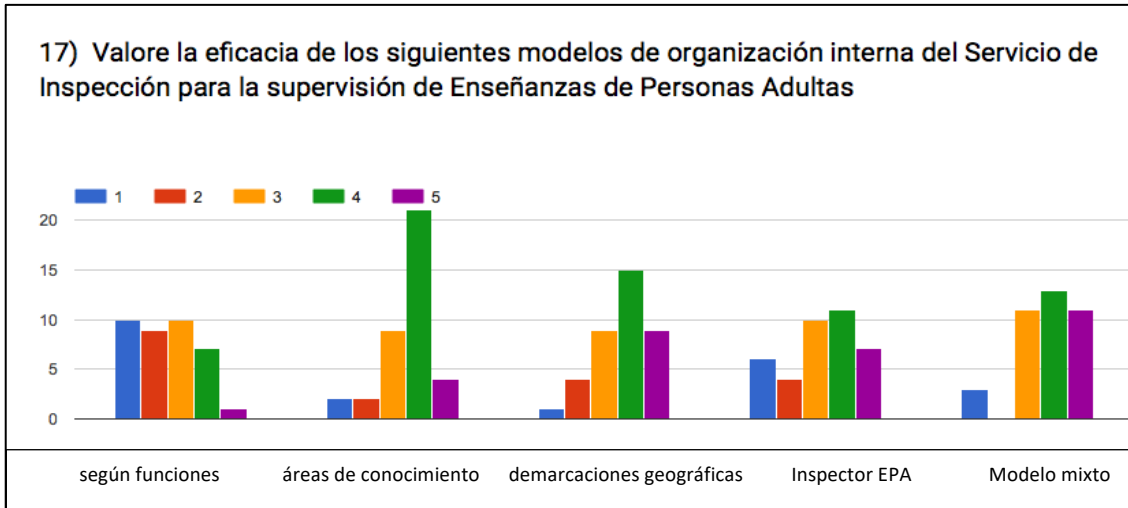


Figura 119. Organización interna servicio Inspección Educación.  
Fuente: Cuestionario Inspectores de Educación.

El análisis de los datos informados por los inspectores con el programa R Studio, comando “describeBy”, muestra los índices estadísticos de la tabla 34.

Tabla 34

Séptima metavariante. Estadísticos descriptivos.  
Cuestionario de Inspectores.

Organización interna	Estadísticos descriptivos
<code>&gt; describeBy(organizacion_inspeccion)</code>	
	vars n mean sd median
[Especialización de áreas de conocimiento (ciencias, idiomas, etc)]Especialización de áreas de conocimiento (ciencias, idiomas, etc)]	1 38 2.47 1.13 2.0
[Inspector de referencia según funciones de supervisión a desarrollar]	2 38 3.55 1.03 4.0
[Inspector de referencia por centros según demarcaciones geográficas]	3 38 3.66 1.02 4.0
[Inspector o sección específicamente dedicado a Educación de Adultos]	4 38 3.34 1.30 3.5
[Modelo mixto considerando todos los factores anteriores.]	5 38 3.79 1.12 4.0
	trimmed mad min max range
[Especialización de áreas de conocimiento (ciencias, idiomas, etc)]Especialización de áreas de conocimiento (ciencias, idiomas, etc)]	2.44 1.48 1 5 4
[Inspector de referencia según funciones de supervisión a desarrollar]	3.66 0.00 1 5 4
[Inspector de referencia por centros según demarcaciones geográficas]	3.72 1.48 1 5 4
[Inspector o sección específicamente dedicado a Educación de Adultos]	3.41 0.74 1 5 4
[Modelo mixto considerando todos los factores anteriores.]	3.94 1.48 1 5 4
	skew kurtosis se
[Especialización de áreas de conocimiento (ciencias, idiomas, etc)]Especialización de áreas de conocimiento (ciencias, idiomas, etc)]	0.23 -1.04 0.18
[Inspector de referencia según funciones de supervisión a desarrollar]	-1.07 0.67 0.17
[Inspector de referencia por centros según demarcaciones geográficas]	-0.49 -0.38 0.17
[Inspector o sección específicamente dedicado a Educación de Adultos]	-0.42 -0.92 0.21
[Modelo mixto considerando todos los factores anteriores.]	-0.95 0.51 0.18

Nota. Fuente: Cuestionario Inspectores de Educación.

## **Octava metavariante: Formación específica en este ámbito: grupos colaborativos**

La obtención de información para la investigación en este ámbito de formación se realiza a través de una primera cuestión abierta en el cuestionario cualitativo formulada como “¿Consideraría necesaria formación específica respecto a la supervisión de Educación de Personas Adultas dentro de los planes de formación del Servicio de Inspección de Educación? En caso afirmativo, ¿podría comentar brevemente cómo estructurarla?”.

La salida de respuestas del formulario Google Forms a esta pregunta muestra estas opiniones reflejadas en la relación siguiente transcrita desde el cuestionario:

Sí (5)
No (2)
Si, sobre metodologías específicas, organización de centros y supervisión en otras administraciones europeas.
Conocimiento legal de estas enseñanzas
El perfil de los inspectores no suele ser estar relacionado con estas enseñanzas.
Fundamentalmente, relacionado con la metodología de trabajo de los centros de adultos
Sí, sería aconsejable ofrecer una formación sobre la singularidad de estas enseñanzas en cuanto a la tipología de las mismas, tipología del alumnado, metodología,....
Sería interesante.
Con las estrategias habituales de ponencias y grupos colaborativos.
Si. Curso específico sobre estas enseñanzas
Sí. Básicamente mediante una formación general para todos los inspectores y una formación más específica de algunos para que pudieran ejercer un rol de asesores/coordinadores del resto de sus compañeros en cada provincia. Esta formación podría ser semipresencial a través de cursos presenciales y seminarios o grupo de trabajo online.
Sí, formación interna o externa.
Sí. Formación sobre metodologías didácticas específicas para la enseñanza de personas adultas.
Organización y funcionamiento de un centro de adultos y sus enseñanzas
Sí. Mediante -al menos- una o dos jornadas de formación
No necesariamente
Sí pero no prioritaria
Sí con los medios habituales



La práctica totalidad de inspectores encuestados, excepto cuatro casos, manifiesta la necesidad de formación específica con contenidos en el ámbito de Educación de Personas Adultas sobre diversos aspectos y características particulares de estas enseñanzas: organización y funcionamiento de centros de adultos, metodologías propias, aspectos legales, tipología de alumnado, etc.

Respecto a la tipología de formación se aboga por los medios y técnicas habituales de formación para la inspección, jornadas de formación, cursos presenciales, seminarios o grupo de trabajo online.

Más específicamente se busca información sobre la formación de los inspectores en EPA mediante la constitución de grupos de trabajo colaborativos según la figura 120.

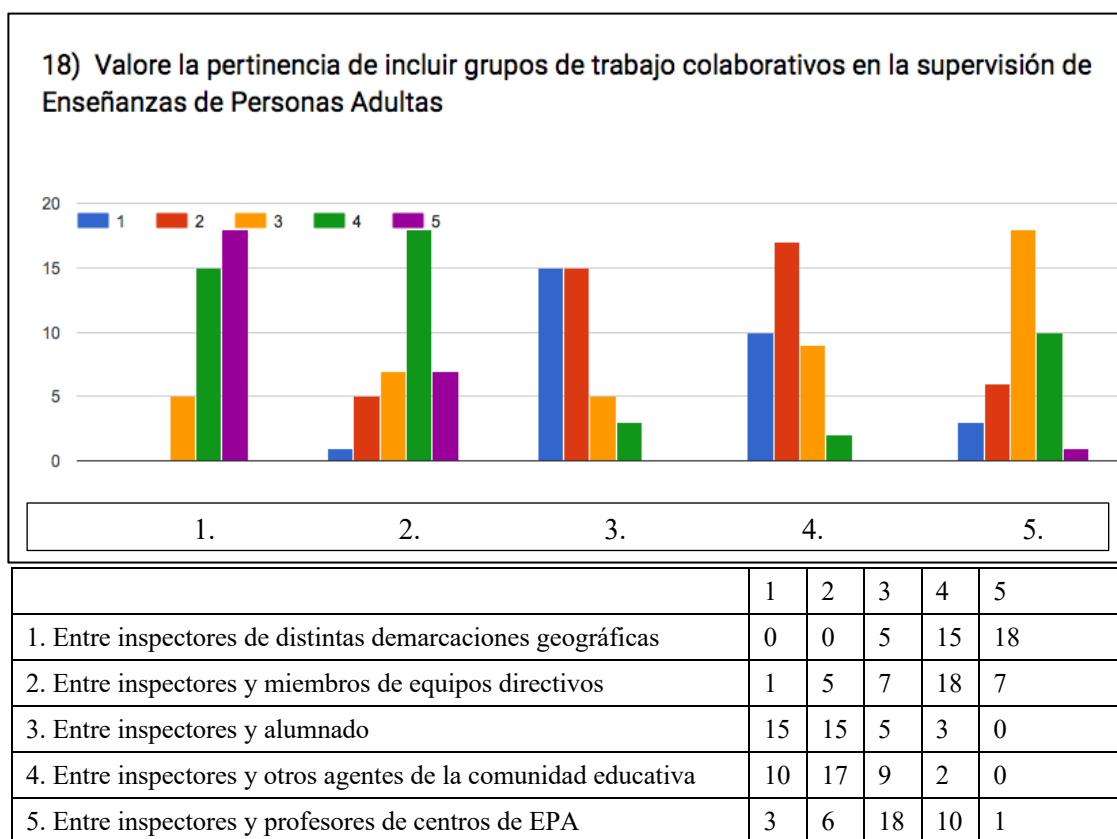


Figura 120. Resultados cuestionario grupos colaborativos de formación Inspección Educación.  
Fuente: Cuestionario Inspectores de Educación.

Los datos hallados son procesados mediante la herramienta “summary” del paquete estadístico R Studio obteniendo los siguientes índices de estadística descriptiva: según la tabla 35. Como se puede observar en la tabla presentada son muy significativos los datos de la variable “entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas” que presenta una alta aceptación pues los estadísticos de centralización, mediana y media



aritmética, se encuentran en puntuaciones cercanas al máximo 5,  $Me = 4.5$ ,  $\mu = 4.395$ , corroborando y reafirmando esta alta valoración en mayor medida que el primer cuartil de respuestas se encuentra en valor 4 y el tercer cuartil en 5, con una rango de amplitud 2, entre puntuación mínima 3 y máxima 5, lo cual asegura una aceptación unánime por parte de los inspectores de educación de la herramienta “grupos colaborativos entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas”. Idéntica fuerza estadística pero en sentido opuesto, de muy baja aprobación, muestran las variables “grupos colaborativos entre inspectores y alumnado” y “entre inspectores y otros agentes de la comunidad educativa” ya que el tercer cuartil se sitúa en valor 2 y 3, con  $Me = 2.00$  y  $\mu = 1.947$ ,  $Me=2.00$  y  $\mu = 2.132$ , respectivamente.

**Tabla 35**

*Octava metavariante. Estadísticos descriptivos.  
Cuestionario de Inspectores.*

Grupos colaborativos formación		Estadísticos descriptivos	
[Entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas]	[Entre inspectores y miembros de equipos directivos]	[Entre inspectores y alumnado]	
Min. :3.000	Min. :1.000	Min. :1.000	
1st Qu.:4.000	1st Qu.:3.000	1st Qu.:1.000	
Median :4.500	Median :4.000	Median :2.000	
Mean :4.395	Mean :3.737	Mean :1.947	
3rd Qu.:5.000	3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:2.000	
Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :4.000	
[Entre inspectores y otros agentes de la comunidad educativa]	[Entre inspectores y profesores de centros de educación de personas adultas]		
Min. :1.000	Min. :1.000		
1st Qu.:2.000	1st Qu.:3.000		
Median :2.000	Median :3.000		
Mean :2.132	Mean :3.025		
3rd Qu.:3.000	3rd Qu.:4.000		
Max. :4.000	Max. :5.000		

**Nota.** Fuente: Cuestionario Inspectores de Educación.

La formación mediante grupos colaborativos entre “inspectores y equipos directivos” y entre “inspectores y profesores en CEPAS” es igualmente bien valorada pues presenta estadísticos de centralización muy por encima de valores centrales de

distribución normal,  $Me = 4.00$  y  $\mu = 3.737$ ,  $Me = 3.00$  y  $\mu = 3.026$ , aunque con mayor variabilidad y dispersión en la opinión de los encuestados, rango de amplitud cinco en ambos casos.

Idéntico proceso de indagación de información se introduce en el cuestionario de directivos y profesores en CEPAS logrando los datos expuestos en la tabla 36.

**Tabla 36**

*Octava metavariante. Datos de valoración.*

*Cuestionario de directivos y profesores.*

Grupos colaborativos de formación	Valoración				
	1	2	3	4	5
Entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas	3	9	36	50	27
Entre inspectores y miembros de equipos directivos	2	9	33	40	41
Entre inspectores y alumnado	43	38	31	7	6
Entre inspectores y otros agentes de la comunidad educativa	37	36	33	16	3
Entre inspectores y profesores de centros de educación de personas adultas	4	27	36	33	25
Otros:					

**Nota.** Fuente: Cuestionario directivos y profesores en CEPAS.

El análisis de las opiniones de directivos y profesores (tabla 37) es analizado mediante estadísticos matemáticos con los comandos “describeBy” y “summary” de la aplicación R Studio:

Los directivos y profesores de centros de educación de personas adultas confirman en líneas generales los criterios manifestados por los inspectores de educación otorgando una alta valoración a la formación mediante grupos colaborativos entre “inspectores de distintas demarcaciones geográficas”, “inspectores y miembros de equipos directivos” así como “inspectores y profesores de centros de adultos. Rechazan con valores asimétricamente positivos por debajo de índices de centralización normalizados la

constitución de grupos colaborativos “entre inspectores y alumnos” y “entre inspectores y miembros de la comunidad educativa”.

**Tabla 37**

Primera metavariante. Estadísticos descriptivos.

Cuestionario de directivos y profesores.

Grupos colaborativos formación	Estadísticos descriptivos												
<pre>&gt; describeBy(gruposcolaborativos_CEPAS)</pre>													
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mad	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas]	1	127	3.71	0.96	4	3.79	1.48	1	5	4	-0.52	-0.01	0.09
[Entre inspectores y miembros de equipos directivos]	2	127	3.87	1.00	4	3.96	1.48	1	5	4	-0.53	-0.42	0.09
[Entre inspectores y alumnado]	3	127	2.18	1.12	2	2.05	1.48	1	5	4	0.73	-0.13	0.10
[Entre inspectores y otros agentes de la comunidad educativa]	4	127	2.31	1.10	2	2.24	1.48	1	5	4	0.38	-0.81	0.10
[Entre inspectores y profesores de centros de adultos]	5	127	3.39	1.12	3	3.40	1.48	1	5	4	-0.09	-0.98	0.10
<pre>&gt; summary(gruposcolaborativos_CEPAS)</pre>													
[Entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas]	[Entre inspectores y miembros de equipos directivos]	[Entre inspectores y alumnado]											
Min. :1.000	Min. :1.000	Min. :1.000											
1st Qu.:3.000	1st Qu.:3.000	1st Qu.:1.000											
Median :4.000	Median :4.000	Median :2.000											
Mean :3.709	Mean :3.866	Mean :2.181											
3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:5.000	3rd Qu.:3.000											
Max. :5.000	Max. :5.000	Max. :5.000											
[Entre inspectores y otros agentes de la comunidad educativa]	[Entre inspectores y profesores de centros de adultos]												
Min. :1.000	Min. :1.000												
1st Qu.:1.000	1st Qu.:3.000												
Median :2.000	Median :3.000												
Mean :2.315	Mean :3.386												
3rd Qu.:3.000	3rd Qu.:4.000												
Max. :5.000	Max. :5.000												

**Nota.** Fuente: Cuestionario directivos y profesores en CEPAS.

No obstante, se encuentran pequeñas diferencias entre estos resultados con relación a la opinión de los inspectores: lo directivos y profesores dan más importancia a los grupos colaborativos “entre inspectores y directivos de centros de adultos”, Me = 4.00

y  $\mu = 3.866$ , que a los formados exclusivamente por inspectores,  $Me = 4.00$  y  $\mu = 3.709$ , al igual que dan más valor a la formación “entre inspectores y profesores”,  $Me = 3.00$  y  $\mu = 3.386$ . En todas las variables hay un alto grado de dispersión y variabilidad, rango de amplitud igual a 4, desviación típica con valores cercanos o mayores que 1, mostrando valores de curtosis negativos en todos los casos, curvas platicúrticas y error estándar por debajo o igual a 0.10, lo cual indica un nivel de confiabilidad y certidumbre válido en relación con el tamaño muestral.

### Novena metavariante: Metaevaluación del proceso de supervisión

Siguiendo el criterio genérico establecido en la investigación se considera procedente estudiar cómo evaluar la adecuación y eficacia para la mejora del proceso de supervisión en educación de personas adultas. Con tal finalidad se incorpora al cuestionario de inspectores de educación una cuestión al respecto cuyos resultados se relacionan en la figura 121.

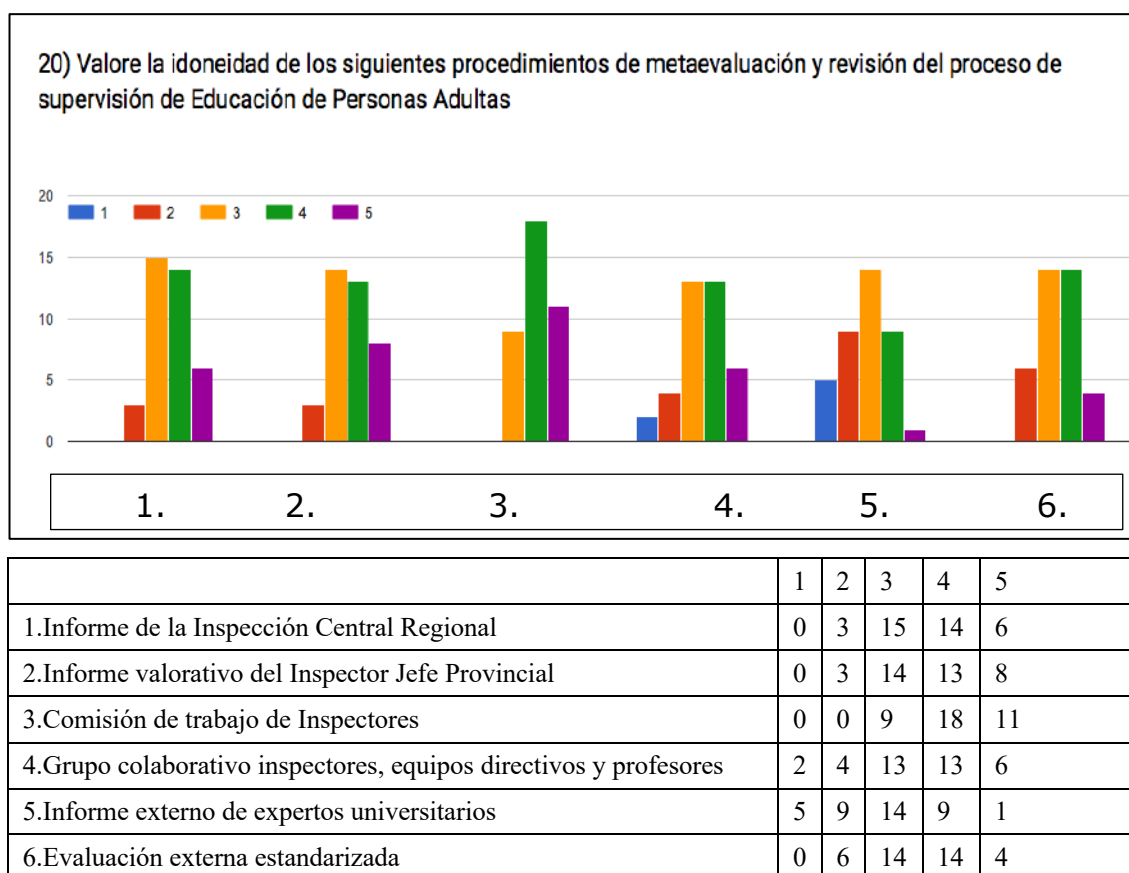


Figura 121. Resultados variable metaevaluación supervisión en EPA. Fuente: Cuestionario inspectores.

El análisis estadístico de dichos datos con la aplicación R Studio muestra los siguientes indicadores relacionados en la tabla 38.

**Tabla 38**

*Novena metavariante. Estadísticos descriptivos.*

*Cuestionario de Inspectores.*

Metaevaluación.	Estadísticos descriptivos												
	vars	n	mean	sd	median	trimmed	mod	min	max	range	skew	kurtosis	se
[Informe de la Inspección Central Regional]	1	38	3.61	0.86	4	3.62	1.48	2	5	3	0.06	-0.79	0.14
[Informe valorativo del Inspector Jefe Provincial]	2	38	3.74	0.86	4	3.75	1.48	2	5	3	0.01	-0.94	0.14
[Comisión de trabajo de Inspectores]	3	38	4.08	0.75	4	4.09	1.48	3	5	2	-0.12	-1.26	0.12
[Grupo colaborativo inspectores, equipos directivos y profesores de centros de adultos]	4	38	3.45	1.08	3	3.50	1.48	1	5	4	-0.30	-0.48	0.18
[Informe externo de expertos universitarios]	5	38	2.84	1.03	3	2.88	1.48	1	5	4	-0.28	-0.66	0.17
[Evaluación externa estandarizada]	6	38	3.39	0.89	3	3.38	1.48	2	5	3	0.08	-0.81	0.14

**Nota.** Fuente: Cuestionario inspectores educación.

Del análisis de estos estadísticos se puede concluir que la opción preferida por los propios inspectores para llevar a cabo la metaevaluación del proceso de supervisión en enseñanzas de educación de personas adultas es la “comisión de trabajo de inspectores” con los índices de tendencia central más altos,  $Me = 4.00$  y  $\mu = 4.88$  y una gran uniformidad en la respuesta pues esta variable muestra muy poca dispersión y variabilidad de datos, amplitud de rango 2 con puntuación mínima 3 y máxima 5. Se encuentran las variables “informe de la Inspección Central Regional”, “Informe valorativo de Inspector Jefe Provincial”, “Grupo colaborativo inspectores, equipos directivos y profesores de centros de adultos” y “evaluación externa estandarizada” con valores  $3 < \mu < 4$ . De entre estas, la opción más aceptada es el “informe valorativo del Inspector Jefe Provincial”. Con  $\mu < 3$  la opción de menor consideración es “informe externo de expertos universitarios”.

## **Otros datos de los cuestionarios**

Con la finalidad de complementar la información recabada con las cuestiones expuestas y abrir la recogida de información a datos aportados por los inspectores, directivos y profesores a iniciativa propia, de forma expansiva y proactiva se incorporan cuestiones abiertas en ambos cuestionarios.

En el cuestionario de inspectores se relacionan dos ítems cuya formulación y respuestas son las siguientes:

¿Considera algún elemento novedoso o propuesta de mejora en la actuación inspectora que, en su opinión, podría incrementar la eficacia supervisora en Educación de Personas Adultas?

*Deben realizarse acciones que proporcionen una mejora de los aspectos de evaluación de las programaciones didácticas y de la información a los estudiantes sobre la forma de evaluar y calificar*

*Sería conveniente analizar por parte de la Administración la Valoración inicial del alumno, considerando que en ningún centro se realiza en los tiempos previstos. Debe trabajarse en los centros para mejorar los instrumentos de evaluación utilizados*

*Debe realizarse un plan de formación y/o jornadas dirigidas a CEPA para el análisis, propuestas de mejora y seguimiento del rendimiento escolar y mejorar la homologación de actuaciones cuando resulte conveniente. Debe verificarse más a menudo la correcta cumplimentación de las actas por parte de los equipos directivos de los centros.*

*Habría que incidir en la supervisión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula para intentar mejorar la calidad de estos procesos.*

*Prestar mayor atención, enseñanzas un tanto relegadas dentro del trabajo de inspección  
Formación en estas enseñanzas a nivel general para todos los inspectores y una formación más específica y amplia en algunos inspectores que podrían ejercer un papel de coordinadores y/o asesores del resto*

*Considerar que la Educación de Personas Adultas tiene como fin último mejorar la capacidad y competencia de las personas adultas dentro de la sociedad, fundamentalmente posibilitar la consecución o mejora de su situación laboral*

*Las TIC*

Por último, le agradeceríamos encarecidamente añada cuántas consideraciones estime oportunas sean tenidas en cuenta para la elaboración de un modelo de supervisión de Educación de Personas Adultas. 12 respuestas

Habrà de tenerse muy en cuenta la dificultad de supervisi3n de las ensefanzas de personas adultas en la modalidad de distancia

Supervisi3n global de los centros con todas sus ensefanzas y atendiendo de forma especifca a los diferentes tipos de alumnado que se encuentran en estos centros, sin olvidar los alumnos a distancia /telemáticos

Insistir solo en la necesidad de formaci3n de los inspectores y en que la Administraci3n le otorgue mäs importancia a estas ensefanzas y, por tanto, a la supervisi3n de las mismas, para poder impulsar su mejora

A pesar de ser repetitivo, es fundamental definir una metodologfa que permita medir el grado de empleabilidad de los alumnos que han realizado ensefanzas especifcas dirigidas a personas adultas ya que, al igual que ocurre con los estudios de Formaci3n Profesional, es un elemento fundamental de dichas ensefanzas

La diversidad de opciones de EPA y de tipologfa de centros (CEPAS, IES con estudios nocturnos y a distancia, CEIS) con diferentes ensefanzas hace muy diffcil estandarizar actuaciones especifcas

Supervisi3n de prãctica docente, por encima de otras

Se deberfa dar mäs importancia a estas ensefanzas

Serfa necesario mäs atenci3n a tipo de ensefanzas adaptãndolo a esto

Es necesario

No son ensefanzas que ofrezcan demasiada dificultad en su supervisi3n, ni pienso que necesitan un modelo particular de supervisi3n. Un Inspector o Inspectora, sin que suene a prepotencia, porque no lo es, una vez que se familiariza con el tipo de ensefanza y la legislaci3n correspondiente puede acompaafar, supervisar, evaluar y ejercer funciones de control, sin mayor dificultad. Hay que pensar que son centros con escasos problemas de convivencia, y de tamafo moderado en cuanto al alumnado a atender.

En ambas cuestiones aparecen respuestas que demandan mäs atenci3n e importancia desde la inspecci3n de educaci3n a esta tipologfa de ensefanzas de educaci3n de adultos, pues se consideran “un tanto relegadas dentro del trabajo de inspecci3n”, reflejando adicionalmente que es una tipologfa de estudios con un bajo nivel de incidentalidad con “escasos problemas de convivencia” y sin demasiada dificultad en su supervisi3n.

Entre los aspectos concretos a supervisar se relacionan desde “la supervisión global de los centros con todas sus enseñanzas” hasta aspectos concretos de “evaluación de las programaciones didácticas”, “valoración inicial del alumno”, “supervisión del proceso de enseñanza aprendizaje, “los instrumentos de evaluación utilizados” o “la práctica docente”. Especialmente remarcables son dos aspectos reseñados de forma novedosa: la supervisión de los “alumnos a distancia/telemáticos” y la “relación con la empleabilidad de los alumnos”.

Se incide en la “formación en estas enseñanzas a nivel general para todos los inspectores y una formación más específica y amplia en algunos inspectores que podrían ejercer un papel de coordinadores y/o asesores del resto”.

De forma complementaria al cuestionario de inspectores se incluyen en el cuestionario de directivos y profesores, en una segunda parte cualitativa del cuestionario, cuestiones abiertas con un objetivo similar al descrito y la finalidad de poder contrastar y triangular la información recabada. La transcripción de las cuestiones planteadas y sus respuestas se presenta en los cuadros siguientes:

4) Si tuviera que participar en un proceso de supervisión en su centro educativo, ¿Qué demandaría a la Inspección de Educación?

65 respuestas

Que se orientasen a la mejora de los centros (3)

Empatía con el profesorado (2)

Ayuda (2)

Pusiera el acento en procesos de mejora

Empatía, asesoramiento

Colaboración y asesoramiento en la labor educativa

Supervisión y evaluación directa de la práctica docente del profesorado

Mayor número de recursos (pizarras digitales, portátiles, tablets...)

Avisar previamente

Herramientas listas para desarrollar dicho proceso, con objetivos bien especificados

Orientación y participación

Que fuera presencial y directa la supervisión

Cercanía/ apertura/ transparencia/ respeto



Una relación de asesoramiento e intervención conjunta dentro de un proceso cuyo objetivo sea ofrecer una formación de calidad al alumnado enmarcada en un modelo de colaboración entre iguales

Apoyo, información, cooperación, colaboración, trabajo en equipo

Que conozca la realidad de la zona

Comunicación directa con el profesorado

Que tuviera en cuenta las situaciones reales que ocurren en clase, opiniones de alumnos y profesores

Satisfacer las necesidades de los CEPAS, las cuales muchas veces no se cubren porque se prioriza satisfacer las necesidades de los IES y CEIPs

Propuestas de innovación educativa

Urgentemente, un marco administrativo propio de la enseñanza de adultos. También una racionalización de la burocracia, en general

Que escuchara las características específicas del CEPA que va a supervisar. Tratando a cada centro educativo en función de la realidad que se vive en este. No considerando a todos los CEPAS como centros idénticos

Más atención a las sugerencias y peticiones de los equipos directivos

Mayor cercanía e implicación con la manera de dar clase. Menos burocracia. Cambia mucho con el tiempo y no mantiene el mismo lenguaje en distintos centros.

Poca coordinación entre los mismos de tal manera que dicen cosas distintas a centros diferentes

Herramienta de la administración y no de los profesores

Un desarrollo legislativo equiparable al de la Educación Secundaria

Entrevista personal con el profesorado y acceder al aula para observar y monitorizar el trabajo que se está llevando a cabo en la misma

Sensibilidad hacia las características del alumnado de los CEPA

Acompañamiento, apoyo técnico especializado

Organización y gestión efectiva de recursos materiales y humanos

Mejora de las instalaciones

Claridad en el proceso de inspección

Coherencia

Visitas programadas con orden del día

Criterios y objetivos claros de supervisión

Ajustarse estrictamente a la normativa

Apoyo al profesorado y al alumnado

Apoyo, comprensión e inspirar confianza en el profesorado

Asesoramiento, práctica docente y asesoramiento legal

Mejor conocimiento teórico y real de las peculiaridades de este tipo de centros.

Empatía y rapidez en el asesoramiento

Intervención estricta según la ley

Reglas claras y corrección en el trato.

Que hiciera un análisis amplio y exacto de lo que pasa, no solo mirar papeles

Supervisión de: - horarios (equilibrio en horas lectivas de todos los docentes). - labor docente -

cumplimiento de horas no lectivas - labor de jefes de departamento, sus programaciones (si están hechos realmente por ellos y se ajustan a la realidad educativa del centro), así como comprobar si realmente realizan reuniones de departamento y contrastar con el profesorado .

Que los puestos dejen de ofrecerse por antigüedad o por "amiguismos", sino por un proceso selectivo con examen o entrevista junto con seguimiento exhaustivo para ver si realmente

cumplen su labor, ya que sí que cumplen con su reducción horaria por dicho cargo

Que haya una supervisión y coherencia en todos los niveles y materias de cada ámbito

Que apoye al profesorado

Amabilidad y juego limpio

Un plan claro de lo que se va a supervisar.

Que sepa realmente lo que pasa y por qué se hacen las cosas

Conocimiento experto y equidad. Dar tiempos para poner soluciones.

imparcialidad

Definir concretamente por anticipado los criterios a aplicar y que sean conocidos por el centro y los profesores, qué se les va a inspeccionar

Profesionalidad

Empatía y colaboración

Valoración del trabajo en el aula, sobre todo en algunos grupos especialmente complejos

Motivar al profesorado más que sancionar

Que ayudasen al profesorado mas que sancionar

Saber antes lo que piden

Imparcialidad

Claridad en los objetivos

Objetivos claros conocidos por todos

La evaluación docente

En primer lugar, se pregunta a los directivos y profesores en CEPAS sobre sus demandas y peticiones al servicio de inspección educativa, cuáles son sus solicitudes ante un proceso de supervisión. Las respuestas se pueden agrupar en varias líneas diferenciadas:

Aparece un primer bloque de respuestas que demanda que la inspección “se orientase a la mejora de los centros”, “pusiera el acento en procesos de mejora”, “una relación de asesoramiento e intervención conjunta dentro de un proceso cuyo objetivo sea ofrecer una formación de calidad al alumnado”.

En el mismo sentido, se solicita “ayuda”, “apoyo al profesorado y al alumnado”, “asesoramiento en la práctica docente y asesoramiento legal”, “colaboración y asesoramiento en la labor educativa”. Para esto los directivos y profesores en CEPA requieren a la Inspección de Educación “cercanía, apertura, transparencia y respeto”, “empatía y colaboración”, “comunicación directa con el profesorado.

Se aboga por modelos de supervisión que “ayudasen al profesorado más que sancionar”, que “apoye al profesorado”, “motivar más que sancionar”, “inspirar confianza en el profesorado”.

De donde se deriva que los procesos de inspección deben estar caracterizados de “imparcialidad” y “claridad en los objetivos”, tener “objetivos claros conocidos por todos”, “reglas claras y corrección en el trato”, “un plan claro de lo que se va a supervisar”, “definir concretamente por anticipado los criterios a aplicar que sean conocidos previamente por el centro y los profesores”. Los directivos y profesores requieren “coherencia”, “cambia mucho con el tiempo y no mantiene el mismo lenguaje en distintos centros”.

Otra cualidad valorada es que la inspección “conozca la realidad de la zona”, “que tuvieran en cuenta las situaciones reales que ocurren en clase, opiniones de alumnos y profesores”.

Una última línea de valoración pide “ajustarse estrictamente a la normativa”.

En resumen, los directivos y profesores de centros de adultos demandan un modelo de supervisión educativa cercana, transparente, planificada, experta, motivadora, profesional y colaboradora con el centro, el profesorado y el alumnado en la mejora educativa.

Por último, le agradeceríamos encarecidamente añada cuantas consideraciones estime oportunas sean tenidas en cuenta para la elaboración de un modelo de supervisión de Enseñanzas de Educación de Personas Adultas.

31 respuestas

*Sería necesario incrementar los procesos de supervisión en centros de adultos*

*Que tuvieran mayor incidencia en informes de mejora y no de control*

*En las Aulas de Adultos somos la mayoría maestros, que tenemos que impartir ámbitos que no son de nuestra especialidad, teniéndonos que poner al día en muchos aspectos que no dábamos quizá desde nuestra etapa del instituto. Sin embargo, la tendencia que está tomando ahora Inspección es la de eliminar las plazas de maestros en los CEPAs para poner a profesores de Secundaria, cosa que no entendemos por qué, aunque den medias jornadas, ellos solo imparten su especialidad, resultando al final mucho más caro y complicado para atender a la variedad del alumnado. Una pena que ya no nos consideren válidos y nos vayan eliminando para los puestos de los centros cabecera por ejemplo, la verdad.*

*Una buena actuación inspectora puede mejorar mucho el sistema educativo.*

*Este modelo, desde mi humilde opinión, debería incluir puntos como 1) cuán efectivo y profesional es el equipo directivo, 2) cuán efectivos y profesionales son los educadores, 3) la idoneidad de los materiales que se emplean en las clases, 4) cómo se adapta el horario de clase a las necesidades de los alumnos adultos que tienen cargas laborales y familiares, 5) si la dotación de recursos para cada enseñanza es suficiente, 6) si hay buena comunicación entre el equipo directivo, los educadores y los alumnos, 7) si hubiera un conflicto, se han previsto canales para su resolución, 8) las instalaciones donde se desarrollan las enseñanzas son adecuadas Mas atención directa e implicación, más empatía con el profesorado y tener en mas en cuenta las experiencias de los docentes en CEPAS a la hora de elaborar todo lo relacionado y sus particularidades en la educación de adultos, que los motivos económicos y/o políticos gubernamentales*

*El inspector debe ser una persona cercana, involucrada en el sistema educativo y no solo dictar normas desde un despacho con un desconocimiento total de la realidad de los centros de personas adultas*

*En primer lugar cambiaría el "modelo de supervisión" por "modelo de asesoramiento" en el cual predomine el intercambio de información y se pongan en práctica acuerdos consensuados entre el centro y la Inspección, teniendo en cuenta normativa, características del centro educativo, alumnado, profesorado y entorno en el cual esté ubicado*

*Evidentemente mi opinión está condicionada por la nefasta actuación de nuestro inspector. Bastaría con una mayor especialización por parte de la inspección sobre la normativa específica y la distinta realidad que suponen los centros de adultos respecto al resto de enseñanzas. No somos IES, ni colegios de Primaria. Una sencilla solución sería asignar un mismo inspector para todos los centros de adultos de una misma provincia. En el caso de provincias con pocos centros (por ejemplo Guadalajara) se podrían englobar otros centros de régimen especial como EOI, Conservatorios de música, etc... Esto redundaría en un trato igualitario y un profundo conocimiento de la normativa y realidad específica de los CEPA por parte de la inspección. La Administración no presta atención suficiente a la Educación de Adultos y no reconoce la importancia de esta en la sociedad actual. Incluso llegamos a sufrir discriminación por su parte, ya que no escucha nuestras demandas*

*Mayor autonomía de los centros*

*No se puede demandar a los centros de adultos que tengan unos objetivos educativos idénticos a los centros de enseñanza de secundaria. La enseñanza de adultos debe tener un marco didáctico propio, dirigido a encauzar la vida de las personas que salieron del sistema educativo en el pasado o que pretenden volver a él.*

*Hace falta una renovación total y los inspectores deberían trabajar para ello.*

*Ya he mencionado que es muy necesario no considerar a todos los cepas como idénticas organizaciones educativas. En cada comunidad educativa existen características que deben ser tenidas en cuenta. La normativa legal tendría que tener niveles reales de concreción para ajustarse y ayudar de verdad al funcionamiento de cada cepa*

*Creación de grupos de trabajo junto con los profesores no ir a por ellos*

*Menos participación de la administración.*

*Se trata de un tipo de enseñanza algo desconocido y debería contar con un papel más destacado de los equipos directivos y docentes*

*Mejores materiales didácticos*

*El modelo de supervisión en general, en las últimas décadas, ha derivado a una supervisión al servicio del interés "partidista" y "político" de la administración educativa de turno, no al servicio de las necesidades sociales y educativas de la realidad refugiándose en su papel de "sancionador" del profesorado sin contar con los verdaderos interesados de la evaluación, contribuyendo de forma indirecta en su descrédito*

*Si la inspección de educación superase este papel decimonónico, y adoptara un papel moderno de supervisión asesora, la mejora de la calidad de la educación sería factible en los centros*

*En muchas ocasiones, su papel choca con las funciones atribuidas por la norma al equipo directivo y contra la autonomía pedagógica y de gestión de los centros.*

*Que sirva para la mejora de la actuación docente y de la organización del centro*

*Es muy importante una buena actuación de inspección para ajustarse a la normativa*  
*El punto anterior*  
*Que responda a las peticiones de los centros de adultos y los equipos directivos teniendo en cuenta su opinión*  
*No sé si habrá un modelo claro y conocido pero sería bueno que se conociera en los centros también*  
*Que se tenga claro por todos el papel de la inspección en los centros de adultos*  
*Que se mire todo y no pequeñas cosas concretas de vez en cuando*  
*Que se tengan en cuenta las enseñanzas modulares profesionales también*  
*Que se valore la opinión de los profesores*  
*Es muy importante dar más importancia a la educación de adultos*  
*Que se inspeccionen más las enseñanzas de adultos*  
*Que se haga una inspección real*  
*Que se debería prestar mas atención a estos centros*  
*Sirva para mejorar los centros*

Ante esta última cuestión de carácter totalmente abierto planteada a los directivos y profesores en CEPAS en el cuestionario cualitativo, este colectivo reafirma las consideraciones realizadas en apartados anteriores del cuestionario: considera que “la Administración no presta atención suficiente a la educación de adultos y no reconoce la importancia de esta en la sociedad actual”, “es muy importante dar más importancia a la educación de adultos”.

“No se puede demandar a los centros de adultos que tengan unos objetivos educativos idénticos a los centros de enseñanza de secundaria. La enseñanza de adultos debe tener un marco didáctico propio, dirigido a encauzar la vida de las personas que salieron del sistema educativo en el pasado o que pretenden volver a él”. “Bastaría con una mayor especialización por parte de la inspección sobre la normativa específica y la distinta realidad que suponen los centros de adultos respecto al resto de enseñanzas”. Para tal finalidad, proponen los directivos y profesores en CEPAS una organización del servicio de inspección asignando todos los centros de educación de personas adultas o enseñanzas de régimen especial a un mismo inspector que se especializara en esta tipología de aprendizajes.

Son partidarios igualmente de un modelo de inspección que incremente la calidad y la mejora educativa, más que basado en el control o la supervisión documental

burocrática, con más asesoramiento al centro y el profesorado, “que responda a las peticiones de los centros de adultos y los equipos directivos teniendo en cuenta su opinión”, aunque sin obviar su función de control, “es muy importante una buena actuación de inspección para ajustarse a la normativa”.

Proponen también la definición explícita de un modelo de inspección en centros de adultos conocida por toda la comunidad educativa, “que se tenga claro por todos el papel de la inspección en los centros de adultos”, más cercanía de los inspectores, eliminar condicionantes políticos o económicos y la realización de procesos sistémicos y constantes de supervisión imbricados en el propio sistema educativo, “que se mire todo y no pequeñas cosas concretas de vez en cuando”.

Como ulterior cuestión, se pretende investigar la visión que tienen los directivos y profesores en centros de educación de personas adultas sobre Inspección de Educación en su ejercicio actual. El denominador común que revelan las respuestas recogidas plantea una percepción de este cuerpo administrativos caracterizado por funciones de control externo al centro, burocratizado y centrado en la documentación, alejado de la realidad cotidiana de los CEPAS y el profesorado, que intervienen para la resolución de conflictos. El cuestionario muestra de forma generalizada que los directivos y profesores en centros de educación de adultos consideran la inspección un “cuerpo de control, alejado de la realidad de los centros”, “alguien que no conoce la vida de los centros y los profesores sino su perspectiva propia”, como “parte de la administración” que “no conocen la educación de adultos lo suficiente” y con el que “no hay relación directa”.

Como conclusión de esta divergencia entre la apreciación que los directivos y profesores manifiestan del ejercicio actual, básicamente burocrático y distante, de la Inspección de Educación en educación de adultos frente al modelo demandado, colaborador y orientador hacia la calidad educativa, se impone la necesidad de introducir procesos de reflexión y estudio de la conceptualización, marco legal, situación, y actuaciones de la inspección de educación en educación de personas adultas con la finalidad de establecer puentes y acercar posiciones, compartir visiones, que incrementen la eficacia y el impacto del proceso supervisor, entre la comunidad educativa de los centros de adultos y el propio servicio de Inspección de Educación.

La relación de respuestas relacionadas en el cuestionario de directivos y profesores en CEPAS se transcriben en el cuadro siguiente:

¿Qué visión de la Inspección de Educación cree que es la más generalizada entre el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas?

64 respuestas

*Controladores externos (3)*

*Negativa (2)*

*Burócrata (2)*

*Controlar (2)*

*Agente externo que inspecciona documentación y control normativo.*

*Supervisor, sancionador, censor*

*En líneas generales como controladores de la labor docente*

*Puramente burocrática*

*Piden mucho papel y luego no se centran en lo importante*

*Inspeccionar para mejorar. Garantía de derechos si hay un problema*

*La inspección educativa ayuda a que la educación que reciben los alumnos cumpla con unos mínimos de calidad al mismo tiempo que corrige deficiencias*

*Respeto y alejamiento*

*Demasiada burocracia*

*Los inspectores desconocen la realidad de los centros de adultos*

*Desconocimiento por parte de la Inspección del funcionamiento y organización de los CEPAS*

*Positiva*

*Inquisitiva. No debiera ser así.*

*Repito que dependerá, principalmente, de la persona que representa el cargo de inspector.*

*Lo consideran un órgano meramente supervisor y algo arbitrario*

*No conocen la Educación de Adultos lo suficiente*

*Abandono de los Centros de Adultos, ya que centran su atención en IES y CEIPs.*

*Una visión muy negativa: solo sirve para comprobar que se cumple con la burocracia*

*Poca cercanía.*

*Tratar a todos los CEPAS (centro educativo de personas adultas) siguiendo la normativa legal estrictamente, como si todos tuvieran las mismas características. Es un grave error no poder tener en cuenta las idiosincrasias de cada cepa, dando más valor a la normativa que pretende que todos los centros educativos son iguales.*

*En nuestro caso parece estar solamente centrado en cuestiones burocráticas, PGA, Memorias, Actas y no en la mejora de la oferta educativa*

*Persona de control y no de apoyo, lejos de la realidad y de la experiencia docente actual.*

*Alguien con poco conocimiento de la realidad de Adultos*



*Distancia y mucha burocracia*

*Excesiva preocupación por cuestiones (programaciones de aula, etc.) que resultan inútiles en el trabajo diario*

*Supervisión burocratizada, centrada en el parte de faltas y alejada de los problemas y necesidades reales*

*Ejercen el control sin dejar demasiado espacio a la flexibilidad del centro*

*La Inspección Educativa se centra más en otros centros de enseñanza*

*Controlar e inspeccionar el ajuste a la ley*

*Control de la normativa e intervención en conflictos*

*No hay relación directa con inspección*

*No lo veo cuando viene al centro, solo lo que dice el equipo directivo*

*Control del ajuste a la ley*

*Revisión de documentos y actuación en conflictos*

*Que están un poco olvidados e infravalorados*

*En general desconocimiento de su función*

*Poco conocedora de la realidad específica y particular de este tipo de centros.*

*Control de la labor docente*

*Solo vienen cuando hay problemas*

*Pedir papeles de documentación*

*Cuerpo de control alejado de la realidad de los centros*

*Distante al profesorado, no al equipo directivo (como en cualquier otro centro educativo)*

*Controlador del profesorado*

*Controlar al centro y al profesor*

*Cuerpo de control y asesoramiento*

*Alguien que no conoce la vida de los centros y los profesores sino su perspectiva propia*

*Control de faltas y horarios*

*Control de la administración*

*Controlar para que se haga lo que dice la administración*

*Inspectores que evalúan los profesores y los centros*

*Parte de la administración*

*Resolución de problemas cuando les llegan*

*Solo vienen para controlar y sancionar*

*Demanda de documentación*

*Burocracia*

*Generalmente son buenos profesional y técnicamente*

## 5.2. Resultados de la valoración del segundo procedimiento de recogida de información: entrevista a expertos

Una segunda línea de obtención de información, complementaria a la anterior que recaba datos de los inspectores de educación y de los directivos y profesores en centros de Educación de Personas Adultas mediante los cuestionarios analizados, se lleva a cabo mediante la entrevista estructurada a expertos con perfil en inspección de educación, experiencia en centros de educación de personas adultas y docencia universitaria. Según se ha detallado pormenorizadamente en el apartado anterior de metodología, la información obtenida de las entrevistas estructuradas se ha codificado y catalogado mediante *CAQDAS*, en concreto *ATLAS.ti*, con la finalidad de obtener codificaciones, categorías y constructos que permitan, triangulando con el resto de información adquirida, la generación de tipologías y características que fundamenten y permitan visualizar el modelo de supervisión en educación de personas adultas que se pretende construir.

Los resultados analizados, categorizados y codificados de las entrevistas son los que se exponen a continuación:

El primer análisis realizado con las herramientas *WordCruncher* y la *Tabla de Coocurrencias entre códigos* del software de análisis cualitativo *ATLAS.ti* conduce a recomponer, junto con el análisis de la literatura académica consultada, la categorización de las siguientes metavARIABLES que permiten estructurar la organización y sistematización de los datos recogidos de los expertos en las entrevistas y oriente el modelo objetivo de la investigación, utilizando un procedimiento metodológico similar al utilizado con la herramienta anterior de los cuestionarios:

- Modelos teóricos de supervisión educativa en educación de personas adultas.
- Situación de la Supervisión Educativa y la Educación de Personas Adultas.
- Finalidades y funciones de la supervisión educativa.
- Ámbitos de actuación de la inspección de educación en centros de EPA.
- Cualidades del buen inspector y características de una buena práctica inspectora.
- Técnicas, procedimientos e instrumentos de supervisión. Temporalización.

- Organización interna de los equipos de inspección.
- Formación: inspección de educación, educación de personas adultas y universidad.
- Metaevaluación del proceso de supervisión.

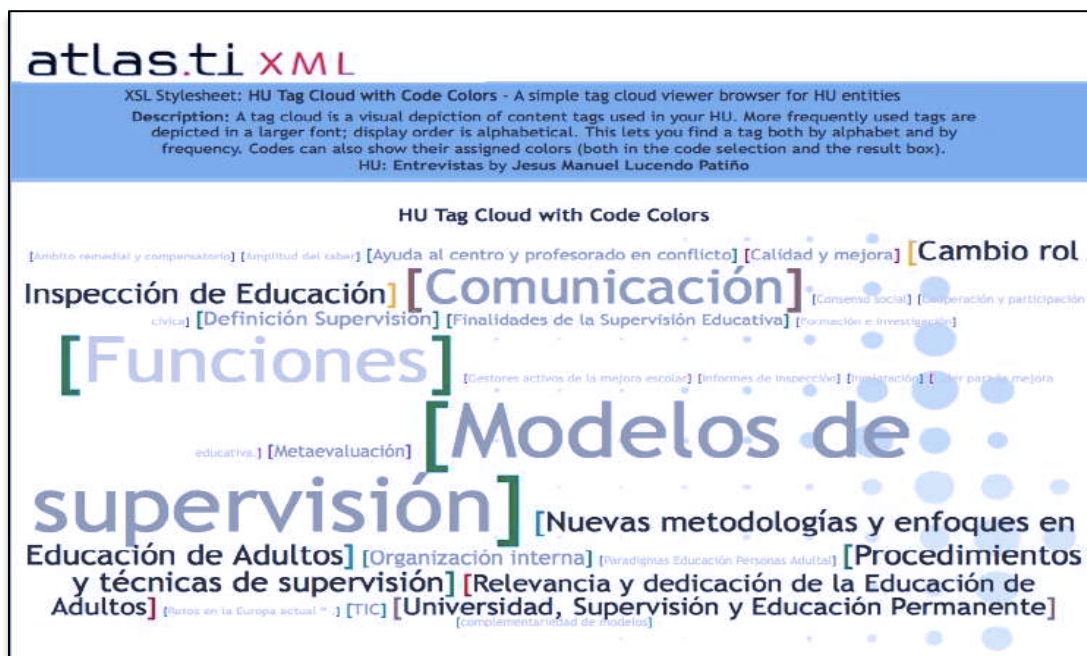


Figura 122. Nube de palabras de entrevistas expertos. Fuente: elaboración propia con CAQDAS ATLAS.ti.

Una primera conclusión, compartida y resaltada por todos los expertos como muy importante, reside en la necesidad de revisar, actualizar y ajustar la visión, las funciones, el estatus, la percepción por parte de la comunidad educativa, el rol de la Inspección de Educación a las demandas y necesidades de la sociedad y el sistema educativo del siglo XXI, superando posiciones y visiones ancladas en la historia. La escuela cambia, la Educación de Personas Adultas afronta nuevos desafíos con diversos perfiles y necesidades de alumnado lo que implica obligatoriamente un nuevo posicionamiento de la Inspección de Educación si quiere mantener su valor dentro del sistema: es necesario situar la Inspección de Educación como cuerpo profesional, independiente, experto, líder para la mejora educativa. Como afirma la experto número tres:

[3:11] Las nuevas teorías pedagógicas han redimensionado y reorientado el modelo de supervisión educativa, considerando que deben minimizarse las tareas de inspección relacionadas con el control administrativo de la educación y deben potenciarse las funciones de apoyo y acompañamiento del proceso pedagógico.

Aunque cuatro de los entrevistados consideran que es una cuestión menor, cinco expertos verían bien sustituir la denominación Inspector de Educación por la de Supervisor Educativo. Planteada la cuestión en la entrevista, mantienen que podría ser considerado este cambio de nomenclatura por parte de la comunidad educativa de los centros de adultos un paso en la actualización y modernización de este servicio administrativo y que podría definir con más precisión sus tareas y funciones dentro del actual sistema educativo, produciría un cambio a mejor en la percepción del profesorado y los centros educativos y facilitaría despojarse de connotaciones que no le son propias a día de hoy, heredadas de su tradición y el devenir genérico de nuestra historia. Adicionalmente, se conseguiría una mayor aproximación al ámbito anglófilo e hispanoamericano, que utilizan este término, lo cual supone una ventaja en el ámbito académico y científico para facilitar la comunicación, a. pesar de que haya opiniones en la literatura académica contrarias a esta permuta en la denominación. El resto de los participantes son partidarios de mantener la denominación actual de Inspección de Educación.

Algunos expertos profundizaron más en esta línea, siendo partidarios de separar las funciones de inspección administrativa, laboral, y ámbitos similares que debe ser ejercida por expertos en Derecho o Economía, especializando a la Inspección de Educación en tareas de control, supervisión y liderazgo exclusivamente en el terreno de lo pedagógico. El informante nueve insiste en varias ocasiones en el hecho de que desde la inspección educativa “[9:4] lo más gratificante es ayudar a los centros en su proceso de mejora”. Varios de ellos coinciden en que suele haber mejor valoración de la inspección por parte de los directivos de los centros, por su rol y porque tienen más contacto, pero que los profesores y alumnos suelen tener una visión de inspección fiscalizadora.

### **Primera metavariante: modelos de supervisión en EPA**

Los modelos de inspección más valorados por todos los expertos son aquellos orientados a priorizar la supervisión, guías de procesos para la mejora y evaluadores del cumplimiento de objetivos rechazando modelos burocráticos y jerárquicos basados en actuaciones de mero control. La experto número tres es partidaria de un inspector “[3:4] menos ejecutor de leyes y más pedagógico, no es un abogado especialista en leyes”.

**Tabla 39**

*Paradigmas de supervisión educativa*

	<b>Casos/citas</b>	<b>% casos</b>	<b>Nb Words</b>	<b>% Words</b>
Evaluador externo	28	11,9 %	364	11,2 %
Asesoramiento	17	7,3 %	332	10,3 %
Evaluador procesos intermedios	14	6,0 %	184	5,7 %
Objetivos compartidos	19	8,1%	214	6,6 %
Rendición de resultados	30	12,8 %	492	15,2 %
Formativo	16	6,8 %	238	7,3 %
Innovación y mejora	21	9,0 %	162	5,1 %
Control normativo	48	20,6 %	674	20,8 %
Burocrático y de gestión	41	17,5 %	572	17,7 %
N Total	234	100 %	3232	100 %

En la tabla número 39 se relacionan las frecuencias de significado de las categorías relativas a la valoración de los modelos de supervisión, destacando como mayormente relacionados los concernientes a la valoración del rendimiento, resultados y éxitos educativo, el control, la gestión y el asesoramiento, presentando una menor frecuencia la orientación a procesos intermedios. La mayor frecuencia refleja el foco de atención de los entrevistados, aunque con valoraciones equidistantes negativas y positivas para los diversos modelos.

La informante número uno expone sus reticencias respecto al modelo denominado “[1:26] formativo y de entrenamiento experto al profesorado” pues considera que no es función específica de la Inspección de Educación y es necesario distinguir claramente la tarea del inspector de la ocupación de formador, que estas tareas son más propias de otras instituciones, lo cual es avalado por otros entrevistados que tampoco lo priorizan. En la entrevista con el experto cuatro se expone un modelo novedoso, denominado de *Objetivos Compartidos*, basado en el diálogo inicial entre la Inspección de Educación y el Consejo Escolar de centro para fijar objetivos. El inspector aporta los criterios planteados desde la Administración y los miembros del Consejo Escolar las propuestas programadas por los distintos sectores de la comunidad educativa. Una vez consensuados y asumidos por

todos, se operativizan en un documento que se evalúa trimestralmente y a final de curso. A la Inspección de Educación corresponde la supervisión del proceso de autoevaluación de centro, la evaluación externa formativa del grado de cumplimiento de estos objetivos y las propuestas de mejora finales para el inicio de un nuevo ciclo el próximo curso.

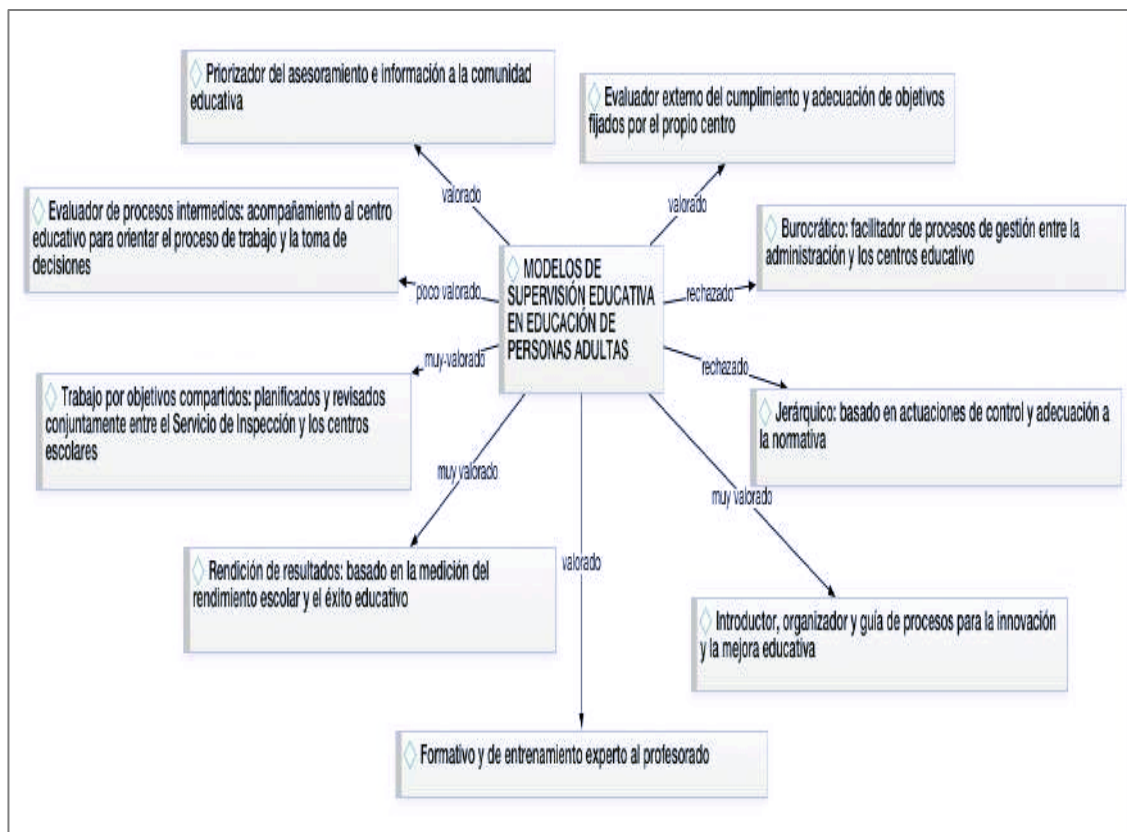


Figura 123. Red de paradigmas de supervisión en Educación de Personas Adultas.  
Fuente: elaboración propia con CAQDAS ATLAS.ti

Este modelo de “*objetivos compartidos*” es considerado novedoso por los expertos siete y nueve, por lo que consideran que sería difícil que los centros lo aceptaran.

El experto nueve pondera también otro modelo denominado Modelo de Organización por Proyectos de Zonas Flexibles aportando la referencia de García y Zendejas, 2008. Se trataría de establecer planes de zona para la supervisión. Básicamente parte del análisis de las necesidades educativas de una zona concreta definida según rasgos compartidos para definir metas comunes a todos los centros de esa zona, utilizando una programación temporal a medio plazo con secuenciacines anuales implementando retroalimentación y evaluación continua. La organización y extensión de cada zona será variable según características tales como número y tipologías de centros, perfil de profesorado, orografía, problemáticas específicas, etc. Explica este experto que, según

estos autores, esta propuesta integra múltiples cuestiones de una metodología de trabajo innovadora para la mejora: a partir del análisis de las necesidades educativas de una zona concreta definida según rasgos compartidos se definen metas comunes a todos los centros de esa zona, utilizando con secuenciaciones anuales implementando retroalimentación y evaluación continua. Considera que supone ventajas como economía de esfuerzo, introducir dinámicas de trabajo compartido, flexibilidad organizativa, cercanía a la realidad social, trascender el individualismo de cada centro, favorecer el trabajo compartido del profesorado, equipos directivos. Las estrategias claves de la supervisión son el plan de gestión de zona, las visitas a los centros escolares y la retroalimentación. El inspector adopta nuevos roles, coordinando y liderando las actuaciones intercentros (mediante el trabajo en equipo en un Consejo Técnico de zona) y ejerciendo la supervisión en el interior del centro.

Otro denominador común encontrado es la necesidad de consenso. Favorecer modelos de organización que incrementen la democratización, participación en la toma de decisiones y que potencien el consenso entre todos los sectores implicados en la Educación de Personas Adultas. “[9:107] No cambian los sistemas educativos por leyes sino por diálogo”, afirmación del informante número nueve. Todos los expertos resaltan la necesidad de buscar un amplio consenso social entre toda la comunidad educativa, profesores, padres, directores, inspectores de educación y administración escolar, e incluso entre agentes externos al mundo de la educación, medios de comunicación, legisladores, etc. para determinar un modelo Inspección de Educación que la ubique en una posición aceptada por todos y reconocida de manera acorde a su formación y alto desempeño profesional, con una valoración y presencia social (medios de comunicación, revistas especializadas, etc.) adecuada. Sería necesario un mayor acercamiento de los inspectores a todos los sectores de la comunidad educativa que trascienda la relación y comunicación preferente con equipos directivos.

Se aboga, igualmente, por la complementariedad de modelos que conjuguen la autoevaluación interna del propio con centro con evaluaciones externas mediante técnicas compartidas y complementarias.

La entrevistada número tres aporta información en la entrevista sobre su visión de diferentes modelos en diversos países de Europa para afirmar que el inmovilismo de la Inspección de Educación española no tiene sentido, en su opinión. Afirma:

[3:8] Desde los sistemas educativos sin inspectores como Estonia y Finlandia hasta los países como Rumanía donde el inspector es Director Provincial, con decisiones políticas,

[3:9] los portugueses o ingleses que son prácticamente auditores externos, o los irlandeses y los franceses muy controladores.

[3:10] hay un amplio recorrido para ver qué modelo de inspección funcionaría mejor en nuestro país. Cada uno tiene sus ventajas e inconvenientes pero no sería mala idea pensar un poco sobre esto.

Respecto a los modelos y paradigmas teóricos que aportan fundamentación a la Educación de Personas Adultas y la Inspección de Educación hay una informante que es muy partidaria de incorporar la filosofía de las Comunidades de Aprendizaje de Ramón Flecha y colaboradores, pues tiene experiencia de supervisión en centros de adultos que han incorporado esta metodología y están obteniendo estupendos resultados sobre todo con poblaciones desestructuradas y marginales. Aplicar a la enseñanza de adultos prácticas de esta pedagogía como los grupos de aprendizaje interactivos entre iguales, la evaluación continua global no orientada a titulaciones, el liderazgo compartido, la participación dialógica de la comunidad educativa o el fomento de la autoestima, en suma, la creación de un ambiente positivo, valorativo y motivador hacia el aprendizaje transforma el centro educativo de adultos y el entorno, en su opinión. Aunque afirma también que inspeccionar estos centros supone mas flexibilidad y protocolos distintos.

Otra informante cita modelos cooperativos como idóneos para la supervisión y educación de adultos. El informante cuatro afirma que la obra de Carl Rogers y Paulo Freire podría ser pertinente en tales contextos de aprendizaje para toda la vida. Respecto a la supervisión educativa la fundamenta en un modelo crítico: intentar construir un modelo de supervisión educativa para intentar mejorar, con mejoras cotas de empoderamiento. Considera que es urgente alejarse de paradigmas tecnológicos basados en los resultados y procesos productivos. La entrevistada uno considera que sería necesario que la inspección aplicara teorías del liderazgo y del *management* empresarial y de las organizaciones en sus actuaciones.

## **Segunda metavariante: situación de la Supervisión Educativa y la Educación de Personas Adultas**

Todos los expertos coinciden en defender que existe poca relevancia de la Educación de Personas Adultas en la actuación del Servicio de Inspección Educativa. Entre las causas, el menor número de centros, la ausencia de conflictividad, y la no obligatoriedad además de que la mayor parte del alumnado no es menor de edad con lo



cual se simplifican muchas situaciones. No suele estar en los planes de actuación específicamente, y es más desconocida que otras enseñanzas por los propios inspectores pues no son comunes perfiles con experiencia previa docente en este régimen de enseñanzas. Existe coincidencia absoluta en una dedicación mínima a la supervisión de enseñanzas de adultos con muy poca incidentalidad. La informante uno resalta que la “metodología diferente en adultos exigiría un modelo de inspección propio y distinto”. El entrevistado cinco considera que se da “muy poco apoyo técnico y pedagógico a los centros de adultos por el propio perfil de los inspectores que son desconocedores de estas enseñanzas”. La informante número siete cree que las enseñanzas de adultos incrementarán la demanda y exigencia de supervisión en el medio plazo próximo:

[7:13] cada vez irán teniendo más peso en la supervisión por las nuevas situaciones que están viniendo, más inmigrantes con privaciones culturales y de idioma que tienen que aprender, más tercera edad, más necesidad de reaprendizaje profesional, más tiempo libre y ocio... Todas estas cosas potenciarán el aprendizaje para toda la vida, con situaciones nuevas en los centros, que tendrá que supervisar e intervenir la inspección.

### **Tercera metavariante: Finalidades y funciones de la supervisión educativa**

Se encuentran como principales finalidades y funciones de la actuación supervisora para Educación de Adultos la evaluación del centro escolar y la práctica docente, establecimiento y valoración de indicadores de análisis de funcionamiento del centro educativo, junto a la evaluación pedagógica y profesional del profesorado; control para adecuación a la normativa, y, como última variable, la orientación e información a la comunidad educativa. La experto dos expone que, en su opinión, “[2:9] las funciones fundamentales son la supervisión y el control. El control es necesario y hay que hacerlo aunque no es el que más aporta a la calidad”. El experto cuatro considera que “[4:9] las actuaciones de control son una garantía”. El experto seis afirma que la inspección “[6:21] no puede renunciar a las funciones de control y adecuación a la normativa aunque sean peor aceptadas”.

En segundo lugar, se valoran las funciones “informe a la administración para la toma de decisiones”, “colaboración en establecimiento de objetivos de centro” y “coordinación pedagógica entre centros educativos de una demarcación geográfica” así como “promotor de la innovación y mejora”.

Con respecto a la función de liderazgo, más de la mitad de los entrevistados opinan que la cultura de liderazgo no es la percepción habitual en los centros educativos con respecto a la inspección de educación y que a priori resultaría extraña; la informante tres cree que “si se quiere introducir una inspección basada en el liderazgo habría que hacer pedagogía previa para cambiar el chip y sería una apuesta que habría que ver cómo plantear y cómo funciona”.

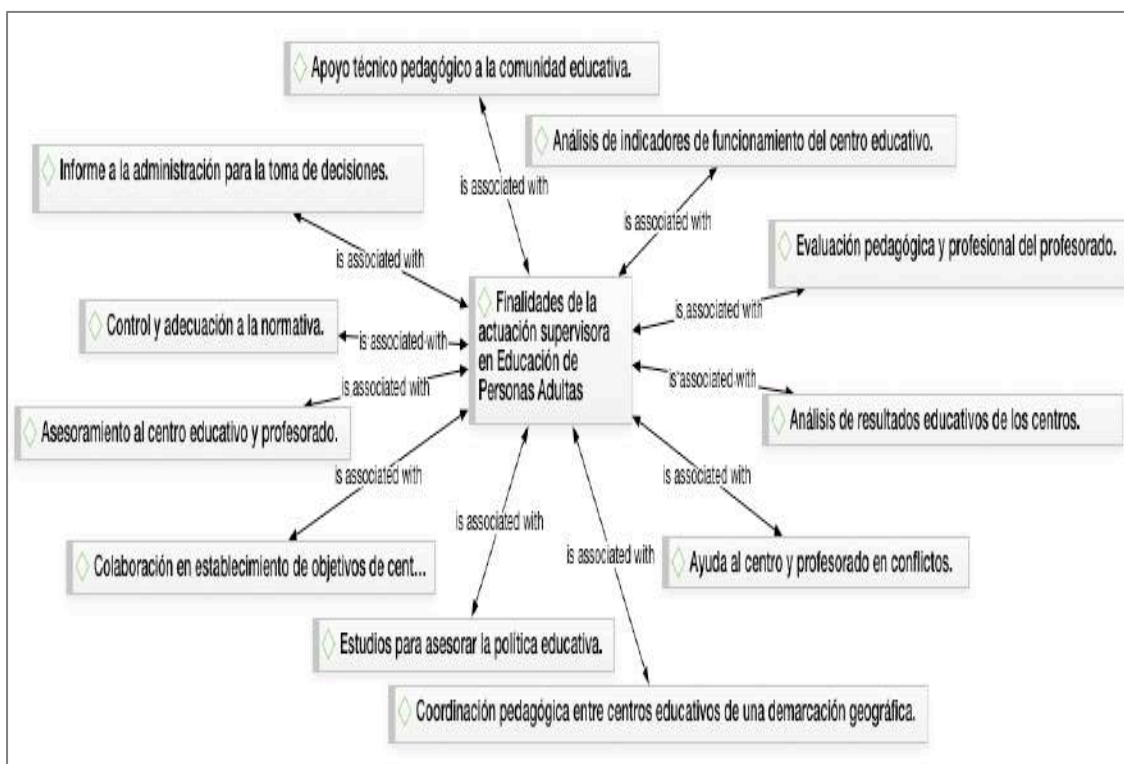


Figura 124. Finalidades de la supervisión en Educación de Personas Adultas.

Fuente: elaboración propia con CAQDAS ATLAS.ti

El resto, “ayuda al centro y profesorado en conflictos”, “apoyo técnico pedagógico a la comunidad educativa” y “fundamentación normativa y científico-pedagógica” ocupan un tercer lugar. El experto cuatro considera que es muy importante que en los procesos de conflicto “[4:17] se mantenga una jerarquía (orientadores, directivos, etc) y no se acceda a inspección en un primer momento”. Afirma que “[4:19] el inspector no es experto en todo por lo que debe aprender a delegar y dirigir cuestiones a otros departamentos o personas”.

Con respecto a la función de mediación, la entrevistada número tres hace hincapié también en que en su práctica inspectora tiene que “[3:31] intervenir en muchos conflictos de incidentalidad que correspondería a otras instancias, equipos directivos u orientadores,

servicios sociales”. En su opinión sería necesario delimitar claramente las funciones y el campo de actuación de la inspección.

### **Cuarta metavariante: ámbitos de actuación de la inspección de educación en centros de EPA**

Los ámbitos cuya supervisión tiene más incidencia sobre la mejora en educación de personas adultas, en opinión de los entrevistados, son la gestión del centro por parte del equipo directivo, el funcionamiento de los órganos colegiados, análisis de documentos programáticos del centro, aspectos metodológicos y de evaluación del alumnado; en detrimento de aspectos como control de horarios, ajustes de matrícula o ausencias de personal. Es común a todos los entrevistados la idea de que los servicios de inspección están sobrecargados de trabajo, con muchas tareas administrativas o documentales que podrían ser realizadas por personal de apoyo y derivar al inspector en caso de dudas o conflicto. Insiste el informante cuatro en el hecho de que “[4:34] las actuaciones de inspección deben regirse siempre por una planificación coordinada y estructurada”.

Para el entrevistado seis “[6:24] la evaluación del profesorado es una parte básica de las tareas de inspección porque haría mejorar la metodología y mejoraría resultados y todo lo demás”. La interpelada número dos da mucha prevalencia al análisis de resultados educativos porque considera que “[2:17] evaluar los resultados educativos incide en otros aspectos y da luz sobre otras cuestiones”. El informante número cuatro considera que “[7:7] supervisar la participación de la comunidad educativa es muy importante. En los tiempos actuales hay que dar voz a toda la comunidad, crear estrategias proactivas”. El informante cinco, el ocho y el nueve son de la opinión que supervisar la actuación del equipo directivo, prestándole ayuda, y de los órganos colegiados del centro puede ser muy rentable en eficacia para el cambio, del mismo modo que si los Consejos Escolares tuvieran más funciones y fueran más activos podrían implicar a más gente y dinamizar los centros. Hay dos informantes que opinan que se deben realizar las mismas tareas que en las demás enseñanzas, pero el resto de ellos consideran necesario, como el informante seis, “[6:41] hacer además actuaciones específicas porque los CEPAS cumplen una función social más amplia los otros centros”. Dos expertos consideran que hace años se supervisaban algunos planes de mejora e innovación, aunque no en adultos, pero que actualmente no se suele hacer, lo cual es un error porque tienen mucha repercusión en la vida de los centros, en movilizarlos e incrementar la calidad educativa.

Introducida por el entrevistador la cuestión de supervisar la coordinación entre CEPAS, todos los expertos coinciden en que no suele ser habitual que la inspección intervenga en ese ámbito pero que sería una cuestión por plantear porque podría incrementar la eficacia, economizar esfuerzos, poner en común buenas prácticas, etc. Hay tres casos que dudan si esta coordinación entre CEPAS debe ser tarea de la inspección de educación o de otros organismos.

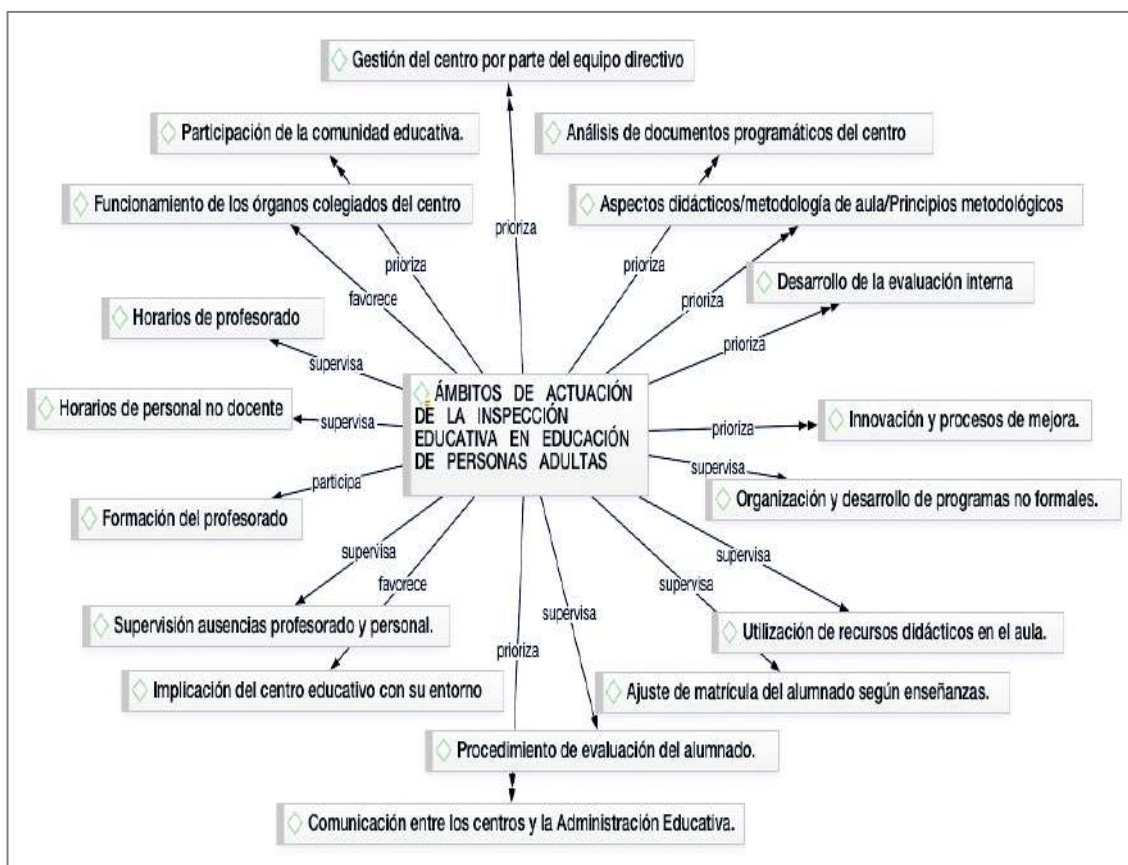


Figura 125. Red de ámbitos de actuación de la Inspección de Educación en Educación de Personas Adultas.  
Fuente: elaboración propia con CAQDAS ATLAS.ti

Hay dos informantes que ponen el acento sobre la necesidad de inspeccionar las enseñanzas virtuales y a distancia, no regladas, preparaciones de pruebas libres y similares, pues consideran que están menos reglamentadas que el resto, son más desconocidas y necesitarían más revisión. Igualmente, la Inspección de Educación debería intervenir para un buen ajuste de oferta de enseñanzas de adultos a las demandas de la zona y no entrar en coincidencia con los IES, especialmente con la oferta modular de formación profesional. Por último, el informante seis hace mención a la necesidad de supervisar las pasarelas entre diferentes etapas que es muy flexible, en su opinión, y

favorece la permanencia y continuidad en el sistema educativo, si se conocen y hay una buena orientación.

Existe coincidencia igualmente en que las enseñanzas no formales deben ser objeto de supervisión inspeccionando especialmente en ellas su funcionalidad y conexión con el entorno del centro, demanda real de alumnado y eficacia, así como los contenidos desarrollados y la metodología docente adaptada al perfil del alumnado.

### **Quinta metavariante. cualidades del buen inspector y características de una buena práctica inspectora**

Las cualidades más valoradas en un buen inspector son la capacidad de escucha, el trabajo en equipo, habilidades comunicativas, conocimiento legislativo y aspectos éticos. En un segundo término valoran los entrevistados la capacidad de innovación, el control de conflictos, la generación de confianza y el control emocional. Es denominador común no otorgar importancia a la variable “dominio de una materia docente” para el ejercicio inspector. La informante uno defiende que “[1:19] el trabajo de inspector debería ser en equipo siempre, refrendado por un equipo”. El entrevistado nueve añade “[9:57] además, me parece muy importante que el inspector domine con rigor conocimientos de gestión y organización de centros y evaluación institucional, que son campos difícilmente asumibles por asesores de formación actuales, más centrados en áreas curriculares o instrumentales”. El informante cinco valora como una cualidad muy importante en el supervisor “[5:32] el espíritu crítico y la objetividad”. La número dos, “[2:29] la capacidad de observación y análisis”.

Prácticamente todos coinciden, hay más reticencias en uno de ellos que habla de acceso politizado, en el hecho de que la inspección actual es muy profesional, ha mejorado la selección, sus componentes suelen estar muy formados y ser muy competentes pues “[8:55] llegan a este servicio después de un largo camino”. La entrevistada dos comenta que “[2:26] veo a los inspectores muy preparados, con mucho conocimiento pedagógico, de leyes, experiencia y cualidades humanas”. Salvo dos casos todos los demás defienden un sistema de acceso basado en el mérito y algún tipo de proceso selectivo, tipo concurso oposición. Tres informantes inciden en la independencia y autonomía de la Inspección.

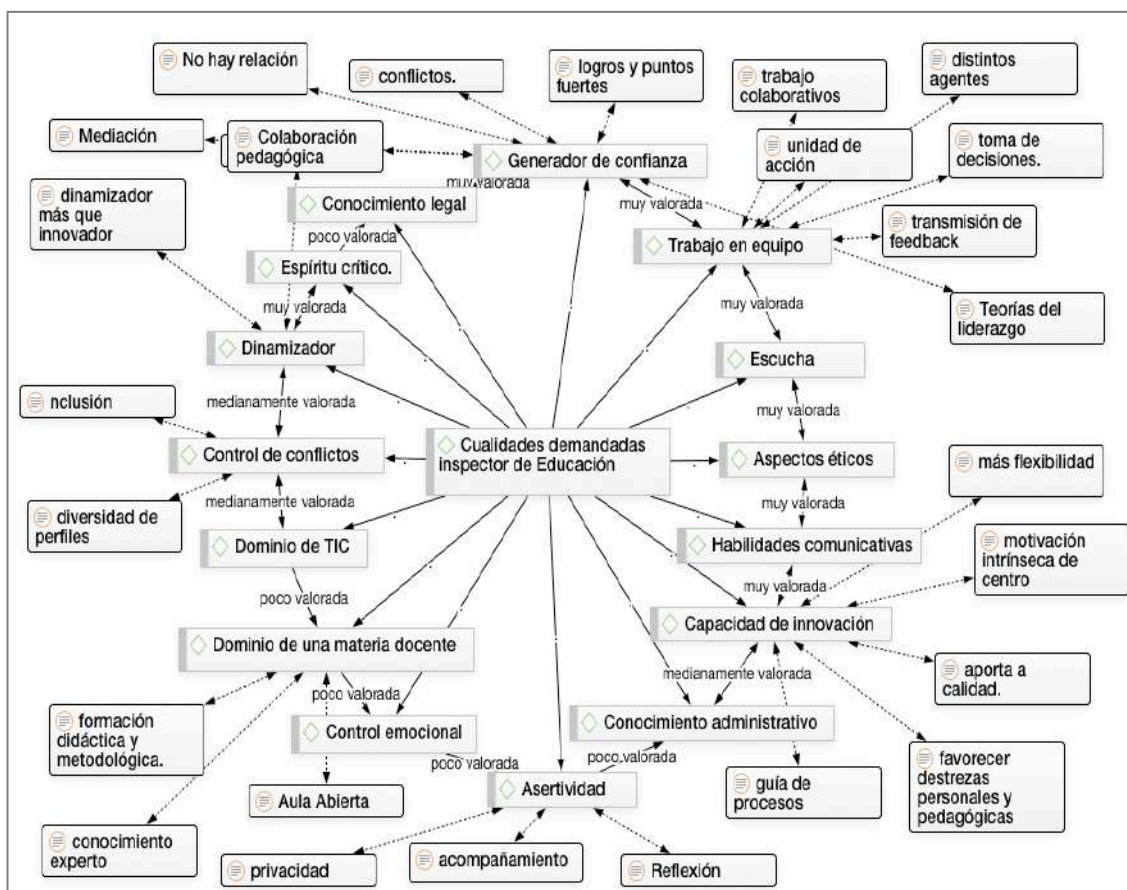


Figura 126. Red de cualidades demandadas a la Inspección de Educación.  
Fuente: elaboración propia con CAQDAS ATLAS.ti

## Sexta metavariante: Técnicas, procedimientos e instrumentos de supervisión. Temporalización

Se considera positivo disponer de guías detalladas elaboradas por la Administración Educativa para la supervisión de enseñanzas de adultos que deben ser conocidas por los inspectores, el equipo directivo y el profesorado previamente, lo cual “[5:39] contribuye al juego limpio por parte de inspección; que la gente sepa lo que tiene que hacer es una gran ventaja para la inspección tanto si lo hace como si no”. Para el informante seis “[6:28] es muy importante protocolizar porque es un punto de ayuda a la unidad de acción”. Añade que en los últimos años se está trabajando mucho en la homologación de documentos y se ha avanzado enormemente.

En cuanto a los procedimientos y técnicas de supervisión se valoran como más adecuadas las visitas habituales e incidentales (que es la herramienta más estimada y más valorada por todos los encuestados), la entrevista en el centro docente (no en sede de

inspección que tiene connotaciones negativas para la mayoría de los expertos), y la participación en reuniones de trabajo y órganos colegiados. Existe discrepancia en la valoración respecto a la consideración de las actas, la observación directa en clase y el estudio de hechos. Otras técnicas como cuestionarios, diario de notas, videoconferencia o revisión de materiales de profesor y alumno son poco valoradas.

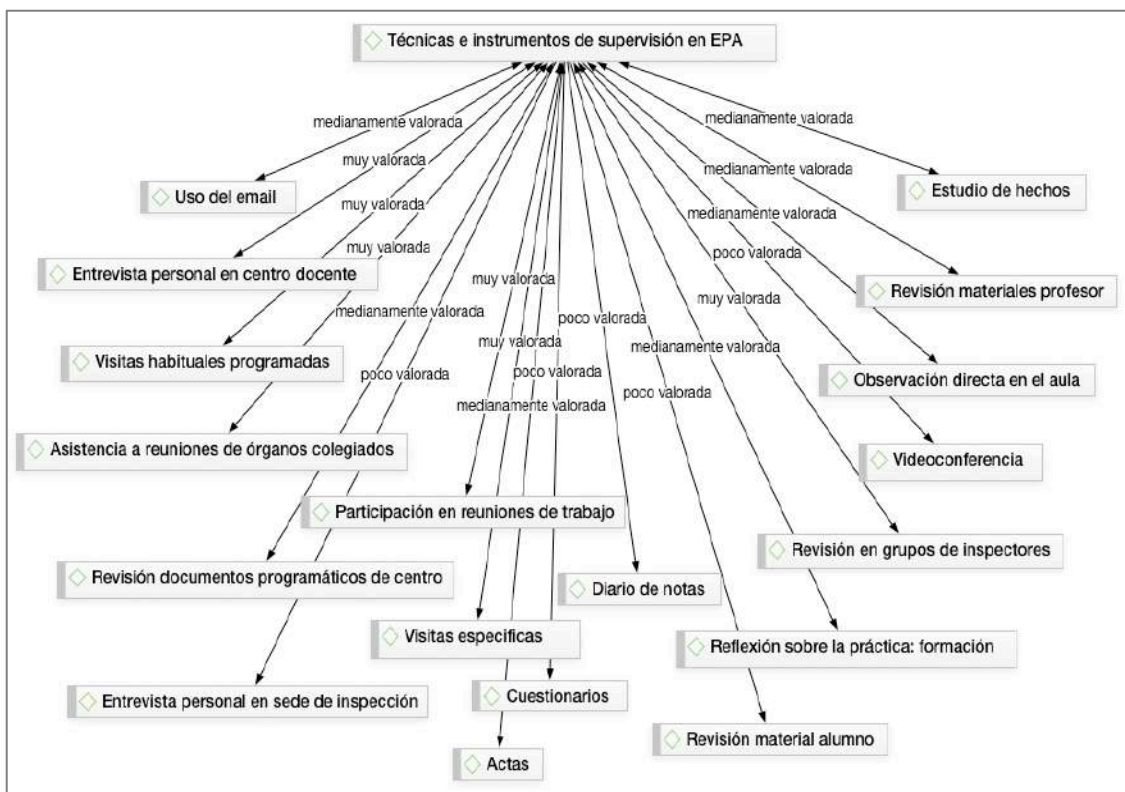


Figura 127. Red de técnicas de supervisión en Educación de Personas Adultas.  
Fuente: elaboración propia con CAQDAS ATLAS.ti

Hay coincidencia en otorgar una alta valoración en la trascendencia de los informes de inspección para el centro educativo y el profesorado, sobre todo si son propuestas de sanción o avisos de apertura de expediente según el informante cinco, decreciendo la importancia para la administración educativa, el alumnado, que según el informante siete no suele tener ningún conocimiento de los informes de inspección, y la sociedad en general. Según la respuesta de la entrevistada número dos respecto a la trascendencia y repercusión de los procesos de supervisión:

[2:41] Para la sociedad y el alumnado, prácticamente nula, porque no los conocen. Buena parte del profesorado tampoco llega a saber cuál ha sido el informe emitido por la inspección tras la visita realizada.



[2:42] El Centro (es decir, la Dirección) puede tener más acceso al mismo en determinadas ocasiones.

[2:43] Quien realmente lo conoce es la Administración. No obstante, dado el carácter no vinculante del informe, esta sigue sus indicaciones o no, en función de lo que considere conveniente en cada momento.

El informante número nueve opina que para el profesorado tiene más repercusión la actuación de inspección cuando son temas profesionales que pedagógicos y que la administración recoge los informes, pero luego hay muchos vaivenes de muchas cosas.

Es común la opinión de que los informes de inspección deberían tener más difusión y ser más conocidos. Según el informante seis

[6:67] los informes de inspección deberían ser públicos, ser publicados, y transparentes, salvo situaciones de confidencialidad, para que tengan repercusión.

[6:69] No entiendo por qué esa reticencia a divulgarlos como si fueran materia reservada cuando deberían llegar a cuanta más gente mejor, suelen estar muy bien fundamentados y reflexionados con muchos datos que pueden servir para muchas cosas, investigación, tomar decisiones, orientar la actuación de los centros y el profesorado.

[6:70] Me parece muy bien la política de algunas Comunidades Autónomas como Murcia que han comenzado a colgarlos en la web.

[6:72] En el Reino Unido y Portugal son como auditorías externas y todos los informes son públicos, publicados, y conocidos por todo el que quiera consultarlos.

[6:74] Por eso tienen mucha fuerza para las decisiones de las familias, los centros y la política educativa.

La entrevistada número uno comenta que, en su experiencia “[1:57] sería muy importante que la administración considerase más los informes de inspección pero que por desgracia se suelen perder en los cajones”. El experto seis insiste en que “[6:62] el informe de Inspección debe ser un instrumento técnico y no político”. Para la educación de adultos la mayoría de los informantes opinan que el formato más adecuado es el informe ordinario con las adaptaciones procedentes.

Tres de ellos añaden que es muy importante que los informes se comuniquen personalmente y de forma directa y presencial para explicar su contenido; consideran que esta entrega directa los hace mucho más eficaces.

Dos de ellos comentan la temática de la continuidad en la supervisión; existe una tendencia en inspección a inculcar en los centros la idea de una línea temporal de progreso, de que no se realicen actuaciones aisladas, por ejemplo, insistiendo en que se



conecten las propuestas de mejora de la memoria de centro del curso anterior con los objetivos de la Programación General Anual del curso presente, que se revise si se han llevado a cabo las recomendaciones de las actuaciones de inspección, etc. pero ambos son de la opinión de que no hay la continuidad de actuaciones que sería deseable como óptima.

Aunque se supone como aceptable la visita de inspección a centros de adultos con una periodicidad entre trimestral y mensual, varios de ellos son de la opinión de que cuanto más contacto del inspector con los centros mejor porque “[1:34] conocerán mejor lo que pasa y habría más posibilidad de hacer más cosas directamente”.

La periodicidad de Planes de inspección Generales se considera en líneas generales que es idónea anualmente; no obstante, tres informantes hacen referencia a que el sistema educativo español ha tenido muchos cambios y debería haber temas con una continuidad y planificación de varios años. Creen que lo más ajustado es hacer planificación provincial una vez cada año.

Los medios más adecuados para la comunicación con la administración y los centros educativos son la emisión de informes, el email, la entrevista presencial, organización de seminarios y reuniones, asistencia a órganos colegiados y la disposición de una intranet colaborativa. El informante nueve defiende vehementemente la incorporación de tecnología digital y dispositivos informáticos que, en su opinión, pueden facilitar y hacer más eficaz la supervisión. Todos los expertos con experiencia actual de inspección consideran que los sistemas informatizados de gestión para archivos de documentación e informes que tienen códigos, registro de visitas, etc. funcionan bien y han mejorado mucho en los últimos años.

“[4:66] Las TIC han venido para quedarse y son, por tanto, un instrumento, que debe usarse para mejorar la actuación inspectora, que gana en agilidad, prontitud y eficacia”, opina el experto cuatro. No obstante, se encuentran diversas sensibilidades respecto a este tema y expertos que las consideran más importantes y otros que creen que es algo accesorio, colateral a la actuación inspectora.

Respecto a los canales de comunicación de los servicios de inspección todos confirman que el correo electrónico y el teléfono se utilizan mucho por su rapidez y comodidad. Varios apuntan el inconveniente de que no queda registro de la comunicación en estos casos. Entrevista presencial y las reuniones con equipos directivos son muy eficaces y aportan mucho valor a la transmisión de información, pero suponen mucho tiempo. El correo postal cada vez se utiliza menos, para certificaciones y notificaciones. El informante seis habla de otros procedimientos no considerados, fax, burofax, etc.

Todos consideran prácticas extrañas y no utilizadas la webconferencia, chats online, y otros medios de comunicación a través de internet hasta el punto de que varios de ellos se “quejan” de no tener wifi en el despacho de inspección, solo salida a internet por red local cableada, con acceso a muchos contenidos necesarios para su trabajo bloqueados. Seminarios, jornadas y modalidades similares de comunicación se utilizan poco, en cuestiones puntuales, por ejemplo, dos de ellos hacen referencia a las reuniones de inicio de curso con directores que suelen ser masivas una mañana completa.

### **Séptima metavariante: Organización interna de los equipos de inspección**

El modelo de organización interna del servicio de inspección educativa más valorado es un modelo mixto entre funciones a desarrollar y demarcaciones geográficas con inspector de referencia de centro siendo la menos valorada una organización por áreas de conocimiento. La mayor parte de los expertos opina que el modelo de demarcación geográfica funciona bien, pero conjugado con especialización en funciones según competencia; en caso de optar es mejor geográficamente que por funciones.

En la tabla 40 se transcriben las frecuencias de significado de las categorías relativas a los modelos de organización interna de la Inspección de Educación

Aunque hay opiniones menos categóricas respecto a que haya un inspector especializado en Educación de Personas Adultas (según la informante dos podría hacer funciones de coordinación de esta temática), el sentir generalizado de todos los informantes viene resumido por la afirmación del experto ocho:

[8:22] No me parece adecuada la figura del Inspector de Centros Adultos, como especialidad dentro del Servicio de Inspección Educativa.

[8:23] Defiendo la figura del inspector generalista,

[8:24] no vinculado a materias o especialización previa de procedencia,

[8:25] que trabaja en equipo y cumple su función en centros de distintos niveles educativos.

[8:26] Todo el Servicio de Inspección debe tener formación y experiencia adquirida en grupos de trabajo estables para atender a los distintos centros que tenga encomendados, entre ellos los CEPAS.

Tabla 40

*Modelos de organización interna de la IE*

	<b>Casos/citas</b>	<b>% casos</b>	<b>Nb Words</b>	<b>% Words</b>
Demarcación geográfica	13	13,4 %	282	11,2 %
Inspector de referencia	21	21,9 %	197	10,3 %
Materias	14	14,6 %	192	5,7 %
Equipo de inspección	18	18,8 %	237	6,6 %
Inspector de adultos	30	31,3 %	296	15,2 %
N Total	96	100 %	1616	100 %

En varias entrevistas vuelve a surgir la valoración necesaria de la incorporación de nuevas herramientas y dispositivos TIC especialmente para facilitar la comunicación y el trabajo colaborativo, así como la simplificación de procesos burocráticos dentro de la organización interna de los servicios de inspección. La experto número uno apunta la conveniencia de “[1:3] diferenciar una inspección pedagógica de una inspección de servicio, orientada a supervisar los centros legal y administrativamente”.

Varios expertos hablan sobre un tema novedoso en la investigación, la incorporación de asesores de inspección, especializados en tareas específicas de las que son conocedores, y que consideran desempeñan una labor importante para el inspector.

Preguntados sobre el clima de trabajo, prácticamente todos los informantes comentan que generalmente hay buena relación, buena comunicación y confianza; los equipos de inspectores suelen funcionar muy bien entre ellos; entre equipos directivos e inspectores, aunque haya puntos de vista diferentes; suele haber también buen clima interno igual que en los equipos de inspección.

Los informantes con experiencia en inspección relatan como algunas dificultades en el ejercicio se derivan de la urgencia en los tiempos; la concentración de tareas, el excesivo peso de actuaciones incidentales y las necesidades de formación que tenemos todos los inspectores.

Para finalizar este ámbito hacer mención a que es sentir generalizado la demanda y necesidad de incrementar las plantillas de inspección pues están sobrecargados de trabajo, de que cuenten con más estabilidad para poder hacer seguimiento de las supervisiones realizadas, así como poder disponer de más presencia en los centros escolares

### **Octava metavariante: formación, inspección de educación, educación de personas adultas y universidad**

La formación se demanda como indispensable en organización y metodologías específicas de Enseñanzas de Adultos, entre otros aspectos, por todos los expertos entrevistados sin excepción. Se considera necesaria una formación inicial y reciclaje permanente.

Se considera pertinente la constitución de grupos de trabajo colaborativos entre inspectores, en menor medida con directivos y profesores de centros adultos no siendo considerados procedentes con alumnos y otros agentes de la comunidad educativa. La formación se demanda como indispensable en organización y metodologías específicas de Enseñanzas de Adultos pues la legislación y organización se conoce cuando se prepara el acceso.

De manera general los expertos opinan que no existe relación continua e institucional entre la Universidad y la Inspección de Educación, salvo para el Prácticum de Magisterio, según la informante tres, en que se realizan tareas de coordinación de la actuación. El experto cuatro afirma que “[4:99] institucionalmente no hay presencia de la inspección en la universidad; descansa más en voluntariedad e iniciativas personales”. Relata que conoce varios casos de inspectores que son profesores asociados con docencia universitaria. El entrevistado número ocho comenta que ha impartido docencia en el Máster de Secundaria y en el Grado de Primaria y que tanto la inspección de educación como las enseñanzas de adultos no tienen un lugar propio, solo aparecen de soslayo cuando se habla del sistema educativo en general.

Frente a esta situación la informante siete afirma:

[7:108] Sería bueno que hubiera una estrecha relación entre la inspección y la universidad; son dos estamentos situados en la cúspide del sistema educativo que se pueden ayudar mucho entre sí y complementarse, por ejemplo, en tareas de investigación y de innovación.

La Educación de Adultos está presente en el Plan de Estudios del Grado de Educación Social y en algunas enseñanzas propias de Extensión Universitaria como el *Programa Senior* de la UNED o el *José Saramago 50 Plus* de la Universidad de Castilla-La Mancha, informa el entrevistado número cinco.

El informante cinco afirma:

[5:84] Según mis conocimientos, que necesariamente son limitados, las referencias a las Enseñanzas de Adultos no son explícitas en las Guías docentes del Departamento de Pedagogía. Las referencias son implícitas, vagas y generalistas. Se refieren a estas Enseñanzas como una extensión de la Educación Primaria, sin entidad propia. Las referencias a la Inspección Educativa son más explícitas en las Guías docentes. Concretamente, en la Guía de Tendencias Contemporáneas de la Educación, asignatura de 2º Curso en el Grado en Maestro en la Especialidad de Primaria, aparece como una institución contemporánea de la Educación.

La informante número dos comenta en la entrevista:

[2:66] No me consta la existencia de ningún grupo de investigación en la UCLM, que tenga como contenido fundamental la Educación de Adultos y la Supervisión Educativa.

[2:67] Desde la asignatura de Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación, la Facultad de Educación de Cuenca realizó hace unos años un Curso de Especialización en personas adultas, que tuvo gran impacto, pero no me consta que haya tenido continuidad. También, la Facultad de Trabajo Social de Talavera de la Reina, ha realizado experiencias interesantes, relacionadas con este campo de investigación.

[2:68] En otras Universidades españolas, como la U.B. (Universidad de Barcelona - Facultad de Pedagogía-) se realizó un Programa Doctorado de Educación y Democracia: 2002-2004, relacionado con este campo de investigación.

[2:69] Existe mayor presencia en Universidades extranjeras, principalmente de Hispanoamérica.

Se apunta la conveniencia de aumentar la presencia de este ámbito de enseñanza en la enseñanza universitaria, así como formación institucional desde la universidad para la supervisión educativa, especialmente mediante máster y formación de postgrado. Todos los entrevistados consideran conveniente que la universidad ampliara la oferta formativa específica en estos dos ámbitos, la Educación de Personas Adultas y la Inspección de Educación, especialmente con formación de postgrado de más profundidad que cursos de corta duración. Demandan másteres y cursos de especialización, que un informante ve bien como requisito de acceso incluso.

Sería deseable una mayor imbricación de la Inspección de Educación en tareas sistémicas de investigación conforme a los modelos inglés o francés. Solamente dos entrevistados son partidarios de formación conjunta con los centros sobre cuestiones concretas monotemáticas; otro de ellos refiere la posibilidad de que las empresas e instituciones externas participen en la formación del profesorado y los inspectores sobre temas en los que estén especializadas. El informante ocho refiere la mayor oferta de formación en la actualidad para la Inspección de Educación fuera de la administración es la presentada por las asociaciones profesionales.

Cuatro expertos inciden en la formación interna de la propia inspección considerándola de calidad, aunque podría aumentar en cantidad. Exponen que se ofertan varias modalidades y tipologías de actividades de formación interna para los inspectores dentro del servicio: curso de formación inicial para inspectores accidentales, jornadas, grupos de trabajo según perfiles de inspectores y líneas de trabajo relevantes, etc. Relatan temas de formación diversos en los últimos años: técnicas e instrumentos de inspección, Régimen Jurídico y procedimiento administrativo, programaciones didácticas y evaluación del alumnado, protección de datos de carácter personal en el ámbito educativo, TIC para la función inspectora, evaluación de docentes y función directiva, etc. Valoran muy positivamente la constitución de grupos de trabajo coordinados por la Inspección Central para la elaboración de documentos homologados en la práctica inspectora y otras temáticas prioritarias cada curso académico. La informante dos relata experiencias personales en intercambios de buenas prácticas y formación mediante programas europeos de movilidad que, según su opinión, son muy enriquecedores personal y profesionalmente. Por último, un informante hace especial referencia a que la legislación actual otorga a la formación la cualidad de ser un derecho y un deber para la Inspección de Educación.

### **Novena metavariante: Metaevaluación del proceso de supervisión**

El entrevistado número ocho afirma que “[8:78] establecer procesos sistemáticos y permanentes en el tiempo de evaluación de los procesos de supervisión sería básico para la mejora de la propia inspección”. La totalidad de los entrevistados es favorable a la necesidad de mecanismos de evaluación de los procesos de supervisión encontrando las frecuencias expuestas en la tabla 41 para las categorías relativas a la metaevaluación de la supervisión.

Tabla 41

*Metaevaluación de la actuación inspectora*

	<b>Casos/citas</b>	<b>% casos</b>	<b>Nb Words</b>	<b>% Words</b>
Inspección Central	10	15,9 %	82	18,3 %
Inspector Jefe Provincial	16	25,4 %	103	22,9 %
Comunidad Educativa	9	14,3 %	62	13,8 %
Equipo de inspección	14	22,2 %	107	23,8 %
Evaluación externa	14	22,2 %	95	21,2 %
N Total	63	100 %	449	100 %

Los expertos muestran preferencia por un modelo de metaevaluación en Inspección de Educación cuya finalidad principal sea la eficacia de la tarea y la mejora de la actuación supervisora; existe discrepancia entre los expertos respecto a que pueda tener incidencia sobre una posible carrera profesional dentro del Servicio de Inspección y la asignación de responsabilidades. El procedimiento más valorado es la coevaluación por comisión de inspectores; en menor medida, metaevaluación externa estandarizada e informes de Inspector Jefe Provincial e Inspección Central y General.

El entrevistado número nueve sintetiza las opiniones expuestas por la mayoría de entrevistados en este ámbito:

[9:103] Como toda actividad técnico-educativa es necesario establecer procedimientos de metaevaluación para revisar y evaluar las actuaciones inspectoras en Educación de Adultos. Se trata de promover la autoevaluación, así como la evaluación externa de la supervisión escolar y rendir cuentas a la sociedad con base en estándares de desempeño, dando prioridad a lo pedagógico sobre lo administrativo.

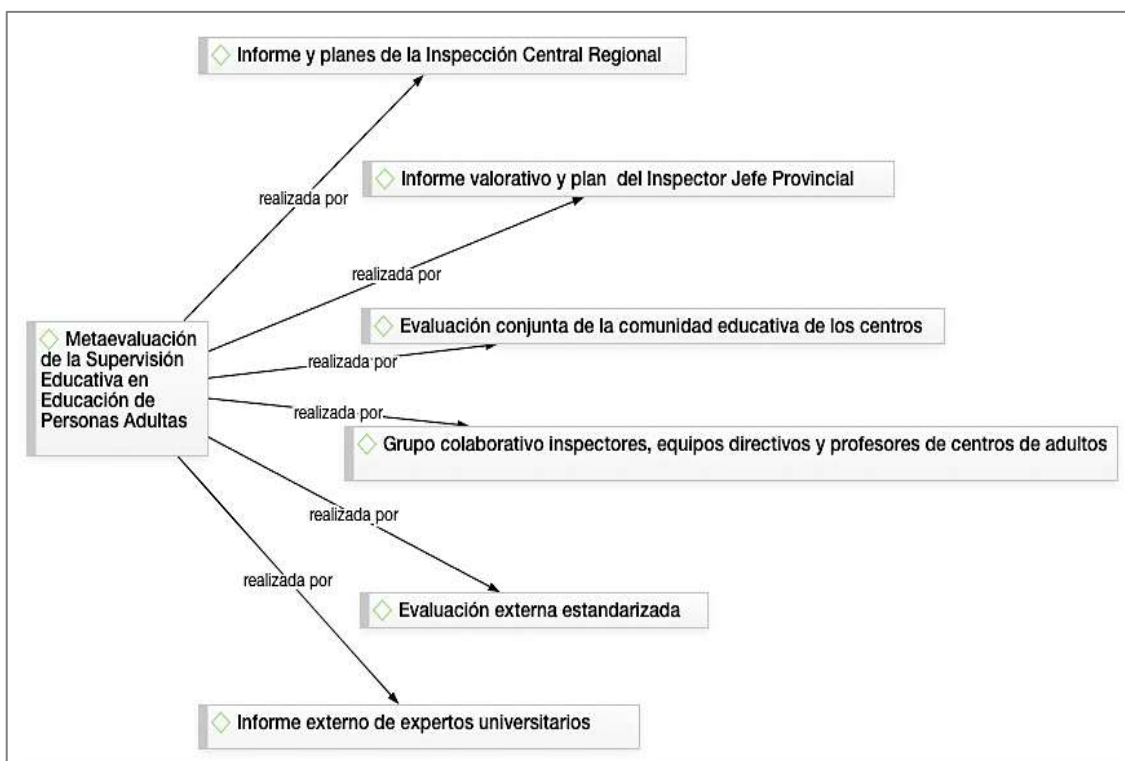


Figura 128. Metaevaluación de la supervisión en Educación de Personas Adultas.  
Fuente: elaboración propia con CAQDAS ATLAS.ti

Añade de forman novedosa en la entrevista como medios más adecuados para realizar esta actividad de evaluación estructuras no consideradas hasta el momento en la investigación: Consejos Sociales de Educación a nivel municipal con participación de los agentes sociales, empresariales y culturales y grupos de trabajo estables a nivel local con participación del alumnado del centro de adultos, profesores y profesionales del municipio.

Los informantes con experiencia en tareas de inspección coinciden en la opinión respecto a que, aunque se considera la evaluación interna del servicio de inspección en los diversos documentos en muchas ocasiones no hay tiempo para un análisis adecuado y sistemáticos, no siempre es posible dedicar el tiempo necesario en las reuniones de coordinación, a debatir o acordar cuestiones relevantes para el trabajo de los inspectores. El informante uno es más taxativo en este aspecto afirmando que “[7:97] Esta es una asignatura pendiente en el Servicio desde hace muchos cursos, porque no existe un plan establecido de evaluación interna regulado bien. Se considera que es fundamental para el buen funcionamiento del Servicio, aunque la realidad es que no hay tiempo para llevarlo a cabo. Y, en muchos casos falta autocrítica.”



## Elementos para la generación de un modelo de supervisión en educación de personas adultas

En conclusión, como resumen de la información obtenida de las entrevistas a expertos, se puede afirmar que se demanda significativamente la elaboración de un modelo de supervisión específico para el ámbito de la Educación de Personas Adultas que responda y se adapte a las peculiaridades de estas enseñanzas y que pueda orientar la actuación inspectora pues los supervisores, así como fomentar y fortalecer actuaciones de inspección al servicio de los centros y la mejora de los aprendizajes. Se requieren más y nuevas competencias para la Inspección de Educación, mayor autonomía, dotar de “[6:102] más poder ejecutivo y más peso del trabajo del inspector, que no sea todo supervisado por el Delegado Provincial”, según el informante seis.

Finalmente, como respuesta a la cuestión abierta “*¿Qué mejoras, innovaciones debería introducir la Administración Educativa en la Enseñanza de Adultos? ¿Y en el planteamiento y organización de la Inspección de Educación?*” que busca información sobre la perspectiva que, en opinión de los expertos, es necesaria en Educación de Personas Adultas y en Inspección de Educación, se recogen estas contestaciones:

[7:114] La Administración Educativa debe considerar la Enseñanza de Adultos como un servicio educativo y no solo un servicio social y menos una enseñanza de ocio o entretenimiento.

[1:72] Con hechos, se debe proyectar en la sociedad la nueva imagen de la Educación de Adultos. Se debe planificar a todos los niveles (regional, provincial y local) la oferta formativa de estas enseñanzas.

[9:121] Se deben aplicar estándares de evaluación para la enseñanza y los aprendizajes del alumnado.

[2:92] Siempre que sea posible se debe introducir la Enseñanza de Adultos en los Centros ordinarios de la localidad. La coordinación entre los Centros de Adultos y los centros de Primaria y Secundaria es fundamental.

[3:97] El profesorado de Adultos debe tener formación específica en orientación y tutoría de carácter vocacional, escolar y profesional.

[4:107] Es prioritario modernizar la Educación de Adultos de acuerdo con estos tiempos. Se debe pasar de los centros de alfabetización o centros de ocio a centros reglados de enseñanza para adultos con una oferta formativa bien programada.

[4:109] En la situación actual, el Servicio de Inspección debe ser un agente de cambio y de innovación en las viejas estructuras de la Enseñanza de Adultos. Se trataría de cambiar

el modelo burocrático actual y caminar hacia un nuevo modelo dinámico e innovador con ayuda de los agentes sociales.

[5:71] En estos momentos de cambio educativo, la supervisión de Enseñanzas de Educación de Adultos debe marcarse metas muy concretas y urgentes.

[5:72] Promover la autonomía responsable de los CEPAS.

[5:73] Atender las múltiples necesidades y problemas de infraestructura y equipamiento que tienen estos centros educativos, olvidados por la Administración.

[5:74] Asegurar que estos centros sean inclusivos para el alumnado que presenta necesidades diferentes.

[5:75] Mantener una oferta educativa realista, adecuada a las necesidades del alumnado y de la sociedad.

[5:76] Coordinar y aprovechar los recursos existentes: materiales, técnicos y financieros de manera oportuna de acuerdo con las necesidades de las zonas escolares.

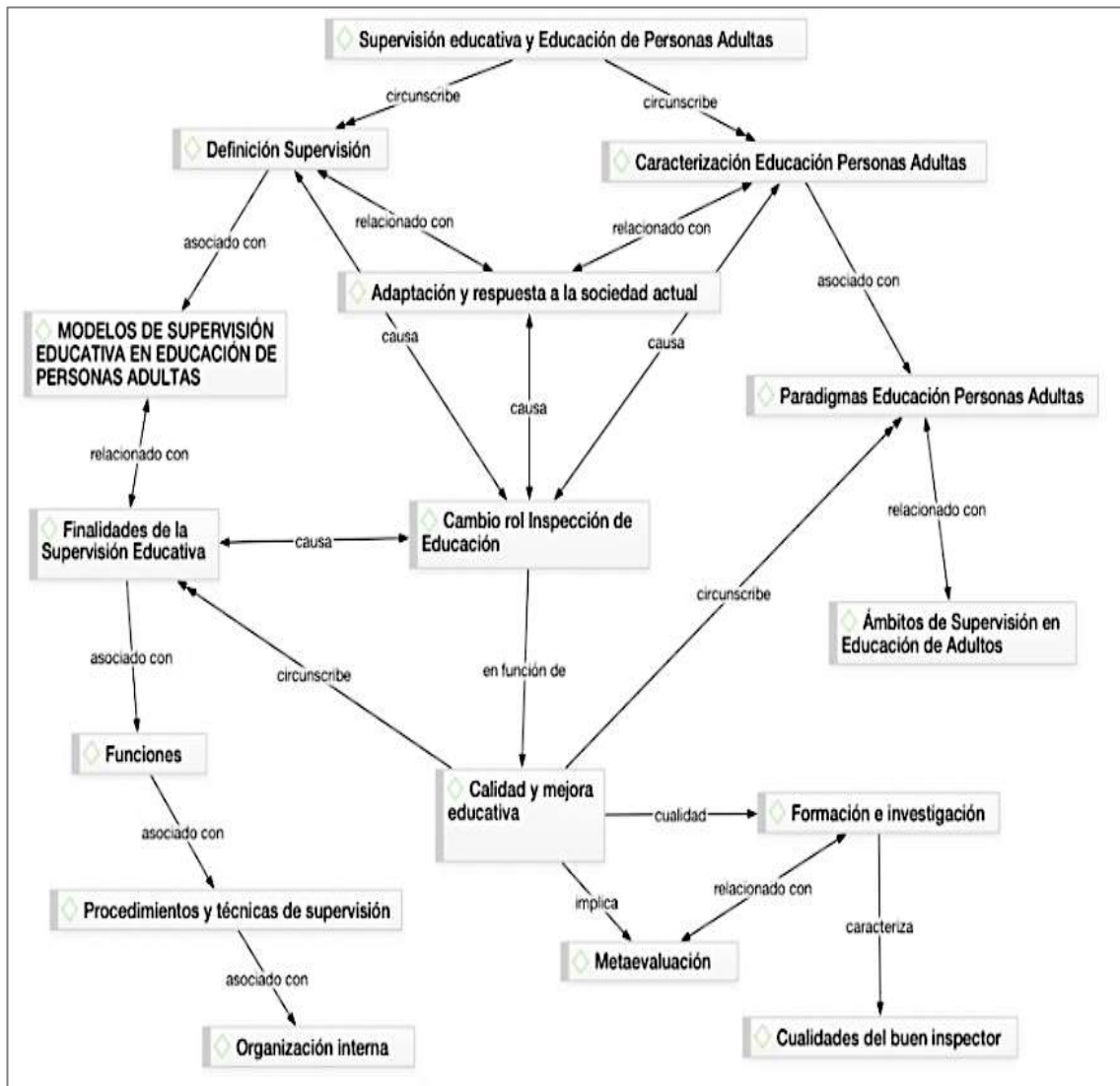


Figura 129. Elementos del modelo de Supervisión en EPA. Fuente: elaboración propia con Atlas.ti

En último lugar, acorde con los objetivos propuestos en esta investigación doctoral, se ha generado una red conceptual (figura 129) que integre todas las características analíticas de un sistema para la generación del modelo de supervisión en Educación de Personas Adultas a partir de la sinopsis conceptual de las tramas de elementos informados por los expertos con incidencia en la generación del modelo buscado.

### **5.3. Resultados obtenidos de la tercera fuente de obtención de datos: minería de textos**

Con relación a los resultados del análisis de documentación establecido como tercer procedimiento de búsqueda de información para la generación del modelo de supervisión educativa en Educación de Personas Adultas, se estructura la exposición de los datos obtenidos según la secuencia de objetivos a conseguir, distribuida a través de cada una de las herramientas de la aplicación de análisis de minería de textos *AntConc* descrita en el apartado de metodología, organizando la presentación de información de manera sucesiva para cada uno de los tres bloques de documentos en los que se ha organizado el corpus y agrupada según los ficheros de salida de cada una de estas herramientas del software utilizado. Así de este modo, se ofrecen datos respecto a cuatro claves de análisis para cada uno de los bloques del corpus de documentación.

#### **5.3.1. Minería de texto para el análisis cuantitativo: Extracción y análisis de frecuencias absolutas**

La opción de análisis más sencilla que se puede realizar con el software de análisis de minería de texto, utilizada generalmente como una primera aproximación semántica para detectar prioridades y puntos de interés así como en sentido contrario, áreas de poca prelación en los documentos estudiados, es la extracción y análisis de frecuencias de “*tokens*” y “*types*”, según la conceptualización de esta metodología de análisis de minería de textos mostrada en los registros de salida del software utilizado *AntConc*.

Para este primer análisis se utiliza la herramienta “*WordList*” del programa, ordenando la información de salida según registro de frecuencias absolutas de términos hallados, obteniendo ficheros de salida con información sobre:

El número total de “tokens” o casos que se consideran como palabras pues AntConc los delimita para el conteo como conjunto de caracteres separados por un espacio en blanco.

Número de “types” o prototipos, muestras: son los “tokens” o casos repetidos que denotan pautas focalizadas de escritura en el corpus de documentación.

Listado de “tokens” o palabras ordenado desde la más frecuente a la menos frecuente en la primera columna denominada “Rank”.

El número de veces, “type”, que se repite la palabra en el conjunto analizada caso a caso que aparece en la segunda columna, “Freq”.

En la tercera y cuarta columna se muestra la definición del “token” y los primeros lemas asociados (no aparecen todos por cuestión de espacio).

En concreto para el primer bloque de documentación del corpus, relativo a los Planes Generales, Regionales y Provinciales de Actuación de la Inspección de Educación en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha, la legislación de ordenación y regulación normativa de este servicio en la región presenta como inicio de resultados:

#Word Types: 5294						
#Word Tokens: 48806						
#Search Hits: 0						
1	1561	inspector	inspector	inspectora	inspectoras	inspectores
2	1122	educacion				
3	1080	inspeccion				
4	754	actuaciones				
5	731	actuacion				
6	646	centros				
7	636	plan				
8	571	general				
9	531	educativo	educativo	educativa	educativas	educativos
10	514	evaluacion				
11	489	prioritarias				
12	378	formacion				
13	359	provincial				
14	349	anual				
15	349	curso				
16	316	supervision				
17	271	provinciales				
18	261	planificacion				
19	254	planes				
20	235	desarrollo				
21	229	organizacion				
22	222	actividades				
23	211	servicio				
24	209	funcionamiento				
25	191	funciones				
26	190	mancha				

27	181	objetivos
28	173	castilla
29	166	regional
30	165	coordinacion
31	162	programas
32	161	docentes
33	160	seguimiento
34	154	criterios
35	152	control
36	151	elaboracion
37	143	procesos
38	140	centro
39	138	tareas
40	136	escolar
41	133	procedimientos
42	133	zona
43	127	profesorado
44	126	decreto
45	126	jefatura
46	124	informes
47	123	septiembre
48	121	comunidad
49	118	aplicacion
50	115	propuestas

Se transcribe el inicio del fichero de salida del análisis realizado con la herramienta de minería de texto AntConc tomando como referencia significativa de final de presentación la frecuencia 115 de repetición, lo cual coincide con el rango de los primeros 50 términos entre los 5294 “types” de salida. Es lógico que en la columna “rank” aparezcan como primeras posiciones las palabras coincidentes con los títulos de las disposiciones legales más frecuentes en el corpus: “inspector” ocupa la primera posición con una frecuencia de 1561 repeticiones, junto con “inspección” y “educación” con una frecuencia superior a 1000, “actuaciones” y “actuación”, “centros”, “plan” (a los que hay que sumar los conceptos no lematizados semejantes, “actuaciones”, “planes”, “planificación”, etc.). Los términos más significativos por encima de las 175 citaciones son “evaluación”, “servicio”, “formación”, “desarrollo”, “organización”, “funcionamiento”, “funciones”, “objetivos”. Es de destacar los conceptos “control” en un rango 35, con frecuencia 152 y “asesoramiento” en posición 57 con 105 muestras.

Se realiza en el estudio también búsqueda de palabras concretas que se consideran significativas para la investigación con los siguientes resultados:

El término “adulto” lematizado ocupa la posición número 432 con una frecuencia de aparición de 19 “tokens”. El concepto “calidad” presenta el puesto 165 siendo citado

48 veces. Otros términos buscados específicamente que tienen relación con la Educación de Personas Adultas como “cepa” tiene solo frecuencia 3 en todos los documentos con una posición 700 en la columna “rank”; “permanente” asociado a educación ocupa la posición 3724, con una frecuencia de 27 y “postobligatoria” está en posición 3881 con 26 referencias.

Se relacionan también las 60 primeras palabras del fichero de salida para el segundo bloque de documentación del corpus referente a los documentos elaborados por los Servicios de Inspección de Educación de las provincias de Castilla-La Mancha, memorias anuales:

#Word Types: 8897						
#Word Tokens: 108284						
#Search Hits: 0						
1	1685	centros				
2	1082	curso				
3	803	inspector	inspector	inspectora	inspectoras	inspectores
4	783	servicio				
5	764	actuación				
6	701	ies				
7	637	actuaciones				
8	609	evaluacion				
9	605	educativo	educativo	educativa	educativas	
10	525	educación				
11	496	centro				
12	481	provincial				
13	470	propuestas				
14	467	alumnos				
15	431	desarrollo				
16	422	formacion				
17	421	profesional				
18	420	supervision				
19	418	profesorado				
20	410	fp				
21	398	inspeccion				
22	379	general				
23	372	alumnado				
24	370	resultados				
25	369	zona				
26	348	reuniones				
27	336	cuencia				
28	336	plan				
29	335	primaria				
30	333	mejora				
31	333	seguimiento				
32	306	valoracion				
33	303	dificultades				
34	291	secundaria				
35	274	parte				
36	274	proceso				

37	271	<i> criterios</i>
38	263	<i> realizar</i>
39	262	<i> actividades</i>
40	257	<i> realizado</i>
41	255	<i> informacion</i>
42	254	<i> formación</i>
43	252	<i> coordinacion</i>
44	246	<i> funcionamiento</i>
45	246	<i> servicios</i>
46	245	<i> ceip</i>
47	237	<i> profesores</i>
48	236	<i> informes</i>
49	233	<i> provincia</i>
50	229	<i> aprendizaje</i>
51	228	<i> ciclos</i>
52	222	<i> cfgm</i>
53	215	<i> cfgs</i>
54	212	<i> nivel</i>
55	210	<i> infantil</i>
56	207	<i> organizacion</i>
57	206	<i> equipo</i>
58	206	<i> equipos</i>
59	206	<i> programas</i>

Como se puede observar los documentos de este segundo bloque de análisis tienen mayor riqueza léxica que en el bloque anterior pues devuelven prácticamente el doble de “types”. Una explicación de este hecho puede ser debida a que los primeros documentos son disposiciones legales con idéntica estructura en casi todos los casos mientras que los textos del segundo bloque son más abiertos.

Dentro de los diez primeros términos de mayor frecuencia se repiten como en el caso anterior los lemas “inspector”, “actuación”, “educación” y “servicio”. Es muy significativo para esta investigación que en esta primera franja aparezcan las palabras “centros” e “ies” que hace referencia a Institutos de Educación Secundaria, lo cual indica la focalización y primacía de tratamiento hacia estas enseñanzas en las memorias de inspección con una menor consideración hacia las enseñanzas de adultos, palabra que se muestra en la posición 298 con una frecuencia de 104 repeticiones. Esta afirmación es corroborada por el hecho de que el término “fp” aparece en la posición 20 con una frecuencia de 410 ocurrencias y el vocablo “secundaria” se muestra en la posición 34 con 291 citaciones. Los vocablos “cfgm”, ciclo formativo de grado medio de formación profesional y “cfgs”, ciclo formativo de grado superior ocupan las posiciones 52 y 53 respectivamente con 228 y 222 citaciones. La palabra “infantil” el puesto 54 con 212

citadas; el término “primaria” aparece en la posición 29 con una frecuencia de 335 apariciones.

Realizando búsquedas dirigidas, el término “cepa” relativo a los centros de educación de personas adultas aparece posicionado en el puesto 91 con 157 citas frente al término “ceip”, colegio de educación infantil y primaria, que ocupa la posición 46 con frecuencia 245, lo cual muestra la menor relevancia de las enseñanzas de adultos en esta documentación.

Reseñar por último en este apartado la alta frecuencia de términos como “resultados”, “propuestas”, “seguimiento”, “informes”, etc. propio del carácter evaluativo de los documentos al ser memorias de fin de curso.

Respecto al tercer bloque en el que se ha estructurado el corpus de documentación con legislación de Educación de Personas Adultas se adjuntan los “tokens” hasta que se salta la frecuencia número 100:

#Word Types: 7078		
#Word Tokens: 53763		
#Search Hits: 0		
1	392	aprendizaje
2	365	informacion
3	352	evaluacion
4	326	expresi on
5	285	contenidos
6	270	comunicacion
7	266	educacion
8	264	criterios
9	253	personas
10	242	ambito
11	234	evaluables
12	234	estandares
13	230	diferentes
14	199	textos
15	196	vida
16	183	personal
17	177	mayo
18	160	sociales
19	154	adulto adulto            adulta adultas adultos
20	153	problemas
21	147	nivel
22	141	principales
23	140	competencias
24	140	formacion
25	132	lengua
26	132	manera
27	132	estadisticas



28	128	conocimientos
29	127	desarrollo
30	127	social
31	123	actividades
32	121	enseñanzas
33	121	competencia
34	116	estrategias
35	115	mediante
36	115	basicos
37	114	lenguaje
38	114	tecnologia
39	112	matem aticas
40	110	comprension
41	108	tico
42	107	relaciones
43	106	ex
44	103	aspectos
45	103	centro
46	101	comprende
47	101	sicas
48	99	pruebas

La primera característica significativa del análisis de frecuencias en comparación con los listados anteriores reside en el nivel más bajo de inicio de reincidencias de los primeros “tokens” cuyos dos primeros valores son 392 y 365. Entre los términos reseñados no aparece ninguno que haga referencia directa al ámbito de la inspección educativa, por lo cual se hace una búsqueda dirigida, encontrando el concepto “supervisar” en el rango 3269 con frecuencia 8, “inspección” en la posición 3941. Cómo es lógico por centrarse en esta temática, términos referentes a la Educación de Personas Adultas aparecen con frecuencia alta, por ejemplo, el lema “adulto” ocupa la posición 19, la palabra “persona” la posición 9, o “ámbito” (estructura de las enseñanzas de adultos) que se encuentra en el rango 18.

Con relación al estudio de frecuencias agrupadas de términos se realiza en el primer bloque.

En el bloque 1 y 2 de legislación y ordenación se realiza la búsqueda de concordancias gráficas para el término “adulto” lematizado que devuelven los gráficos de resultados de los que se transcriben los datos más significativos:

On left. #Total No. of Cluster Types: 59			
#Total No. of Cluster Tokens: 76			
1	4	4	adultas inspector
2	4	4	adultas inspector/ a
3	3	3	adultos, educacion
4	3	3	adultos, educacion especial
11	2	2	adultos, e.o.e.p
15	1	1	adultas de castilla-la mancha
17	1	1	adultas, absentismo
19	1	1	adultas, necesidades
24	1	1	adultas, supervision de procesos
27	1	1	adultos, porcentaje
31	1	1	adultos, planificacion de necesidades
On right. #Total No. of Cluster Types: 13			
#Total No. of Cluster Tokens: 57			
1	32	7	personas adultas
2	8	7	centros de adultos
3	3	1	centros (adultos
6	4	3	educación de adultos
7	32	6	aprendizaje de adultos

La relación más frecuente es con el término “centro” y “educación”, pero es reseñable que aparece entre las *colocaciones* de mayor frecuencia el concepto “supervisión de procesos” teniendo mucha menor relación con el lema “inspector”.

Con relación al segundo bloque de documentación, las memorias de los Servicios de Inspección de Castilla-La Mancha:

On left. #Total No. of Cluster Types: 136			
#Total No. of Cluster Tokens: 312			
1	64	11	adultos
2	39	12	adultas
7	3	3	adultas (cepa
31	2	2	adultas, centros
32	2	2	adultas, centros de
47	2	2	adultos. - las pruebas
55	1	1	adultas programas
74	1	1	adultas. * obtener informacion
84	1	1	adultas. las personas
96	1	1	adultos 3. funciones inspeccion
104	1	1	adultos y formación
105	1	1	adultos y plurilinguismo
113	1	1	adultos. objetivos
114	1	1	adultos. objetivos actuaciones
117	1	1	adultos. estudio
121	1	1	adultos. asesor
125	1	1	adultos. condiciones
136	1	1	adultos \xd3. 2. Matriculacion
On right. #Total No. of Cluster Types: 52			
#Total No. of Cluster Tokens: 312			

1	64	11	adultos
3	39	12	adultas
4	37	12	personas adultas
6	11	3	servicio de adultos
8	6	4	centros de adultos
9	4	4	para personas adultas
12	3	3	bachillerato para adultos
13	3	1	de alumnos adultos
14	3	3	enseñanzas para adultos
15	3	3	modalidad de adultos
17	2	2	asesoría de adultos
21	2	2	enseñanzas de adultos
22	2	1	iniciales de adultos
25	2	1	oferta de adultos
28	1	1	alumnado de adultos
31	1	1	aulas de adultos
32	1	1	cupos de adultos
36	1	1	educacion de adultos
39	1	1	formación, adultos
40	1	1	fp y adultos
46	1	1	secundaria, adultos
47	1	1	vida adulta

Se presentan los resultados de los “clusters” con el término “adultos” por la derecha y por la izquierda obteniendo que este vocablo se relaciona de manera más frecuente que en el caso anterior, lo cual entra es significativo pues a pesar de mayor número de *colocaciones* existe una menor relación con el ámbito de estudio que se busca en esta investigación “inspección”.

### 5.3.2. Minería de texto para el análisis cualitativo: concordancias y análisis hermenéutico

Una vez expuesta la aproximación cuantitativa al estudio de minería de texto, se presentan las conclusiones principales del análisis cualitativo que se realiza con la herramienta “*Concordance*”, “Concordancia”, de la aplicación AntConc, según se ha expuesto en el apartado de metodología de la investigación, referenciada a la utilidad “*File view*” cuando es necesario un análisis más en profundidad del texto enmarcado.

La primera investigación de “concordancias” realizada busca la relación entre los términos “inspección” y “adulto”, con la finalidad de analizar la interacción entre los dos elementos que conforman nuestro objeto de estudio, encontrando las siguientes correspondencias:

En los Planes Regionales propios de los cursos académicos 2000-20002, 2004-2005 y 2012-2013 solamente se citan la Educación de Adultos junto con el resto de las enseñanzas englobada en las actuaciones habituales de inspección: supervisión de la organización y funcionamiento de los centros, supervisión de horarios en centros y planificación de necesidades de profesorado.

En el Plan Regional correspondiente a los cursos académicos 2002-2004 aparece como actuación preferente en las zonas educativas la supervisión a la enseñanza de personas adultas entre otras diez, (DOCM, 24 julio 2002, p. 11208) sin ninguna concreción ni desarrollo más específico. En el correspondiente al año 2007-2008 se cita: “En los centros de adultos es necesario supervisar con rigor el cumplimiento de los horarios de algunas enseñanzas, especialmente la ESPA, programas formativos no reglados, así como el perfil del profesorado que imparte determinadas enseñanzas y la realización de itinerancias”. (DOCM, 8 octubre 2007, p. 24659)

En el Plan de Actuación del curso 2004-2005 se establece una proyección del tiempo de dedicación de las actuaciones directamente relacionadas con las funciones de supervisión y control, dedicando a “otros centros” (Adultos, Educación Especial) 4 días sobre un total de 54 lo que supone una ratio del 7% la estimación de tiempo para la supervisión en adultos sobre el total (DOCM, 25 octubre 2004, p. 16536). En el Plan Regional correspondiente al curso 2005-2006 se asignan 3 días a centros de adultos sobre un total de 41 días, manteniendo el mismo porcentaje del 7% de dedicación. (DOCM, 18 octubre 2005, p. 18564). En el Plan Regional del curso académicos 2006 2007 se programan 3 días de un total de 50, un 6%.

En las Memorias de Servicio de la Inspección de Educación suele figurar la realización de reuniones de inicio con todos los directores de los CEPAS en cuyo orden del día figuran aspectos tales como la gestión económica de los centros de adultos, gestión administrativa, funciones Inspección, horarios, profesores, grupos, itinerancias del profesorado, evaluación alumnos (derecho a una evaluación objetiva), función docente, función directiva, asesoramiento y orientación, etc.

Se encuentran ratios de visita anuales a CEPAS y AEPAS del tipo 18 visitas a estos centros sobre un total de 979, 14 sobre 421, 13 sobre 395, o 15 sobre 879 en las memorias de los SIE estudiadas, aunque es preciso tener en consideración estos datos no de manera absoluta sino en función del número de centros de cada tipo de enseñanzas existente en las provincias y la zona geográfica estudiada en la investigación.

En el Plan Provincial de la provincia de Ciudad Real y en su correspondiente memoria para el curso 2015-2016 se encuentra una actuación funcional de supervisión de

proceso de evaluación del alumnado que cursa enseñanzas de educación de personas adultas de carácter censal por parte de cada inspector de referencia con un documento homologado ex profeso y con el objetivo de supervisar el ajuste a la normativa y la correcta adecuación del proceso de evaluación y documentación.

Por último, es reseñable que en el Plan General para el curso académico 2017-18 se prioriza la Educación de Personas Adultas como

Actuación Funcional Prioritaria nº 1: Supervisión de la organización y funcionamiento de los centros que imparten enseñanzas de régimen especial (Escuelas Oficiales de Idiomas, Escuelas de Arte, Conservatorios de Música y Danza) y Centros de Educación de Personas Adultas. Esta actuación tendrá carácter censal [...] Cada inspector o inspectora supervisará un centro de esta tipología. El inspector o inspectora encargado de llevar a cabo esta actuación será el inspector de referencia. El objetivo fundamental de esta actuación funcional prioritaria es supervisar la organización y funcionamiento de esta tipología de centros, así como determinados procesos que se llevan a cabo en los mismos a lo largo del curso. (DOCM, 28 setiembre 2017, p. 24125)

Aspectos por supervisar: en esta actuación son referidos a matrícula del alumnado, proceso de evaluación, metodología de aula, registro de documentación, etc.

De manera complementaria a los datos aportados sobre la relación en el corpus documental entre las dos variables objeto de estudio que articulan esta tesis doctoral se investigan y exponen los resultados más relevantes respecto a las metavARIABLES que estructuran la búsqueda de información, ya consideradas en las técnicas de recogida de datos anteriores al análisis documental, los cuestionarios para inspectores y directivos y las entrevistas en profundidad, utilizando para la búsqueda la herramienta “file view”.

## **Paradigmas teóricos, principios y líneas básicas de supervisión educativa en educación de personas adultas**

El Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2017-2018 explicita el sentido de la Inspección de Educación para asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza. En el del curso 2016-2017 se le otorga la naturaleza de “afianzar los progresos de nuestro

sistema educativo desde los principios de equidad e igualdad de oportunidades, en respuesta al interés de las familias castellano-manchegas” (DOCM, p. 21618).

El Decreto 34/2008 de Ordenación de la Inspección de Educación en esta región establece como principios rectores de su actuación: jerarquía, autonomía profesional, principio de unidad de acción, planificación, intervención en cualquier tipo de centros, principio de asignación de centros a inspectores de referencia, principio de especialización profesional y trabajo en equipo. En el Plan General del curso 2011-2012 se añaden los postulados de cohesión y homogeneidad, consolidación, comunicación fluida y sistematización de protocolos de actuación. En el Plan Regional de Inspección para el curso 2004-2005 se establecen los criterios de realismo, coordinación, eficacia, homologación de estrategias e instrumentos y coherencia (DOCM, 25 octubre 2004, p. 16531); en el del curso 2017-18 se añade el principio de transparencia y participación.

La planificación es un principio absoluto de actuación hasta tal punto que en el Plan General del curso 2017-18 se establece “la ejecución de tareas o actuaciones no previstas en los planes exigirá la autorización de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación y la coordinación de la Inspección General de Educación.” (DOCM, p. 24124) al igual que en el Plan Regional 2004-2005, DOCM, 25 octubre 2004, p. 16531 se expone que de “la planificación realista y rigurosa de las actuaciones depende que la inspección de Educación pueda ofrecer un servicio de calidad a la comunidad educativa”.

Por otra parte, el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2017-2018 que “La actuación de los Servicios de Inspección de Educación tiene su origen y su legitimidad en el ordenamiento jurídico vigente (DOCM, p. 24121).

El citado Decreto 34/2008 de Ordenación de la Inspección afirma explícitamente que esta tiene como finalidad contribuir a mejorar la calidad y equidad del sistema educativo. La Orden de 8.04.2008 que desarrolla el Decreto anterior asigna funciones de supervisión, control, evaluación, asesoramiento, información y colaboración.

En el Plan de Actuación Regional para el bienio 2000-2002 se delimitan para la Inspección de Educación las atribuciones y responsabilidades como instancia supervisora, de control, evaluación y asesoramiento de los Centros educativos, funciones que se mantienen en los sucesivos planes. En el documento para el curso académico 2004-2005 se añade sobre las mismas finalidades la expresión “con el fin último de contribuir a la mejora del sistema educativo” (DOCM, p. 16529).

En este mismo documento se establece que entre los objetivos generales del Plan de Inspección está “dar respuesta correcta a los objetivos de política educativa de la Consejería” (DOCM, 25 octubre 2004, p. 16529).

En el Plan de 2005-2006 se relaciona un elenco detallado de actuaciones concretas para cada una de las funciones de inspección: supervisión y control (organización y funcionamiento de centros, evaluación académica del alumnado, escolarización, cupos de profesorado, titulaciones en centros privados, etc.); evaluación, introduciendo una distinción importante entre evaluación para la mejora (rendimiento de centros escolares, proyecto de centros, programas específicos y de innovación, etc.) y evaluación acreditativa (dirección de centros, práctica docente, funcionarios en prácticas y convocatorias específicas de profesorado); asesoramiento, participación e información para garantizar el ejercicio de derechos y deberes de la comunidad educativa y la calidad del sistema educativo mediante dictámenes o estudios técnicos, sesiones de información a órganos colegiados u otras instituciones del entorno, o informes de oficio o a petición de parte (DOCM, p. 18567).

En la planificación del bienio 2008-2011 se especifica que el asesoramiento (normativo, organizativo y curricular) a los centros, las familias y a los demás miembros de la comunidad educativa se realizará simultáneamente con las tareas de supervisión y control.

Es significativo que en los últimos cuatro Planes Generales se pone énfasis en potenciar las funciones de supervisión, control y evaluación según se puede ejemplificar con la cita del último Plan publicado para el curso 2017-2018:

Atribución de un mayor peso a las actividades de supervisión, control y evaluación en los centros, servicios y programas con el fin de ayudar a mejorar la organización, funcionamiento y resultados de los mismos, así como verificar el grado de cumplimiento de la normativa vigente y de aplicación. (DOCM, p. 24123).

No ocurre igual con los principios educativos que los sustentan que correlacionan con las prioridades de las leyes en vigor en cada momento. En el curso 2004 se publica un plan específico por la situación transitoria de suspensión de la LOCE (DOCM, p. 16529). Los primeros Planes son más sensibles a aspectos tales como la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, promoción de la evaluación interna, tutoría y orientación, convivencia, derechos y deberes del alumnado, innovación, clima educativo y absentismo escolar, mientras que los últimos planes están más ligados a temas tales como la excelencia y rendimiento, fijando como primera línea básica de intervención la

“atribución de un mayor peso a las actividades supervisión, control y evaluación en los centros [...] con el fin de ayudar a mejorar la organización, funcionamiento y resultados así como verificar el grado de cumplimiento de la normativa “ ( Plan 2013, p. 3).

A partir del curso 2014 las prioridades se focalizan en la supervisión de implantación de la nueva Ley Orgánica (elaboración de currículos, nuevas modalidades como FP Básica, etc.) según su calendario. Los Planes iniciales se centran en Primaria y Secundaria mientras que los más cercanos otorgan más relevancia a la Formación Profesional. A partir de 2013 se prioriza la evaluación de competencia profesional de docentes.

Son reseñables igualmente dos funciones de la Inspección de Educación que no se suelen tener en cuenta usualmente y que la Orden 08.04.2008 otorga en su artículo 12, “la Inspección de Educación tiene, entre otras, la atribución de coordinar las actuaciones de apoyo externo que se realicen en los centros” y en su artículo 14, “tendrá la atribución de participar en reuniones con los miembros de los diferentes sectores de la comunidad educativa tanto de centros públicos como privados, programas o servicios o con representantes de otras instituciones con incidencia en los centros” (DOCM, p. 12312).

La realización de actuaciones funcionales habituales (supervisión de inicio y final de curso, plantillas, horarios, etc.) se mantiene en todos los planes, aunque con pesos distintos (entre el 39% y el 50% de dedicación). Las actuaciones orgánicas se establecen en la horquilla entre el 15% y el 20% en todos los casos. Para las actuaciones incidentales se considera entre un 10/20%.

## **Ámbitos de supervisión de centros de Educación de Personas Adultas**

El Decreto 34/2008 de la Consejería de Educación de Castilla La Mancha atribuye a la Inspección de Educación competencia sobre todos los servicios, programas, actividades y centros en enseñanzas no universitarias; lo cual es refrendado en el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2017-2018 que establece que la supervisión se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo.

En este mismo Decreto 34/2008 se regulan las pautas de trabajo de la Inspección: las actuaciones vendrán definidas por un Plan General de Actuación elaborado por la Inspección General para toda la región, con periodicidad entre uno y cuatro años y Planes Provinciales que concreten el anterior elaborado por la Jefatura de Servicio Provincial.



En todos los documentos se mantiene a lo largo del tiempo el establecimiento de actuaciones prioritarias a nivel regional establecidas por la Inspección General diferenciadas de las actuaciones habitualmente atribuidas a los servicios de Inspección de Educación según la normativa ordenadora.

La relación de actuaciones considerada como habituales viene detallada en varios de los documentos analizados, pudiendo citar acciones tales como, procesos de escolarización en centros públicos, concertados y privados, propuesta de efectivos del personal docente, supervisión de agrupamientos de alumnado, servicios educativos complementarios, supervisión de la programación general anual, proyectos educativos, programaciones didácticas y práctica docente, absentismo escolar, problemas de convivencia o necesidades de mediación, participación en comisiones administrativas, permisos de formación y otros permisos del profesorado, evaluación de programas autorizados por la Consejería, reclamaciones sobre calificaciones, medidas de intervención y seguimiento del absentismo del alumnado, absentismo laboral, servicios complementarios, conciertos educativos, actividades complementarias y extracurriculares, matrícula del alumnado, participación en comisiones técnicas y tribunales, etc.

En las memorias de los Servicios de Inspección no es infrecuente encontrar menciones respecto a la distorsión en el trabajo que ocasiona la incidentalidad que, en ocasiones, requiere premura de resolución, falta de tiempo para estas tareas, al igual que la gran demanda de consultas y dudas de los centros, tanto telefónicas como por correo electrónico. Esta incidentalidad debe estar comprendida dentro de las actuaciones habituales de un inspector. También se refleja la carga de tiempo que suponen las actuaciones prioritarias en algunos casos.

Igualmente se encuentran en estos documentos propuestas de mejora relativas a potenciar la dimensión evaluadora de la inspección de educación ante los centros y el profesorado. En varios de estos documentos se demanda también mayor autonomía para los Planes Provinciales de Actuación pues las acciones prioritarias a veces suponen una gran carga de trabajo.

En los primeros planes se consideran actuaciones de supervisión más ligadas a la situación educativa concreta del sistema educativo según los distintos períodos temporales: implantación de reforma educativa, incorporación del bilingüismo, programas de formación profesional, etc.

Con relación a los informes de los Servicios de Inspección se rubrica en las memorias de Inspección su buena acogida por los centros y su eficacia, pues son tenidos

en cuenta, así como la importancia de que exista un plazo temporal adecuado en su remisión a los centros educativos. Un aspecto muy importante en el que existe una alta coincidencia en esta documentación de los Servicios de Inspección es en la trascendencia de poder realizar un seguimiento continuado de las recomendaciones y propuestas efectuadas a los centros para supervisar su cumplimiento.

Reseñar igualmente como hecho poco considerado que la Orden 8.04.2008 confiere potestad para la Inspección de Educación de acceso a la documentación de carácter económico de los centros educativos.

## **Técnicas, procedimientos e instrumentos de supervisión.**

### **Temporalización**

El Plan General de Actuación y Formación para el curso académico 2017-2018 define para la Inspección de Educación un modelo de intervención situado en el centro educativo y especialmente en las aulas.

En varios documentos del corpus analizado se corrobora esta afirmación con enunciados como

el centro educativo debe ser el eje del trabajo de los inspectores y de las inspectoras de educación, de manera que su estrecha relación con los claustros de profesores y profesoras, equipos directivos, alumnos y alumnas y sus familias, sea un factor imprescindible para facilitar el mejor funcionamiento de estas instituciones [...] se requiere, precisamente, que los inspectores y las inspectoras de educación tengan una presencia frecuente, una comunicación fluida y un conocimiento profundo de los centros educativos (Plan Regional CLM 2004-2005, DOCM, 25 octubre 2004, p. 16531).

Los tipos de actuaciones de la inspección de Educación vienen definidos en varias disposiciones de manera similar al Plan Regional 2005-2006 (DOCM 18 octubre 2005, p. 18557):

1. Actuaciones de carácter orgánico. Tienen como finalidad mantener la organización y el correcto funcionamiento de la institución:
  - 1.1. Organización y planificación de las tareas inspectoras
  - 1.2. Formación de los inspectores y de las inspectoras.
  - 1.3. Evaluación del propio funcionamiento.
2. Actuaciones de carácter funcional.

Son las que se derivan de las funciones propias de la Inspección en relación con los centros, programas y servicios y con los distintos órganos de la Administración Educativa. Las actuaciones de carácter funcional e determinan a partir de los ámbitos competenciales de la Inspección. [...] Todas estas actuaciones funcionales se organizan en tres campos de intervención:

Supervisión y Control.

Evaluación.

Asesoramiento, información y participación.

La inspección Regional deberá contribuir, mediante la adecuada coordinación de estos procesos, a la consecución de un catálogo de instrumentos para la realización de las distintas actuaciones, que servirá de referente a toda la inspección de Educación. (Plan Regional CLM 2004-2005, DOCM, 25 octubre 2004, p. 16532), debe elaborar modelos de documentos normalizados que permitan homologar el desarrollo de las actuaciones habituales. (Plan 2005 2006).

Es muy significativo para la presente investigación el estudio de la distribución porcentual del tiempo de los servicios de inspección prevista según las distintas actuaciones. El Plan Regional de 2004-2005, DOCM, 25 octubre 2004, p. 16532) establece:

Tareas de supervisión y asesoramiento en el ejercicio de las funciones propias: 30 %

Evaluación de docentes, centros y programas: 20 %

Iniciativa de las Delegaciones Provinciales y actuaciones incidentales: 20 %

Planificación de tareas en el propio Servicio: 10%

Permanencia en las Delegaciones Provinciales: 16%

Formación de Inspectores/ as: 4%.

En el Plan Regional para el curso académico 2005-2006 se diferencia que al menos un 80 % del total del tiempo de intervención de la inspección esté destinado a actuaciones de carácter funcional y el 20 % para actuaciones de carácter orgánico. El 80% de las actuaciones de carácter funcional se distribuyen entre: un 30% para evaluación y un 50% para supervisión y control y el consiguiente asesoramiento. Igualmente se considera un 27% porcentaje idóneo para demandas de la comunidad educativa y actuaciones incidentales y de las Delegaciones Provinciales.

Se puede observar la evolución de esta distribución de tareas con lo establecido en el Plan General para el curso 2013-14:

Se estima que el tiempo de dedicación a las diferentes actuaciones será el siguiente:

50 días (25 %): actuaciones de carácter orgánico;

49 días (24 %): actuaciones prioritarias;

79 días (39 %): resto de actuaciones funcionales;

24 días (12 %): atención a las iniciativas de los Servicios periféricos que se incluyan en el marco competencial de la Inspección, a las demandas de la comunidad educativa y a actuaciones incidentales.

En total, se prevé que en torno a un 75% del total del tiempo de intervención de la Inspección esté destinado a actuaciones de carácter funcional, y el 25% restante para actuaciones de carácter orgánico, donde se incluye la formación.

O en los Planes Generales para los cursos 2014-15 y 2015-16 que especifican:

Con carácter indicativo, se estima que el tiempo de dedicación a las diferentes actuaciones será el siguiente: Actuaciones orgánicas: 20%

Actuaciones prioritarias: 20%

Actuaciones funcionales: 45%

Actuaciones incidentales: 15%. (DOCM, p. 29048)

Como instrumentos de supervisión la Orden 04.08.2008 antes reseñada establece que la visita a los centros o servicios es inherente a las tareas propias de los inspectores e inspectoras, de oficio o a petición, programadas semanalmente, en la que el inspector podrá requerir del personal del centro la información que considere necesaria. El Plan General 2017-2018 informa la visita a los centros y la elaboración de informes, constituyen el sistema habitual de trabajo de los inspectores e inspectoras de educación. En términos generales, se planificará una media de dos salidas semanales. Se establece también reserva de días semanales de estancia en sede de inspección para la coordinación y la atención a los miembros de la comunidad educativa en días de guardia.

Se relacionan también otras técnicas como la elaboración de informes, actas, comunicaciones o circulares, reuniones de trabajo y las instrucciones y órdenes de servicio.

Destacar la importancia que en las Memorias de Servicios se otorga a la correcta planificación: Es transcendental incorporar a los Planes Provinciales un cronograma equilibrado y realista de actuaciones dirigidas a aspectos relevantes educativos y que dichas actuaciones estén equilibradamente repartidas. Igualmente, que los modelos de informes diseñados en el SIE, Servicio de Inspección de Educación, han servido para realizar una comunicación adecuada a los centros.

Es prescriptivo el Registro documental de actuaciones: la planificación semanal, reseñas de visita e informes deberán constar debidamente cumplimentadas en el sistema de gestión de la Administración Educativa.

## **Cualidades del buen inspector y características de una buena práctica inspectora**

En varios Planes de Inspección Regional se resalta la “profesionalidad” como una cualidad fundamental de la práctica de inspección. La Orden 8.4.2008 preconiza que la supervisión se realice a través de funcionarios docentes pertenecientes al cuerpo de Inspectores de Educación o al cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa. También podrá llevarla a cabo, excepcionalmente, a través de funcionarios pertenecientes a cualquiera de los cuerpos docentes que hayan sido nombrados en comisión de servicios con carácter accidental.

Reseñar la buena valoración que en las Memorias de Servicio se da a la intervención de los inspectores que ha supuesto en casi la totalidad de los casos la solución a la problemática/conflictividad y sobre todo una respuesta adecuada a los conflictos desde la perspectiva del cumplimiento de la ley por todos los miembros de la comunidad educativa. Se constata igualmente percepciones distintas por diversos miembros de las comunidades educativas, suele haber muy buen clima de trabajo con los equipos directivos y se siente bien valorados y acogidos en los centros. Igualmente sería deseable mayor disponibilidad para poder estar más tiempo en los centros.

## **Organización interna de los equipos de inspección en Supervisión de Educación de Personas Adultas**

El Decreto 34/2008 de Ordenación de la Inspección en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha organiza el servicio mediante una Inspección General de Educación, constituida por el Inspector General e Inspectores Centrales, dependiente del órgano de la Consejería al que compete la dirección de la Inspección de Educación y un Servicio de Inspección de Educación en cada provincia estructurado en Jefatura de Servicio, Jefatura Adjunta, Equipos de zona educativas geográficas y Áreas específicas de trabajo.

Organización por zonas educativas geográficas. Habrá un Consejo Provincial de Inspección integrado por todos los inspectores. “La pluralidad de zonas educativas que configuran el mapa escolar de la región obliga a que la programación de las inspecciones educativas tenga muy presente realidades educativas diversas que exigen, por tanto, respuestas adecuadas” (DOCM 24 julio 2002, p. 11207). Se ordena igualmente la integración las actuaciones de los asesores adscritos al Servicio de Inspección bajo las Jefaturas Provinciales.

Respecto a la dependencia de los Servicios de Inspección el artículo 12.1 del Decreto 34/2008, de 26-02-2008, de Ordenación de la Inspección, la dependencia orgánica del titular de la Delegación Provincial respectiva, sin perjuicio de la dependencia funcional del Inspector o Inspectora General de Educación.

En las Memorias de los Servicios de Inspección se refleja la necesidad de contar con unidades administrativas de apoyo, con tareas como procesar información, tramitar informes, etc. que facilitan el trabajo de supervisión. Y asesores/as técnico-docentes adscritos/ as al Servicio de Inspección.

En este sentido, citar que los Planes de Trabajo de la Asesoría de Enseñanzas para Adultos integradas en el Servicio de Inspección suelen incorporar tareas como:

- Coordinar los procesos de admisión de las diferentes enseñanzas
- Colaborar en comprobar el alumnado matriculado en centros y aulas.
- Coordinar las ofertas educativas de las distintas zonas
- Analizar los resultados obtenidos por el alumnado en las diferentes ofertas formativas
- Colaborar en los procesos de realización de pruebas libres, pruebas de acceso a grado medio y superior (parte específica e- learning) obtención del título de ESO/Bachillerato y EEII.
- Llevar a cabo tareas de gestión
- Informar sobre las modalidades formativas de Adultos.
- Difundir la convocatoria y realización de las mismas.
- Difundir la oferta de Adultos. Condiciones de acceso a los Centros de Adultos. Difundir la oferta de las Pruebas Libres de Graduado en Educación Secundaria. Propuesta de Tribunales de las Pruebas. Coordinar las Pruebas.
- Solicitud de datos y resumen provincial.
- Gestionar las necesidades de material de los Centros.
- Colaborar en gestionar los cupos de Adultos.
- Estudio de las itinerancias y gastos del Programa
- Hacer el estudio de las ofertas Presenciales y a Distancia

Estudiar la estadística del alumnado de adultos y sacar conclusiones y realizar actuaciones que potencien la matrícula en los centros.

Potenciar las enseñanzas de carácter profesional, fundamentalmente las preparaciones de pruebas de acceso a ciclos

Colaborar en los criterios de asignación presupuestaria a los CEPAS

Asesorar a los CEPAS.

Elaborar la memoria fin de curso.

Análisis de las cargas horarias de cada una de las enseñanzas tanto formales como no formales, por medio de los horarios del profesorado.

Estudio y previsión de la oferta para el próximo curso escolar.

Coordinación al finalizar cada uno de los procesos con los diferentes CEPAS.

Colaboración con el Centro Regional de Formación del Profesorado para la puesta en funcionamiento y desarrollo del curso inicial de formación.

La organización práctica del Servicio de Inspección recae en la Planificación Provincial, según expone, por ejemplo, el Plan Regional del curso académico 2004-2005 que establece la obligatoriedad de consignar un documento informático homologado con los datos siguientes:

Relación de centros {públicos, concertados y privados).

Servicios y programas.

Numero de alumnos/ as, unidades y profesores/ as.

Relación de inspectores/ as y su situación administrativa.

Denominación de zonas y configuración.

Adscripción de inspectores/ as a zonas.

Adscripción de centros y servicios a

los inspectores/ as (centros, unidades, alumnos/ as y profesores/ as).

Áreas específicas y grupos de trabajo. Adscripción de inspectores/ as a los mismos.

Distribución de días de guardia.

En el Plan del bienio 2008-2011 se configuran las áreas específicas de trabajo constituyen el marco para la actuación especializada y la formación de los inspectores e inspectoras y contribuyen a facilitar el desarrollo de los planes de actuación. El perfil profesional de cada inspector dentro del Servicio de Inspección de Educación viene dado por los centros que tiene asignados y las actuaciones de las que es responsable dentro del área [...] Las reuniones de los equipos de área tendrán una periodicidad quincenal. Al menos una vez al trimestre, los coordinadores de área se reunirán con la Inspección General de Educación. Sin perjuicio de lo anterior, en el equipo se establecerán los

criterios para la asignación a sus componentes de las tareas y las responsabilidades relacionadas con las actuaciones propias de cada una de las áreas.

En todos los Planes se mantiene la figura de inspector de referencia de centro.

### **Formación específica requerida en este ámbito**

En el último Plan General del curso 2017-2018 se garantiza la formación continua y la actualización permanente de sus conocimientos y competencias profesionales, preferentemente en horario laboral como un derecho individual de todos los inspectores e inspectoras. El perfeccionamiento y la actualización profesionales se entienden absolutamente necesarios (DOCM, 24134). En prácticamente casi todos los Planes Generales y Regionales, excepto en la correspondiente a la anualidad 2000/2002, se explicita en el título Plan Regional de Actuación y Formación, incluyendo este enunciado, formación, explícitamente en la denominación de la Resolución legislativa.

Las instituciones de formación de los inspectores serán:

a) Las propias instituciones de formación de la Consejería competente en materia educativa.

b) La Universidad de Castilla-La Mancha, la Universidad de Alcalá de Henares y otros centros universitarios ubicados en la Comunidad Autónoma.

c) La Escuela de Administración Regional de Castilla-La Mancha.

d) Otras instituciones públicas, asociaciones profesionales, sindicatos, empresas, organismos e instituciones de carácter privado con las que con la Consejería competente en materia de educación suscriba convenio.

El artículo 31 de la norma anterior establece la obligatoriedad de la formación inicial y la tutela de inspectores de nuevo acceso y accidentales.

Las modalidades de formación establecidas para los inspectores son:

a) La autoformación a partir de la reflexión compartida sobre la propia práctica profesional en el marco de los equipos de zona de inspección y en las áreas específicas de trabajo.

b) Grupos de trabajo y seminarios de formación.

c) Cursos, jornadas y congresos.

d) Másteres y cursos de postgrado y especialización universitarios relacionados con las funciones y atribuciones de la Inspección de Educación.

e) Licencias por estudios.



f) Estancias y jornadas de trabajo con inspectores e inspectoras de otras Comunidades Autónomas y de otros países.

g) Proyectos de investigación u otras modalidades en la Universidad de Castilla-La Mancha, la Universidad de Alcalá de Henares y otros centros universitarios ubicados en la Comunidad Autónoma.

h) Especialización en idiomas oficiales de la Unión Europea.

Reseñar también que la Orden 08.04.2008 posibilita a los inspectores para poder realizar, en los términos que los Planes de Actuación establezcan, investigaciones educativas en horario de trabajo y que en el Plan de 2002 se ofrecen intercambios con Servicios Regionales de otras Comunidades Autónomas. También aparecen entre las modalidades cursos online y una Escuela de Actualización Lingüística en inglés y la participación en un programa de intercambio europeo Leonardo para dar continuidad al proyecto desarrollado por inspectores de educación en 2010 e incluso estudio de casos.

En la práctica totalidad de Memorias de los Servicios de Inspección estudiadas se reitera la necesidad de formación de todos los inspectores para una mejor adaptación a las tareas a desarrollar. Se reclama una formación apropiada para poder llevar a cabo las acciones propias de la Inspección de Educación como aspecto transcendental para la eficacia y calidad en la actuación supervisora con planes de formación de inspectores sistemáticos programados incluso para varios cursos”.

Con relación a las temáticas de formación encontradas se pueden relacionar:

Formación jurídico-administrativa, Procedimiento administrativo común y régimen jurídico, técnicas de comunicación y asesoramiento, técnicas de evaluación de centros, mediación en conflictos, formación sobre actuaciones inspectoras específicas, fundamentos de la profesión inspectora, utilización de las tecnologías de la información y comunicación, formación referida a la protección de datos de carácter personal, formación específica para el asesoramiento respecto al maltrato entre iguales, formación especializada en idiomas de la Unión Europea, jornadas sobre el programa Delphos de gestión administrativa, formación sobre la escuela inclusiva, la interculturalidad y las medidas para mejorar la convivencia en los centros, actualización e innovación mediante el conocimiento de propuestas pedagógica, formación referida a la evaluación interna de los Servicios de Inspección, formación específica en convivencia, acoso escolar, coeducación y prevención de la violencia de género en los centros educativo, competencias para el desempeño de las funciones inspectoras, estudio y profundización de las normas aplicables en el ámbito educativo.

En todos los Planes se contempla la autoformación de la Inspección siendo reseñable a partir del curso 2014-2015 la introducción de grupos colaborativos. Se establece igualmente que las actividades de formación serán reconocidas como mérito.

## **Metaevaluación del proceso de supervisión**

El artículo 33 de la Orden 04.08.2008 establece la obligación de que la Consejería competente en materia de educación desarrolle procesos de evaluación interna y externa de la inspección educativa, con el fin de contribuir a mejorar su funcionamiento y el del sistema educativo estableciendo indicadores al respecto. Asimismo, la Inspección General de Educación y los Servicios Provinciales de Inspección de Educación realizarán de manera permanente una autoevaluación de su propio funcionamiento y de los planes de trabajo que desarrollan. El resultado de este proceso se plasmará anualmente en la Memoria Anual. En casi todos los Planes Generales se establece la obligatoriedad de que el Plan Provincial de Actuación sea evaluado trimestralmente (algún caso cuatrimestralmente) por los correspondientes Servicios. Al final del curso escolar, se elaborará la preceptiva Memoria anual, que será remitida a la Inspección General. La Inspección General de Educación realizará una evaluación de los Planes Provinciales de Actuación mediante los procedimientos y visitas correspondientes.

En el Plan del curso 2008-2011 se incide en que los equipos de zona y los inspectores e inspectoras coordinadores en las reuniones con la Jefatura de Inspección efectuarán el seguimiento y evaluación del Plan semanalmente e introducirán las medidas correctoras oportunas. En la anualidad 2017-2018 se regulan grupos de trabajo provinciales encargados del diseño del procedimiento e instrumentos encaminados a llevar a cabo la evaluación interna del funcionamiento de los Servicios de Inspección.

Igualmente, los inspectores e inspectoras coordinadores de las áreas específicas, junto con la Jefatura de Inspección y la Inspección General, evaluarán el funcionamiento de dichas áreas y las tareas efectuadas; el programa de formación será evaluado por los Servicios de Inspección, la Inspección General y la Administración Educativa regional.

Con relación a las memorias de los Servicios de Inspección, se registran como propuestas de mejora a considerar contar con más procedimientos de evaluación independientes de la Memoria y aparte del seguimiento establecido en los Consejos Provinciales. Serían necesarios procesos bien definidos por los Servicios Centrales centrándose en puntos diferentes cada año.

## **5.4. Técnica Delphi para la validación del modelo de supervisión educativa en EPA, MOCIOBME**

Dentro del marco metodológico y con el procedimiento expuesto en el capítulo anterior, una vez generado el paradigma en función de la información obtenida previamente mediante las tres técnicas metodológicas informadas (los cuestionarios aplicados, las entrevistas a los expertos y la revisión de documentación) se realiza la validación a posteriori del modelo MOCIOBME de supervisión escolar de centros de Educación de Personas Adultas, utilizando técnica Delphi por los motivos expuestos, con panel inicial de catorce expertos, de los cuales dos no completan el proceso, por lo que se cuenta con respuestas validas de doce participantes, siete profesores y directivos de centros de Educación de Personas Adultas, cuatro inspectores de educación y un profesor universitario de la Facultad de Educación seleccionados con los criterios de expertizaje comentados.

Para proceder al análisis de resultados obtenido con esta técnica Delphi, se sigue la opinión de López Gómez (2018) que afirma: “los criterios para finalizar el Delphi tienen que considerar la medida del consenso y de la estabilidad en las respuestas del panel, que orientan el análisis de datos y la toma de decisiones” (p. 27). Martínez Piñeiro considera igualmente que la esencia de esta metodología es buscar un planteamiento sistémico en el que la suma de opiniones forme una unidad de validación más fuerte que la consideración de cada juicio por separado. La agregación de cada uno de los participantes “responde a la propia filosofía de la técnica, ya que su principal objetivo es, precisamente, la convergencia entre las opiniones de los participantes” (Martínez Piñeiro, 2003, p. 455). Para estimar este consenso que confiera validez a las conclusiones extraídas a partir de esta metodología se pueden encontrar varios criterios en la revisión de la literatura académica. Algunos autores como Pozo et al. (2007) establecen un criterio numérico simple: se puede considerar suficiente para concluir metodología Delphi cuando “el grado de convergencia de las estimaciones individuales en un mínimo del 80%” (p. 355). Otros autores utilizan el coeficiente de variación, pruebas de bondad de ajuste, el intervalo de confianza de la media, pruebas no paramétricas o el coeficiente de Kendall, por citar algunos procedimientos. En esta investigación se opta como criterio el Rango Intercuartílico Relativo (diferencia entre el tercer y primer cuartil dividido por la mediana) como medida del nivel de consenso con valor menor o igual a 1, según Arregui et al. (1996) citados por López Gómez (2018), por ser una de las medidas más comúnmente aceptadas.

El envío de la información se realiza por correo electrónico independiente a cada uno de los participantes, que habían sido contactados previamente para explicarles la petición de colaboración. Cada uno de ellos devuelve por el mismo medio al correo del investigador el cuestionario cumplimentado y las valoraciones cualitativas según el calendario establecido que incorpora un plazo de diez días para las respuestas de la primera iteración; revisión por parte del investigador y el mismo plazo para la segunda.

### 5.4.1. Análisis cuantitativo cuestionario validación modelo

#### MOCIOBME

Se presentan en una tabla sinóptica las respuestas cuantitativas dadas al cuestionario de valoración del modelo MOCIOBME de supervisión educativa para la Educación de Personas Adultas y posteriormente su análisis estadístico con la exégesis y conclusiones pertinentes al análisis detallado de cada uno de los ítems y, de manera global, al paradigma de supervisión en su conjunto en la primera iteración.

Se transcribe la tabla con la recapitulación de respuestas de los expertos (tabla 42). Las respuestas se ponderan desde 0, nada de acuerdo, hasta 5, muy de acuerdo.

Tabla 42

*Relación cuantitativa del grado de acuerdo de los expertos*

Código Experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Considera conveniente la definición de un modelo de supervisión educativa en Educación de Personas Adultas.	3	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4
2. Considera necesaria la actualización de la visión, misión, funciones y tareas de la Inspección de Educación según las demandas de la sociedad y el sistema educativo actual	3	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5
3. Considera adecuada la nueva caracterización de la Educación de Personas Adultas realizada en el modelo.	3	5	4	4	5	5	4	2	4	5	5	5

4. Considera que la fundamentación del modelo en el establecimiento de objetivos circulares derivados de la supervisión y evaluación es adecuada	3	5	5	4	5	4	4	2	4	4	4	5
5. Considera convenientes la introducción de las dos nuevas funciones de Inspección (planificación y coordinación) además de las tradicionales de supervisión, control, evaluación y asesoramiento.	3	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5
6. Considera que la división de niveles de actuación del modelo y temporalización en cada uno de ellos es adecuada.	3	4	3	4	5	5	3	4	3	5	3	4
7. Considera que el modelo MOCIOBME está bien fundamentado teóricamente.	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5
8. Considera coherentes y adecuados al modelo los ejes estratégicos de actuación relacionados.	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4
9. Considera correcta la relevancia de la formación y actualización profesional de la Inspección incorporada al modelo	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
10. Considera ajustado al modelo el procedimiento de metaevaluación del proceso de supervisión consignado.	4	5	4	5	5	5	5	3	5	5	4	5
Limitaciones principales y puntos fuertes del modelo.												
Otras consideraciones y valoraciones sobre el modelo no consignadas.												

---

Nota: Grado de acuerdo (1 poco de acuerdo, 5 muy de acuerdo).

Se proponen por este motivo dos primeras cuestiones relativas a la necesidad de cambio y adecuación de la conceptualización y praxis de la Inspección de Educación para adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad actual del siglo XXI, cuestión que da

origen y motiva la necesidad de esta investigación. En segundo lugar, se propone para valoración a los expertos la caracterización de las enseñanzas de personas adultas realizada. Las dos siguientes consultas pretenden valorar el prototipo de inspección generado en dos aspectos novedosos que articulan el paradigma, la circularidad de la intervención inspectora en los centros y el sistema educativo, así como la participación en la planificación y establecimiento de objetivos que orienten el quehacer pedagógico, consecuencia de las conclusiones y resultados obtenidos en las funciones primigenias de la inspección, supervisión, evaluación e informe.

La pregunta siete se incluye motivada por el marco de la investigación en el que se encuentra el presente estudio ya que, al tratarse de una investigación académica, contextualizada dentro de la Universidad para una tesis doctoral, se considera trascendental su fundamentación teórica y metodológica adecuada y bien argumentada, por lo que se incluye para la validación.

Las cuestiones seis, ocho y nueve indagan sobre la estructura y organización del modelo de inspección propuesto en sus aspectos básicos de ordenación interna.

Por último, con la finalidad de posibilitar a los expertos que participan en la validación una valoración global del modelo MOCIOBME de supervisión educativa para las enseñanzas de Educación de Personas Adultas se incorpora una penúltima cuestión relativa a las limitaciones y puntos fuertes del paradigma. Una última pregunta pretende recabar la valoración del modelo de forma intuitiva, libre, no dirigida, por parte de los participantes en el estudio con la finalidad de tomar en consideración aspectos y características no previstos en el diseño de la técnica Delphi por parte del investigador.

El análisis estadístico de cada uno de los ítems que se acaban de relacionar efectuado con la herramienta online “Alculà” devuelve las salidas que se relacionan a continuación según ámbitos de análisis.

## **Análisis resultados cuestión 1**

Cuestión 1: “Considera conveniente la definición de un modelo de supervisión educativa en Educación de Personas Adultas”.

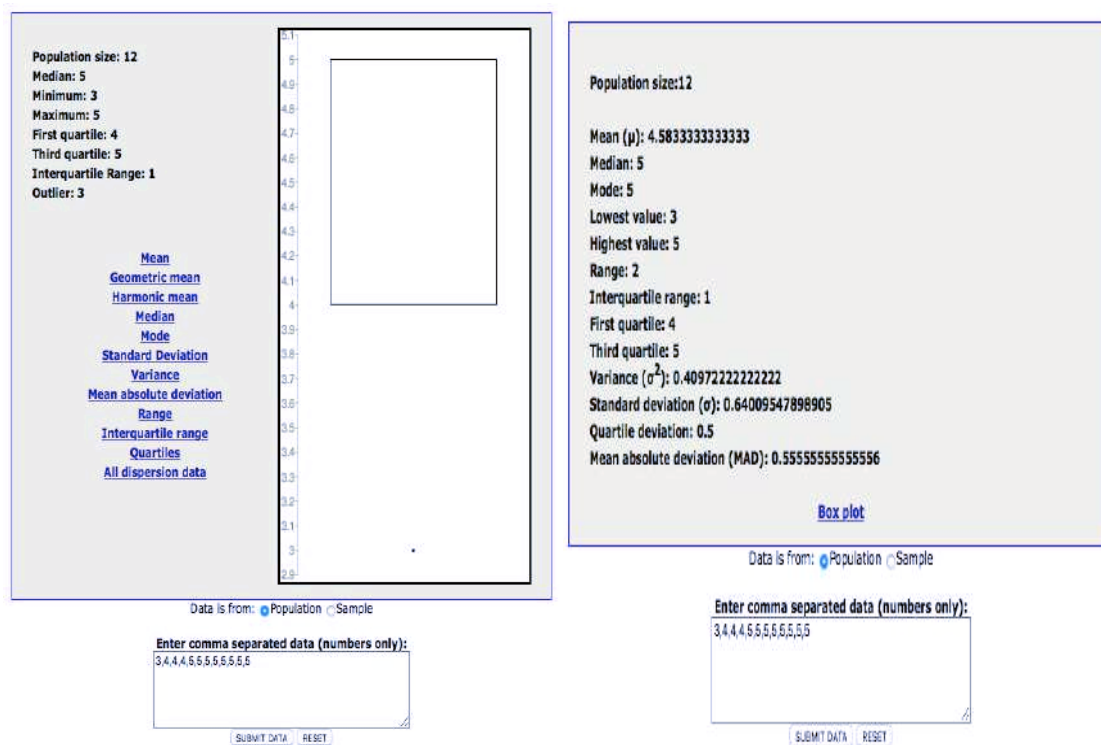


Figura 130. Resultados análisis cuantitativo variable 1 modelo MOCIOBME método Delphi.  
Fuente: elaboración propia con la herramienta online "Alculà".

El dato más significativo de la presentación de resultados para la primera cuestión reside en la poca dispersión de las respuestas pues se puede observar que en la gráfica estadística de cajas y bigotes, estos últimos se encuentran dentro de la caja. El rango intercuartílico, por tanto, es 1. Se observa que Q1 (primer cuartil) y Q4 (cuarto cuartil) coinciden con los extremos Q2 (segundo cuartil) y Q3 (tercer cuartil) del rango intercuartílico que es igual a 1. Además de esta poca variabilidad de datos es significativa la asimetría derecha, corroborada por los índices estadísticos calculados  $\mu = 4.58$ , mediana y moda de valor 5, lo cual indica el alto grado de acuerdo con la afirmación de la cuestión, que lleva a poder certificar el grado de acuerdo prácticamente unánime de los expertos (existe un solo valor atípico en la puntuación 3 reflejado con un punto en el diagrama de cajas y bigotes) con la necesidad de establecer un modelo de supervisión escolar en Educación de Personas Adultas, objetivo principal de esta investigación. El valor del cociente del rango intercuartílico dividido por la mediana es de 0.20 lo cual indica un grado de consenso suficiente en las opiniones del panel de expertos según la teoría de la técnica Delphi.

## Análisis resultados cuestión 2

Cuestión 2: “Considera necesaria la actualización de la visión, misión, funciones y tareas de la Inspección de Educación según las demandas de la sociedad y el sistema educativo actual”.

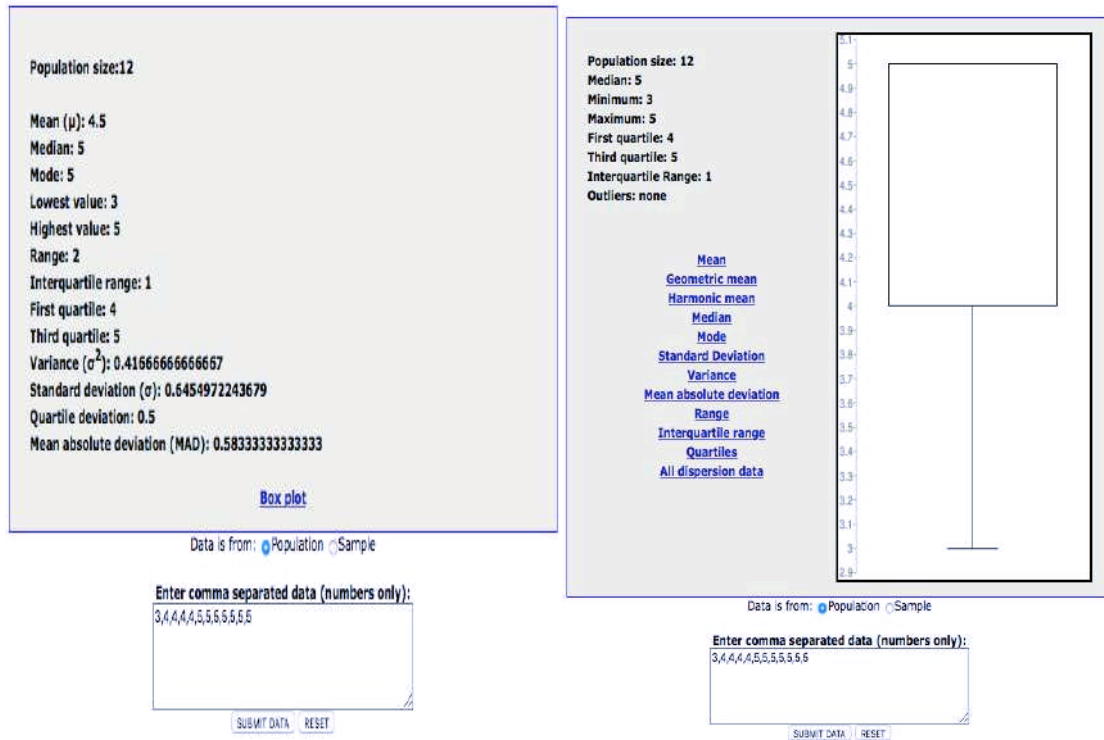


Figura 131. Resultados análisis cuantitativo variable 2 modelo MOCIOBME método Delphi.  
Fuente: elaboración propia con la herramienta online “Alculà”.

En esta segunda cuestión se mantiene como hecho más significativo desde el punto de vista estadístico la alta asimetría derecha de datos, con valores de mediana y moda igual a 5 y media 4.5. El rango intercuartílico toma valor 1, sin bigote por la derecha, con extremos en la puntuación cuatro por la izquierda y en el valor máximo, cinco, por la derecha, de lo que se induce que el 75% de las opiniones de los expertos está en un grado de acuerdo con la afirmación del enunciado relativo a estar de acuerdo con la necesidad de que la Inspección de Educación adecúe sus funciones y caracterización a las demandas de la sociedad actual del siglo XXI. El primer cuartil se sitúa en el valor 3 por encima del valor medio de la distribución, lo cual confirma la afirmación anterior. El cociente de consenso y estabilidad Delphi confirma igualmente la adhesión de las respuestas.



### Análisis resultados cuestión 3

Cuestión 3: Considera adecuada la nueva caracterización de la Educación de Personas Adultas realizada en el modelo.

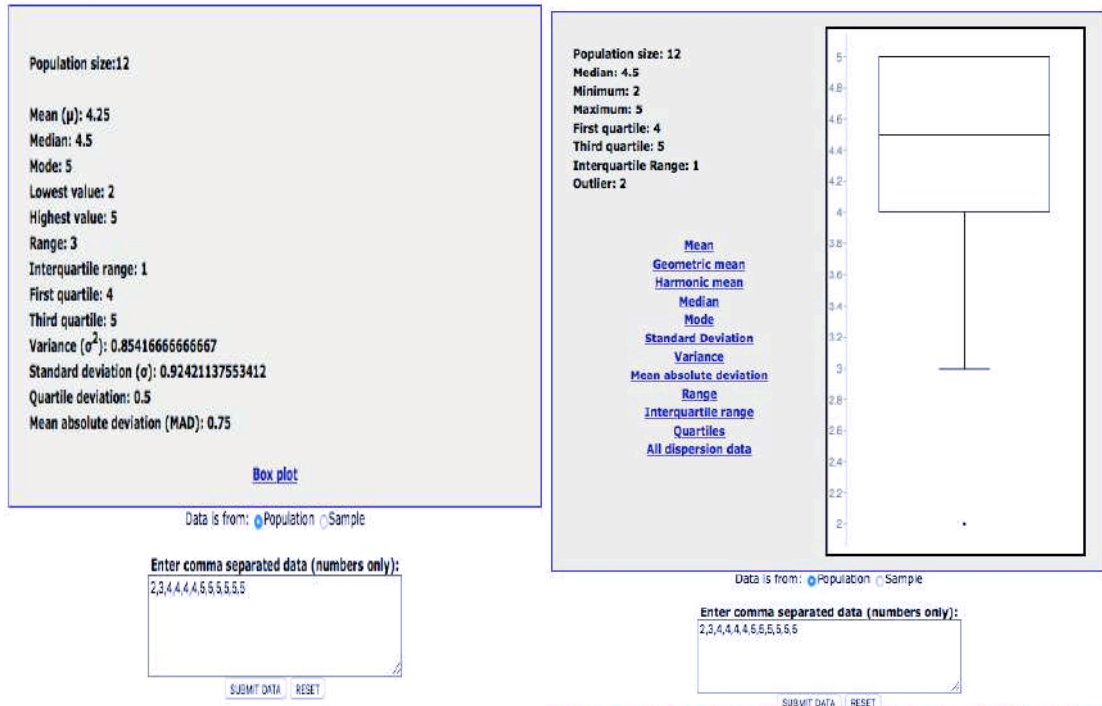


Figura 132. Resultados análisis cuantitativo variable 3 modelo MOCIOBME método Delphi.  
Fuente: elaboración propia con la herramienta online “Alculà”.

El análisis estadístico de la tercera variable presenta valores similares a las dos cuestiones anteriores, rango intercuartílico igual a 1, con el tercer y cuarto cuartiles coincidentes en el valor máximo cinco y el 50% de las respuestas entre este valor y la puntuación 4, lo cual muestra un alto grado de acuerdo con el enunciado de la cuestión. Es significativa la menor puntuación de la media y la mediana según se puede ver con la línea horizontal dentro de la caja en el valor 4.5 para este último índice estadístico. Aparece igualmente un valor atípico de puntuación 2 por debajo del 25% de la distribución situado en el valor 3. No obstante, el cociente de consenso Delphi de valor 0.22 garantiza la estabilidad de las opiniones de los expertos.

### Análisis resultados cuestión 4

Cuestión 4: Considera que la fundamentación del modelo en el establecimiento de objetivos circulares derivados de la supervisión y evaluación es adecuada.

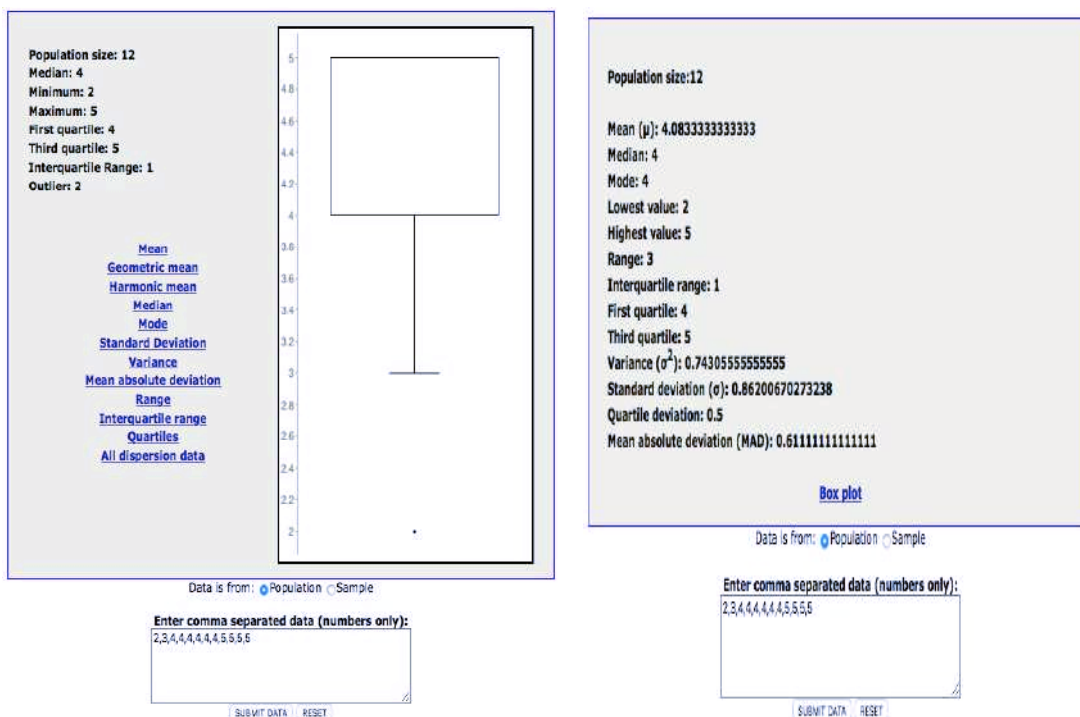


Figura 133. Resultados análisis cuantitativo variable 4 modelo MOCIOBME método Delphi.  
Fuente: elaboración propia con la herramienta online “Alculà”.

El rasgo más significativo en el análisis estadístico de los datos de la cuarta cuestión reside en un descenso de los valores centrales, media, mediana y moda que se sitúan en torno a la puntuación 4 y no 5 como en los casos anteriores. Se debe a una mayor extensión del rango o recorrido, diferencia entre puntuación mínima y máxima, que tiene valor 3 en este caso debido a la existencia de valores atípicos en la puntuación 2. No obstante, se mantiene una fuerte asimetría negativa con rango intercuartílico de valor 1 y extremo derecho en la puntuación máxima 5, lo cual indica un alto grado de acuerdo con y alta valoración para el establecimiento de objetivos circulares como sustento del modelo, aunque con menor unanimidad en la respuesta. El grado de consenso Delphi se sitúa en 0,25 que es un valor válido en primera iteración.

## Análisis resultados cuestión 5

Cuestión 5: Considera convenientes la introducción de las dos nuevas funciones de Inspección (planificación y coordinación) además de las tradicionales de supervisión, control, evaluación y asesoramiento.

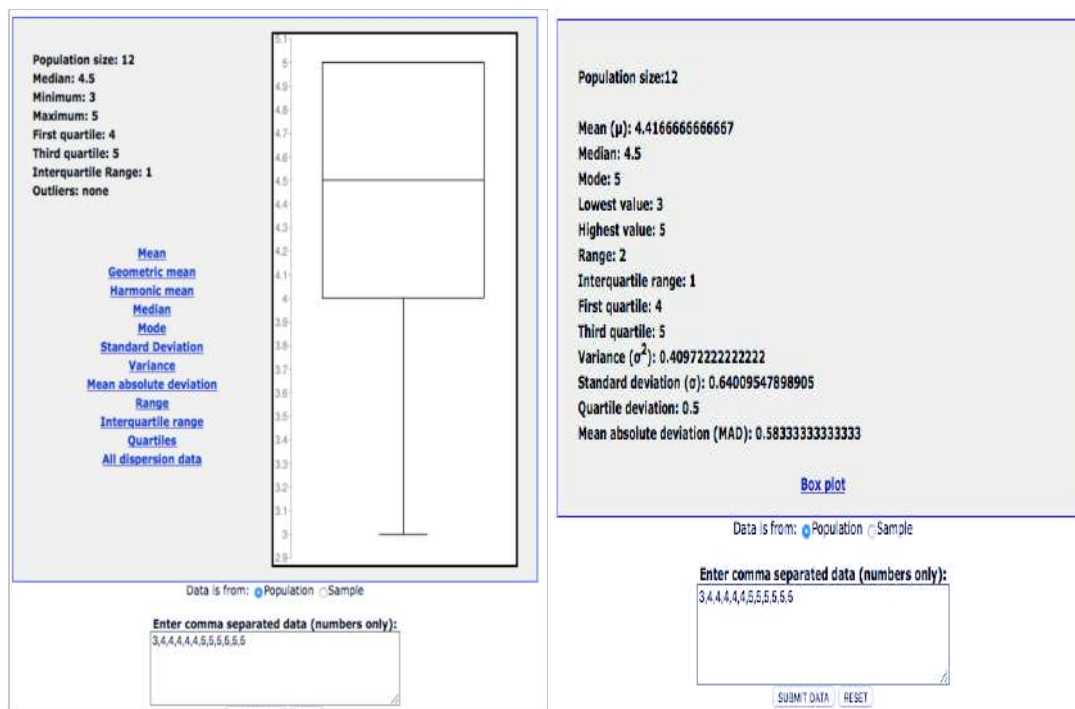


Figura 134. Resultados análisis cuantitativo variable 5 modelo MOCIOBME método Delphi.  
Fuente: elaboración propia con la herramienta online "Alculà".

Una de las características básicas del modelo MOCIOBME generado para la supervisión educativa en educación de personas adultas relativa a la incorporación de funciones de planificación y coordinación a los servicios de Inspección de Educación, que la sitúan al inicio del hecho educativo y no solo al final como hasta ahora con funciones de evaluación y supervisión, es refrendado por la mayoría de los expertos sin valores atípicos, pues no existe ninguna opinión en desacuerdo por debajo del valor central de la escala, dato refrendado por el rango intercuartílico de valor 1, con extremo inferior 4 y valores centrales media, mediana y moda por encima de un grado 4 de aceptación. Más del 75% de las opiniones, pues, son favorables al enunciado propuesto según el diagrama de cajas y bigotes.

## Análisis resultados cuestiones 6 y 8

Cuestión 6: Considera que la división de niveles de actuación del modelo y temporalización en cada uno de ellos es adecuada.

Cuestión 8: Considera coherentes y adecuados al modelo los ejes estratégicos de actuación relacionados.

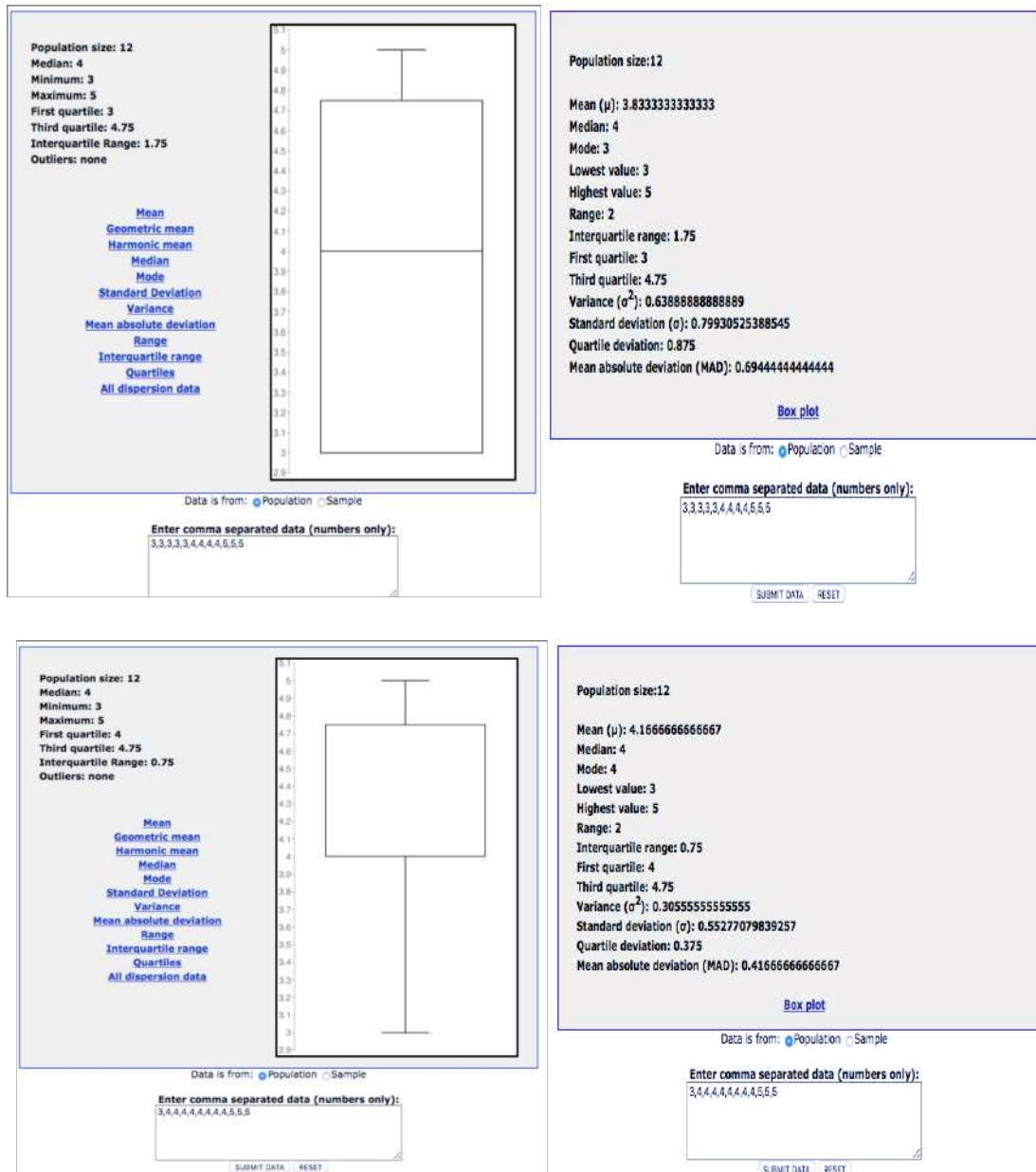


Figura 135. Resultados análisis cuantitativo variable 6 y 8 modelo MOCIOBME método Delphi.  
Fuente: elaboración propia con la herramienta online "Alculá".

Respecto a estas dos cuestiones, agrupadas para el análisis por hacer referencia a la estructuración interna del modelo MOCIOBME, la mayor significatividad del análisis estadístico descriptivo de las respuestas de esta cuestión número 6 es que cambia la asimetría de los datos, quedando el bigote por encima, que en los casos anteriores tenía representación siempre por abajo mientras que en la cuestión 8 se muestra un diagrama de cajas y bigotes típico normalizado, con bigote por encima y por debajo. Los valores centrales se sitúan en el intervalo entre 3 y 4 con un recorrido de valor 2, que indica que no existe una alta dispersión de opiniones aunque mayor que en los casos anteriores en la

primera cuestión y una ligera asimetría izquierda en la segunda que asigna mayor amplitud a las puntuaciones entre el primer y el segundo cuartil, con menor dispersión en las puntuaciones altas. Se puede interpretar, pues, de estos valores que con bastante unanimidad, y una pequeña discrepancia positiva a favor, existe un menor grado de acuerdo con la distribución en niveles de la organización interna de los servicios de la Inspección de Educación y su temporalización, aunque todos los expertos están por encima del valor 3 y, por tanto, por encima de la zona de rechazo. El grado de consenso Delphi sigue siendo inferior a 1.

## Análisis resultados cuestión 7

Cuestión 7: Considera que el modelo MOCIOBME está bien fundamentado teóricamente.

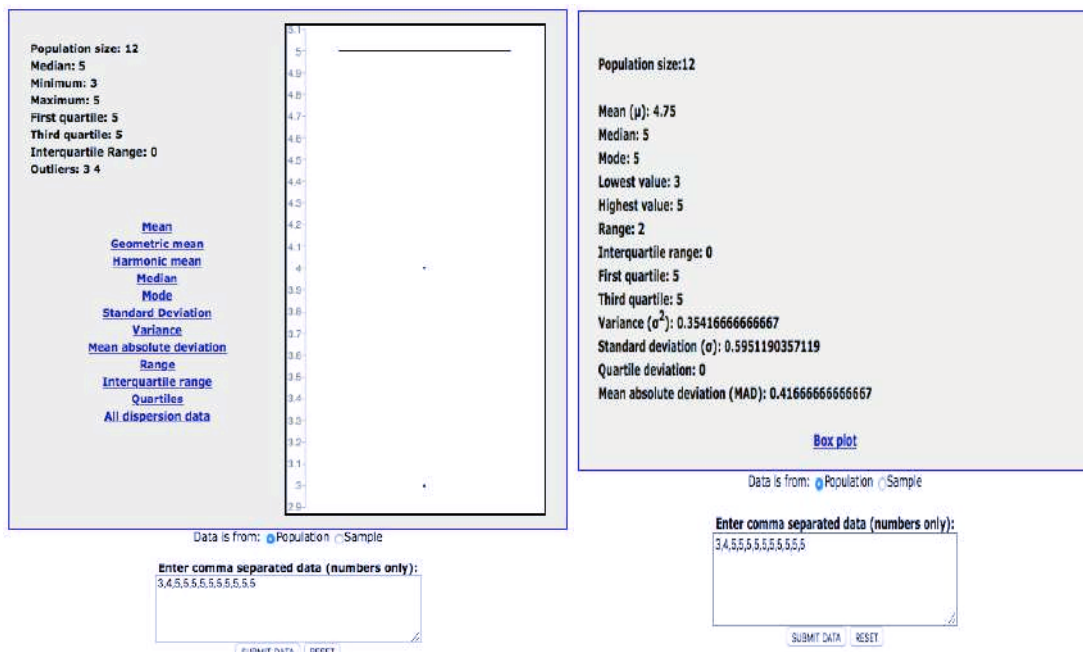


Figura 136. Resultados análisis cuantitativo variable 7 modelo MOCIOBME método Delphi.  
Fuente: elaboración propia con la herramienta online “Alculà”.

Es importante resaltar, en el contexto académico en el que se encuentra esta investigación donde es muy importante una buena fundamentación teórica de los procesos y resultados, el grado de acuerdo máximo con el enunciado de esta cuestión, moda y mediana con valor 5 y media aritmética con puntuación 4.75 sobre un máximo de 5, de donde se deduce que en opinión de prácticamente la totalidad de los expertos a los cuales se ha sometido la validación del modelo consideran que está óptimamente fundamentado

científicamente. Aparecen únicamente dos valores atípicos por debajo, una puntuación 2 y 3. Este alto grado de ratificación de la base teórica del modelo se puede ver gráficamente en el diagrama de cajas y bigotes muy explícitamente pues no aparece solamente la línea coincidente con el extremo superior al coincidir, como muestra el análisis estadístico descriptivo de los datos, el primer cuartil con el tercero en puntuación cinco. Evidentemente, está aceptada la puntuación de grado de consenso para validez Delphi.

## Análisis resultados cuestión 9

Cuestión 9: Considera correcta la relevancia de la formación y actualización profesional de la Inspección incorporada al modelo

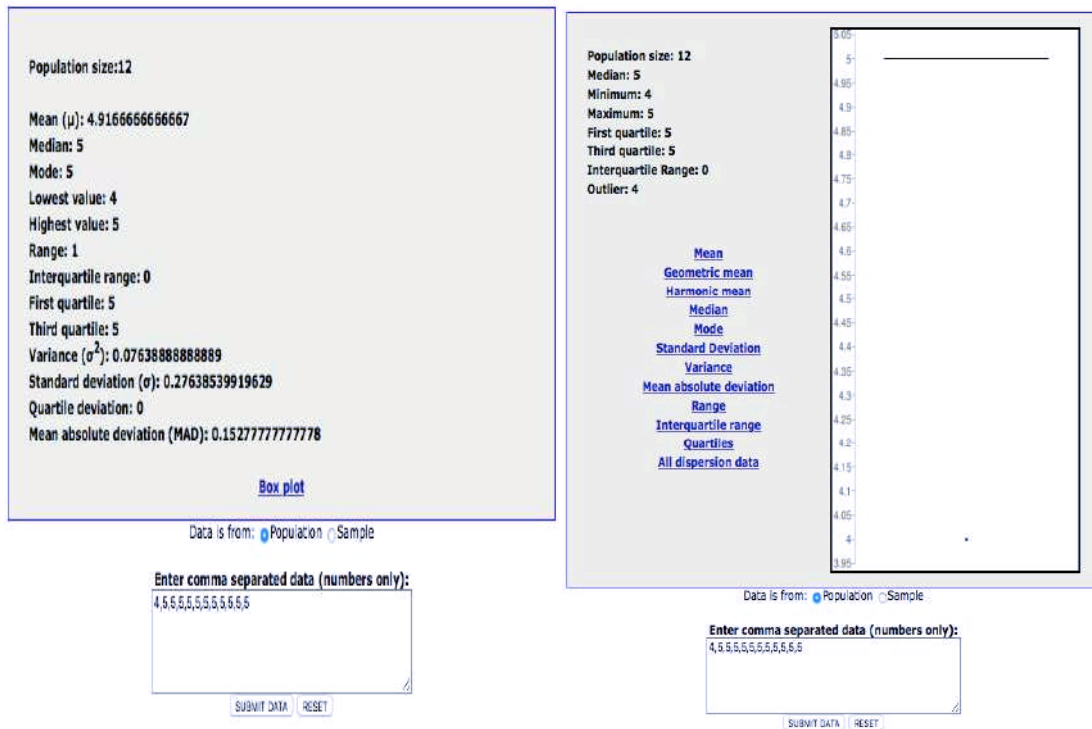


Figura 137. Resultados análisis cuantitativo variable 9 modelo MOCIOBME método Delphi. Fuente: elaboración propia con la herramienta online "Alculà".

De manera similar a los resultados de la cuestión anterior se muestra un diagrama estadístico de cajas y bigotes sin caja con una única recta que marca el extremo superior donde coinciden en la puntuación máxima cinco, indicando el mayor acuerdo, los estadísticos de centralización mediana y moda con los valores del primer y tercer cuartil, que son indicativos de una prácticamente nula de dispersión de los datos. El rango intercuartílico con guarismo cero confirma la agrupación de filiaciones y un grado de



consenso óptimo para ser considerado aceptado en metodología Delphi. Se puede afirmar, pues, en coherencia con los resultados del análisis la alta prevalencia que todos los encuestados otorgan al ámbito de la formación en los Servicios de Inspección de Educación para un adecuado desempeño.

## Análisis resultados cuestión 10

Cuestión 10: Considera ajustado al modelo el procedimiento de metaevaluación del proceso de supervisión consignado.

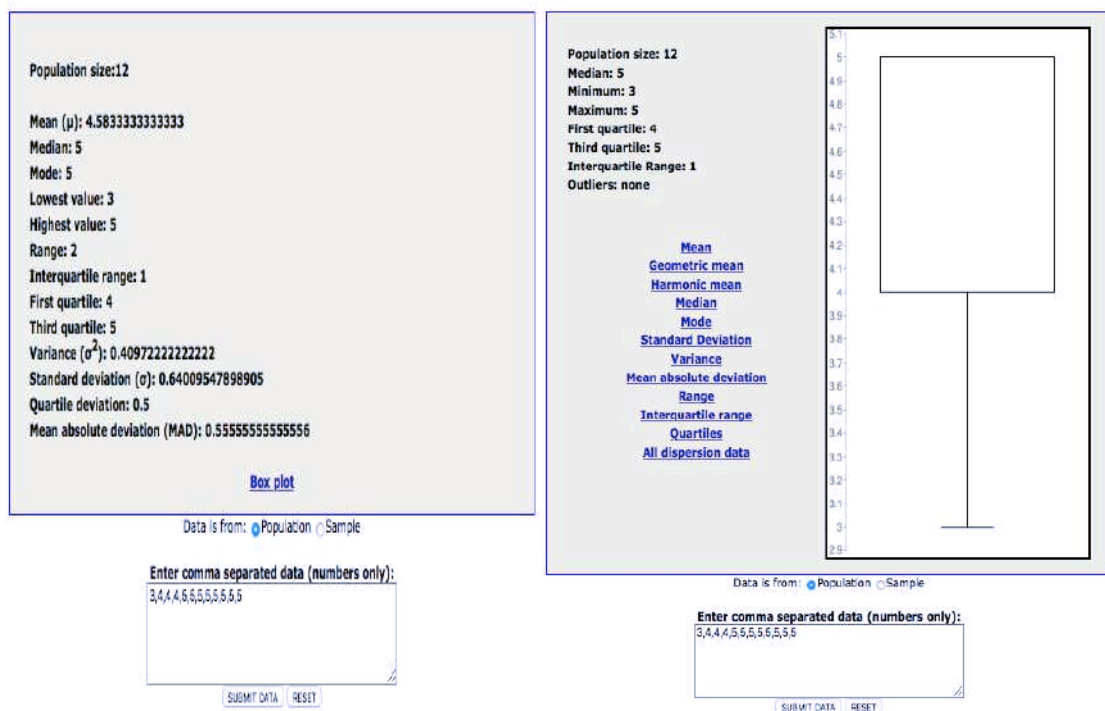


Figura 138. Resultados análisis cuantitativo variable 10 modelo MOCIOBME método Delphi. Fuente: elaboración propia con la herramienta online “Alculà”.

En la última pregunta relativa a la valoración del procedimiento de metaevaluación consignado se muestra un diagrama con recorrido de valor 2 y rango intercuartílico 1, con extremo inferior, primer cuartil 4, y extremo superior, tercer cuartil 5. Los valores de centralización, media y moda se encuentran en el valor 5 y la media aritmética,  $\mu > 4.5$ . No existen valores atípicos en la distribución y el cociente de aceptación Delphi está por debajo de un cuarto de puntuación. Estos datos muestran, pues, un grado de consenso aceptable en la metodología utilizada y la validación de los procesos de metaevaluación planteados en el modelo como adecuados.

## Análisis de la totalidad de resultados conjuntamente

Para finalizar el estudio estadístico de las opiniones de los expertos en la validación del modelo MOCIOBME de supervisión en primera iteración, se incluyen en la herramienta “Alculà” la totalidad de las valoraciones en conjunto cuyos índices y gráfica se muestran a continuación:

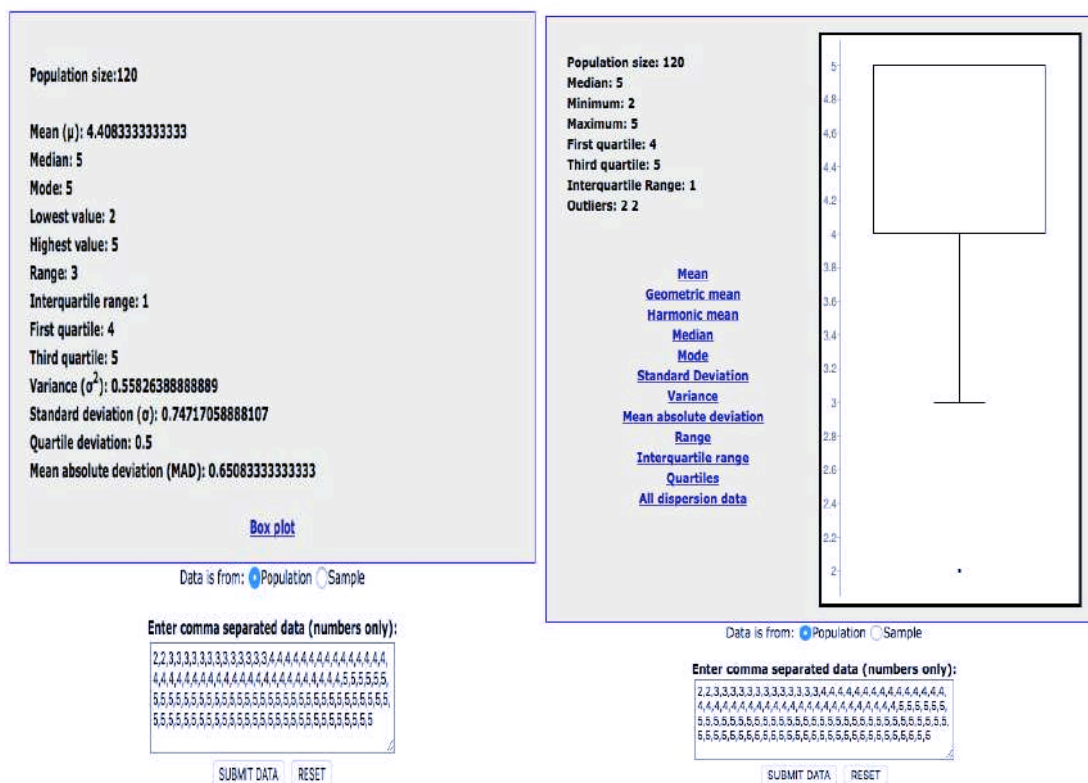


Figura 139. Resultados análisis cuantitativo de todas las respuestas de valoración modelo MOCIOBME método Delphi. Fuente: elaboración propia con la herramienta online “Alculà”.

Los valores de tendencia central, mediana y moda con puntuación 5, y media aritmética  $\mu = 4.5$ , sobre un máximo de 5 confirman el alto grado de acuerdo con las cuestiones de validación planteadas para el modelo MOCIOBME de supervisión escolar en Educación de Personas Adultas. La unanimidad en el ajuste de opiniones de los expertos viene dada por el rango intercuartílico con dígito 1, y el recorrido de guarismo 3, debido a la existencia de dos valores atípicos de puntuación 2. El primer cuartil se sitúa en un nivel de acuerdo 4, lo cual indica que el 75% de los participantes manifiesta un grado de aceptación mayor del 80% con el modelo MOCIOBME. El indicador de adhesión para Delphi está en la medida 0.20. Lo cual indica que en un rango de contingencia ajustado a los límites de la técnica Delphi, el modelo de supervisión escolar



en Educación de Personas Adultas MOCIOBME, está validado con carácter general en más del 80% de sus propiedades por una mayoría cualificada de los expertos participantes en la investigación en este apartado.

## **Segunda Iteración**

Según expone Astigarra (s.f), se plantea la segunda iteración de este método con una doble perspectiva:

a) remitir y hacer partícipes de la información obtenida a todos aquellos que han colaborado en el estudio con la aportación de su conocimiento y opiniones.

b) consolidar y refrendar los resultados obtenidos en la consulta inicial.

Este mismo autor expone un procedimiento metodológico pertinente para la segunda vuelta:

a) Se selecciona la media o la mediana de las respuestas a las preguntas de la primera ronda, dependerá del tipo de pregunta; aunque habitualmente, si las desviaciones típicas no son excesivas, se utiliza la media.

b) Se solicita a los expertos que indiquen su acuerdo o desacuerdo con dicha media.

c) Se pide a los expertos que no se hallan de acuerdo con la media que argumenten sus razones

En consonancia con esta secuencia procedimental y, dado el alto nivel de acuerdo encontrado en la primera iteración, se formula para la segunda una cuestión dicotómica que pretende medir el grado de consenso, formulada como:

*¿Está de acuerdo con la puntuación media obtenida en la primera fase de consulta?*

*Sí/No.*

De forma complementaria se añaden las cuestiones:

*En caso de no hallarse de acuerdo con la puntuación relacionada, ¿cuál es el nuevo valor que propondría?*

*Si lo considera necesario, ¿podría añadir alguna justificación a su respuesta?*

El resumen de la relación descriptiva de resultados se expone en la tabla 43, a la que se ha añadido el porcentaje de acuerdo hallado.

Tabla 43

*Resultados segunda iteración Delphi*

	$\mu$	Sí	Grado de acuerdo	Otra valoración
Cuestión 1	4,58	11	0,916 %	
Cuestión 2	4,5	10	0,833 %	
Cuestión 3	4,25	11	0,916 %	
Cuestión 4	4,08	9	0,75 %	
Cuestión 5	4,42	11	0,916 %	
Cuestión 6	3,83	11	0,916 %	
Cuestión 7	4,75	11	0,916 %	
Cuestión 8	4,17	11	0,916 %	
Cuestión 9	4,92	10	0,833 %	
Cuestión 10	4,58	12	100 %	
Acuerdo Global	4,41	11	0,916 %	

Nota: no se consignan en las respuestas justificaciones significativas

En consonancia con lo expuesto por Pozo et al. (2007, p. 355) que establece que se alcanza un nivel de consenso suficiente en la aplicación de la técnica Delphi si se consigue “el grado de convergencia de las estimaciones individuales en un mínimo del 80 %”, se puede considerar estimado el consenso en segunda ronda para todas las categorías, excepto la cuestión 4 cuya divergencia es menor pues se encuentra en un porcentaje muy próximo al límite inferior fijado, 75 %; lo cual permite confirmar que se consigue alcanzar la validez metodológica buscada según el planteamiento realizado, no siendo necesarias nuevas iteraciones.

## 5.4.2. Análisis cualitativo cuestionario validación modelo

### MOCIOBME

Una vez expuesto el análisis cuantitativo para la validación del modelo con la conclusión que se acaba de citar, se expone la segunda parte del cuestionario en la que se solicita una valoración cualitativa de los diversos atributos y propiedades del modelo MOCIOBME de supervisión educativa en enseñanzas de adultos, siguiendo las recomendaciones de López Gómez (2018, p. 26) que defiende que “los estudios Delphi en los que los expertos dieron razones y argumentos —además de la mediana y el rango que eliminan posiciones extremas— fueron significativamente más precisos que aquellos que solo proporcionaban estos últimos”. Igualmente, Novakowski y Wellar (2008) corroboran este pensamiento.

Mediante una columna anexa, según el modelo de cuestionario elaborado para esta investigación y transcrito como anexo, se solicita a los expertos participantes valoraciones y propuestas de cada uno de los diez indicadores presentados para validación del modelo de supervisión MOCIOBME, así como una estimación genérica de debilidades y puntos fuertes del modelo junto a otras consideraciones no propuestas por el investigador. El compendio de aportaciones realizadas y no rechazadas por el conjunto de expertos se presenta en la relación siguiente:

	Valoraciones y propuestas de mejora
1. Considera conveniente la definición de un modelo de supervisión educativa en Educación de Personas Adultas.	<p>Sí, pero SOLO si se sustenta en la norma, no en apreciaciones o voluntades.</p> <p>Muy conveniente para una actuación más eficiente y exhaustiva.</p> <p>La supervisión debería ajustarse más a las características específicas de estas enseñanzas. En gran medida, los modelos actuales de supervisión de la Educación de Personas Adultas están diseñados desde la perspectiva de la Enseñanza Secundaria.</p> <p>En todas las enseñanzas es importante que haya un modelo de supervisión cerrado y estandarizado.</p> <p>Por su repercusión social y su proyección en los objetivos del desarrollo sostenible (4,10).</p>

<p>2. Considera necesaria la actualización de la visión, misión, funciones y tareas de la Inspección de Educación según las demandas de la sociedad y el sistema educativo actual.</p>	<p>Siempre y cuando se orienten a la mejora del servicio educativo en condiciones de calidad. La calidad se puede medir en términos de eficacia y eficiencia, en el cumplimiento de estándares y objetivos de rendimiento. Necesaria para adaptarse a los tiempos modernos. La inspección necesita urgentemente actualizarse y por ende evolucionar.</p> <p>La función de asesoramiento debería cobrar mayor relevancia.</p> <p>Si no quiere quedar relegada a un mero organismo burocrático y administrativo.</p> <p>Como cualquier otra institución debe adaptarse a las necesidades de los ciudadanos.</p> <p>La Inspección ha tenido un tratamiento muy inmovilista en la normativa por lo que es muy interesante este planteamiento.</p> <p>Podemos considerar que los procesos de supervisión e inspección educativas están en la actualidad en una indefinición. Por lo tanto, precisa de un replanteamiento en su misión y fines y en los protocolos de actuación.</p>
<p>3. Considera adecuada la nueva caracterización de la Educación de Personas Adultas realizada en el modelo.</p>	<p>Tengo dudas razonables. Tengo la impresión que se trata, a veces aunque se hable de autonomía y flexibilidad, de la misma oferta ordinaria, en formato suavizado.</p> <p>Considero muy relevante la importancia que se da a las competencias en adultos más que titulaciones regladas.</p> <p>La Educación de Adultos no puede ser igual que hace veinte años porque ahora hay otras necesidades y otros demandantes.</p> <p>Los centros de adultos están perdiendo alumnado y la gente busca otra formación en sitios privados.</p> <p>Debe incardinarse en los planteamientos del Lifelong Learning sin el rigor actual.</p> <p>Sí por su adecuado planteamiento teórico y sus implicaciones prácticas en la labor inspectora.</p>
<p>4. Considera que la fundamentación del modelo en el establecimiento de objetivos circulares derivados de la supervisión y evaluación es adecuada</p>	<p>Veo un planteamiento metodológico y técnico muy riguroso. Pero en él no veo que se garantice la supervisión, en un entorno de vigilancia normativa y cumplimiento de obligaciones y de rendición de cuentas. Al menos, con el peso necesario.</p> <p>Muy densa y pormenorizada. A mi juicio, estupenda.</p> <p>Habría que testarlo para ver la eficacia.</p> <p>Sí, aunque el nivel 1 del plan puede generar controversia.</p> <p>Europa no comparte un modelo unificado de supervisión y muchos países no creen en la necesidad de tener un estamento dedicado a tales menesteres.</p>

<p>5. Considera convenientes la introducción de las dos nuevas funciones de Inspección (planificación y coordinación) además de las tradicionales de supervisión, control, evaluación y asesoramiento.</p>	<p>¡Cuidado!. Planificar y coordinar no está reñido con supervisar, controlar y garantizar. A veces, funciones poco tasadas, enmascaran cuando no deprecian y desvirtúan la supervisión, el control y la garantía de la aplicación de la norma. Estas funciones, controlar, supervisiones, vigilar, evaluar..., no son las tradicionales...porque raramente se han hecho con rigor (o no se han hecho). Solo se debe asesorar en el cumplimiento de la norma y en la mejora de servicio educativo. Nunca como presupuesto de excusa para la “complicidad” y la contaminación.</p> <p>Sumamente convenientes, como se dijo más arriba. La inspección deber reinventarse y esta investigación muestra un buen camino.</p> <p>Desde mi punto de vista las funciones de planificación y coordinación por los evaluadores del sistema reduciría muchos problemas de manera preventiva.</p> <p>Estaría bien porque está relacionado con una supervisión preventiva más que sancionadora que es más acorde a los tiempos actuales.</p> <p>La coordinación debería ser un elemento clave de la Inspección educativa ya que muchos de los procesos de gestión y planificación educativa no se coordinan adecuadamente con el personal técnico más pertinente y, es ahí, donde un representante de la inspección debería formar parte de todos los procesos y comisiones educativas. Por el contrario, la planificación externa a los procesos de supervisión, considero que es un proceso técnico, pero más vinculado con la política educativa y el que deben planificar estamentos creados al efecto en los ministerios y consejerías (sin perjuicio de que la inspección sea un eslabón más de la cadena y de la que ahora está completamente apartado).</p>
<p>6. Considera que la división de niveles de actuación del modelo y temporalización en cada uno de ellos es adecuada.</p>	<p>No veo adecuado que no haya un Inspector/a de referencia, es fundamental que el centro docente tenga una única persona de referencia, no un equipo.</p> <p>Es necesario que haya una referencia en los centros para la fluidez de la comunicación.</p> <p>Trabajar en equipo no se ha experimentado hasta ahora aunque en principio se ajusta más a los planteamientos actuales: habría que evaluar si funciona mejor que la referencia individual.</p>
<p>7. Considera que el modelo MOCIOBME está bien fundamentado teóricamente.</p>	<p>El problema no reside en los modelos, reside en la legislación que los soporta</p> <p>Sin duda alguna, sí.</p> <p>El investigador hace una referencia amplia para sustentar el modelo.</p> <p>Estudio actualizado y extenso que sostiene teóricamente el modelo con un andamiaje sólido.</p> <p>Se puede estar de acuerdo o no pero la fundamentación teórica es completa y detenida.</p>

<p>8. Considera coherentes y adecuados al modelo los ejes estratégicos de actuación relacionados.</p>	<p>Abarca un amplio espectro de ejes estratégicos donde actuar. El modelo es coherente en todo su planteamiento. e. Sí con la salvedad realizada en el punto 4.</p>
<p>9. Considera correcta la relevancia de la formación y actualización profesional de la Inspección incorporada al modelo</p>	<p>Es un punto para un perfeccionamiento más profundo. El planteamiento de la formación con un 25% es un pilar fundamental para las funciones y atribuciones de la Inspección de Educación. Quizá tendría problemas en la práctica porque es un planteamiento muy ambicioso, muy utópico. Este aspecto es crucial para el adecuado desarrollo del modelo.</p>
<p>10. Considera ajustado al modelo el procedimiento de metaevaluación del proceso de supervisión consignado.</p>	<p>Totalmente de acuerdo. Es necesario evaluar al evaluador y si es con variedad de procedimientos mejor. Queda muy indefinido este proceso de metaevaluación. Es importante incorporar procesos de metaevaluación para la mejora constante.</p>
<p>Limitaciones principales y puntos fuertes del modelo.</p>	<p>No estoy en absoluto de acuerdo con una dependencia de inspección de ningún consejo regional. En absoluto. No se garantiza sin dirección técnica y profesional. Los inspectores no somos ejecutivos de ningún consejo, por lo que la dependencia debe ser de órganos centrales de la Administración. Una de las limitaciones principales es la no contrastación con la práctica del modelo MOCIOBME al no haberlo chequeado en ningún centro ni administración educativa El modelo MOCIOBME es de fácil comprensión y ajustado a la realidad actual. La estructura circular del modelo garantiza un proceso de evaluación y de mejora continua que se ajusta muy bien a las características de la Educación de Personas Adultas dada su flexibilidad y adaptabilidad a los continuos cambios y demandas de la sociedad. En cuanto a las limitaciones la temporalización de la revisión de los objetivos en dos años por parte de la Comunidad Autónoma está muy bien y es como debería ser, pero en la práctica es muy difícil llevar a cabo esta temporalización. Uno de los puntos fuertes es la metaevaluación y la formación de la Inspección. El punto más fuerte del modelo es su la completitud del diseño. Puntos fuertes: modelo con un enfoque teórico muy sólido y con unos ejes estratégicos muy bien definidos.</p>
<p>Otras consideraciones y valoraciones sobre el modelo no consignadas.</p>	<p>Se echa de menos que no se detallen en el modelo los procedimientos específicos y las herramientas a utilizar en los diferentes apartados, ya que para la Inspección es</p>

	<p>fundamental tener pautados todos los procedimientos e instrumentos de trabajo.</p> <p>Es bueno que haya un modelo para estas enseñanzas pues no conozco otros intentos globales en adultos.</p> <p>Sería necesario testar en la práctica la aplicación del modelo para ver cómo funciona.</p> <p>Este modelo y su repercusión en la educación entronca con los objetivos 4 y 10 del programa de naciones unidas para el desarrollo y se debería también justificar en el marco teórico tal efecto en pro de la mejora de la calidad educativa y la reducción de desigualdades para la formación de la gente a los largo de la vida.</p> <p><a href="http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html">http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html</a></p> <p>Considero muy interesante dotar a la Inspección de Educación de una dimensión europea con carácter definido e institucional: es necesaria esta dimensión internacional al igual que ha ocurrido con otros organismos.</p> <p>Me alegra que se intente trabajar en estos ámbitos poco considerados generalmente.</p> <p>Me parece muy interesante la visión amplia de la supervisión que no se reduce a la inspección tradicional por inspectores controladores.</p> <p>Sería conveniente contrastar el modelo con otras experiencias a nivel europeo.</p> <p>Es necesario potencia y remarcar la Educación de Personas Adultas y la función de la Inspección de Educación.</p>
--	---

Aunque se puede hacer una apreciación directa en el cuadro expuesto de las valoraciones cualitativas conferidas por los expertos al modelo MOCIOBME es necesario acentuar algunas de las conclusiones más relevantes:

Respecto a la cuestión relativa a la necesidad de disponer de un modelo de supervisión educativa definido y estructurado para las enseñanzas de Educación de Personas Adultas los datos cualitativos corroboran la información cuantitativa en la valoración de los expertos participantes, considerando indispensable “un modelo de supervisión cerrado y estandarizado”, y estableciendo una urgencia más apreciable en este tipo de enseñanzas, relegadas en ocasiones frente a la Enseñanza Secundaria, de la que se adaptan los prototipos de inspección. El modelo debe servir para una “actuación más eficiente y exhaustiva”, tener un sustento legal y proyectarse en los objetivos de desarrollo sostenible, según uno de los expertos validadores.

Con relación a la conveniencia de actualización, ajuste y modernización de la caracterización, visión, misión y funciones de la Inspección de Educación y de la

Educación de Personas Adultas, se considera inevitable un replanteamiento para adecuarse a las nuevas situaciones sociales y educativas. Son pertinentes trazados y diseños que coordinen e integren ambos ámbitos en la misma dirección, incorporando proyectos que incluyan los nuevos planteamientos teóricos del aprendizaje para toda la vida, aprendizaje funcional y competencial para la práctica y flexibilidad y autonomía frente a demandas educativas y perfiles de alumnos en continua evolución y transformación.

En cuanto a la definición, caracterización y estructura del modelo MOCIOBME de supervisión escolar en Educación de Personas Adultas los expertos corroboran un “planteamiento metodológico y técnico muy riguroso”, “denso y pormenorizado”. Se critica que no se asegura que el modelo garantice la “vigilancia normativa, el cumplimiento de obligaciones y la rendición de cuentas”. Igualmente, se cuestiona el primer nivel de supervisión correspondiente al ámbito europeo pues existen situaciones y enfoques distintos en diversos países de la Unión Europea (incluso algunos sin organismos de inspección) por lo que sería difícil acuerdo para la configuración de este servicio de supervisión comunitario. En líneas generales, se valora positivamente la participación de la Inspección de Educación en funciones de planificación y coordinación educativas, aunque con reticencias para no perder importancia en las funciones tradicionales de evaluación, supervisión y control que se consideran como genuinas de este organismo. Igualmente, se considera imprescindible el hecho de que haya una referencia expresa de la Inspección de Educación en los centros educativos, aunque no se concluye sobre la diferencia en que sea colectiva de un equipo de trabajo o individual de un inspector.

La formación en los Servicios de Inspección de Educación se considera un pilar básico para la eficacia y calidad en la actuación supervisora. Se pone en duda la viabilidad práctica del porcentaje de dedicación establecido en el modelo. Existe acuerdo sobre la necesidad de evaluar la actuación inspectora para la mejora, aunque se demanda una mayor concreción de los procedimientos establecidos en el modelo.

En cuanto a las debilidades y puntos fuertes del modelo, se valora positivamente la fundamentación metodológica y teórica del paradigma MOCIOBME generado, resaltando su extensión, actualización y detalle por parte de los expertos participantes en este apartado de la investigación, “con unos ejes estratégicos muy bien definidos”, “la completitud del diseño”, su estructura de planificación circular y la temporalización establecida. Los expertos cuestionan la dependencia orgánica de la Inspección establecida



en el modelo y demandan mayor concreción de procedimientos específicos y herramientas, un mayor desarrollo más particularizado.

Por último, los expertos participantes consideran que sería necesario validar en la práctica el modelo generado pues esta comprobación no se ha llevado a cabo, y podría aportar una gran fuerza a la validación del modelo.

## **6.- CAPÍTULO 6:**

### **DEFINICIÓN DE UN PARADIGMA DE SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

#### **Modelo Circular de Objetivos para la Mejora, MOCIOBME**

##### **Significación y estructura del capítulo**

Se realiza la definición y caracterización explícita y detallada del modelo de Supervisión Pedagógica generado a partir de las informaciones, necesidades de aprendizaje y demandas de la sociedad actual obtenidas con las técnicas y herramientas de recogida de datos de los inspectores, profesores, directivos y expertos participantes en la investigación que caracterizan un planteamiento propio de la Educación de Personas Adultas ajustado a los adultos del siglo XXI. Se exponen las características definitorias del modelo, finalidades, misión y valor, teorías que lo sustentan, elementos y componentes, funciones y atribuciones de la Inspección de Educación en este paradigma. Igualmente, la organización interna y estrategias de actuación coherente con los rasgos definitorios anteriores, haciendo explícito un Plan de Actuación para la práctica profesional real, concretando dimensiones de supervisión, funcionalidades, objetivos, tareas, temporalización, técnicas para la praxis, la formación y actualización pedagógica y profesional de los inspectores y, por último, procedimientos de metaevaluación del propio proceso supervisor para la mejora y retroalimentación con carácter circular.

## 6.1. Delimitación del concepto de modelo

Antes de realizar la exposición del modelo elaborado es necesario situar sucintamente el marco contextual teórico y metodológico del concepto que se pretende generar. Con palabras de Gibbs “Un modelo es un marco que intenta explicar lo que se ha identificado como aspectos clave del fenómeno que se está estudiando desde el punto de vista de varios otros aspectos o elementos de la situación” (Gibbs, 2012, p 119 ).

La finalidad y funcionalidad de la generación de un paradigma viene dada por la caracterización de Castillo (2006, p. 35): “Lo que proponen los modelos en todos los casos es conjugar y estructurar una practica (aplicación del modelo) basada en una teoría (parte teórica) de una forma abierta, adaptable y modificable.”

Para el procedimiento de elaboración seguimos las pautas ofrecidas por Chacín:

Hay que construir herramientas para que los profesionales expliciten tanto los conocimientos en que han sustentado su acción, como aquellos que han ido produciendo en ella. Esto se realiza a partir de una reconstrucción de los supuestos iniciales, de la practica misma y, luego, de la interpretación de su sentido, para descubrir los razonamientos que explican por qué se hicieron las cosas de esa manera, contrastar y criticar los supuestos de la acción y ordenar lo que se ha aprendido de manera que oriente una intervención futura, y que este conocimiento se vuelva útil para otros. (Chacín, 2008, p. 64)

Se puede expresar este proceso descriptivamente, de una forma visual e intuitiva:

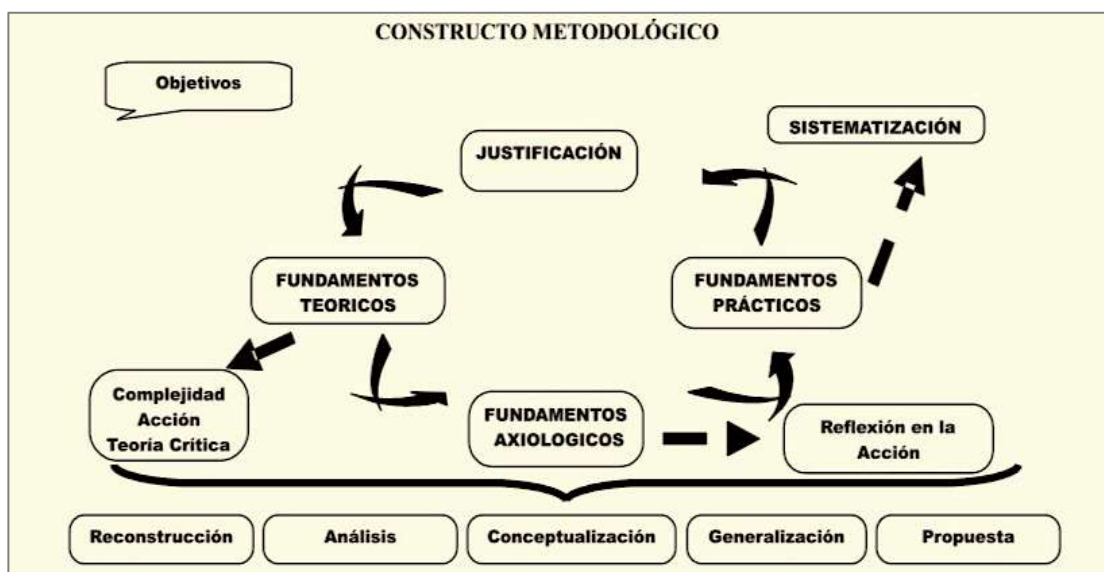


Figura 140. Constructo metodológico de un modelo. Fuente. Chacín (2007, p. 63).

## 6.2. Definición y descripción del modelo MOCIOBME de supervisión educativa en enseñanza de personas adultas

El paradigma generado como conclusión de los datos y la información obtenida durante esta investigación se ha denominado “Modelo Circular de Objetivos para la Mejora”, con el acrónimo MOCIOBME, intentando condensar en esta definición las características fundamentales que le son propias.

Consiste en el establecimiento, como punto de partida y eje estructurador y orientador del modelo y la práctica educativa, de objetivos educativos para la mejora, predictores de calidad pedagógica, con una periodicidad geográfica y temporal distribuida en círculos concéntricos, que suponga una revisión periódica en el tiempo y con sucesivas áreas de desarrollo desde el centro, intercentros por zonas, hasta el círculo más amplio definido por las administraciones de la Comunidad Autónoma, el Gobierno Central del país y la Comunidad Europea. Se establecen unos proyectos con temporalización desde el largo plazo de la formulación europea y nacional (cuatro años) para garantizar la estabilidad, pasando por el medio plazo del diseño correspondiente a la Comunidad Autónoma (bianual), y el corto plazo (anual) definidos en la comisión de zona EPA en su zona de influencia, conjugando la posibilidad de autonomía e innovación junto a la estabilidad y permanencia de los niveles superiores.



Figura 141. Secuencia planificación intervención supervisora. Fuente: Elaboración propia con herramienta SmartArt WordMAC.

### **6.3. Finalidad: misión y visión del modelo**

El objetivo final del presente modelo de supervisión educativa en Educación de Personas Adultas es establecer un patrón de conceptualización y praxis, fundamentado científicamente, de la inspección de educación en esta tipología de enseñanzas. Con los términos establecidos en el Marco Estratégico para la Inspección Educativa de Castilla y León 2017-2020:

El planteamiento de ejes y estrategias facilita que se mantenga la orientación del marco fijado, alineando la situación de partida y la razón de ser de la inspección educativa (MISIÓN) con el futuro deseado para la misma (VISIÓN). El planteamiento de objetivos generales se realiza desde la necesidad de la adecuación de las actuaciones que realiza la inspección educativa a los retos del sistema educativo. p. 24

Por este motivo, el carácter fundamental que define este paradigma reside en dotar de una finalidad, de una funcionalidad concreta a cada realización o grupo de actuaciones la Inspección de Educación como guía y líder del proceso educativo y supervisor final en los centros de Educación de Personas Adultas. La característica definitoria del quehacer supervisor en este modelo es que el principio de actuación sea un para qué concreto que pueda ser evaluable cuantitativa o cualitativamente, que produzca un efecto de mejora, una repercusión explícita sobre la calidad del sistema educativo y la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa. Debe tener un por qué, una razón explícita, aceptada y asumida internamente por todos los participantes en el proceso, para lo cual el proceso de información y explicación de los objetivos es crucial en este planteamiento.

La mayor parte de los modelos encontrados hasta ahora miran hacia atrás para definir su plan de acción tomando como punto de partida la historia y situación actual del centro educativo o sistema escolar. El planteamiento presentado en este modelo es el contrario: fijar las metas a las que un sistema educativo y un centro educativo quiera llegar, independientemente de su situación de partida, que debe ser analizada solamente para saber el camino a recorrer. En palabras de Pozner (2018) “son muchos los directores y supervisores con experiencia que fracasan y no avanzan porque se sitúan en el análisis de las situaciones en lugar de apoyarse en la visión de futuro”. Abundando en esta idea crucial en la definición del paradigma con una cita de Marina (2016, p. 21) para la fundamentación desde la Psicología y la Teoría de las Organizaciones:

Un proyecto es la anticipación del futuro que deseamos y que nos vamos a esforzar en conseguir. Cuando queremos conocer, el proyecto se convierte en pregunta. Cuando son auténticas preguntas, un intrigado afán de saber, nos hacen seguir el rastro de las cosas como los buenos perdigueros siguen las perdices. Un proyecto o una pregunta no son meros deseos, sino deseos decididos. Incluyen un plan de acción. Este ha sido uno de los grandes logros de la inteligencia humana: prever lo que va a suceder, dirigir la acción con arreglo a una meta pensada, evaluada, decidida.

## **6.4. Caracterización de la Educación de Personas Adultas**

Como paso previo, antes de continuar la descripción del presente paradigma de supervisión, MOCIOBME, es necesario delimitar la caracterización del modelo de Educación de Personas Adultas concordante con el modelo de inspección en proceso de definición:

Se fundamenta en la consideración de los Centros de Educación de Personas Adultas como entidades educativas abiertas al entorno social en el que están ubicados, flexibles en su oferta de aprendizaje y organización de recursos y espacios, con una amplia capacidad de autonomía para la definición de su realidad educativa, basada en la supervisión por parte de la Inspección de Educación y la rendición de cuentas de procesos cualitativos y finalidades a medio plazo (no solo resultados cuantitativos), cuya característica primordial debe residir en dar respuestas a las necesidades formativas de los diversos perfiles sociales de la zona en la que están inscritos, con una perspectiva amplia de integrar todos los ámbitos de aprendizaje que no son competencia de otras instituciones o enseñanzas (Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Servicios Sociales, Instituto de Empleo, Ayuntamientos, etc.) de manera que puedan incidir sobre todos los nuevos colectivos sociales (migrantes, desempleados, mayores y tercera edad, etc.) con una amplia variedad de oferta educativa que englobe el concepto pedagógico de aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de inclusión educativa en todos los niveles sociales: analfabetismo funcional, TIC, idiomas, competencias profesionales, educación afectiva y violencia de género, técnicas de búsqueda de empleo, acceso a la universidad y ciclos formativos, enseñanzas elementales, ciberseguridad, español para extranjeros, etc.

## 6.5. Mapa conceptual modelo MOCIOBME y descriptores estratégicos

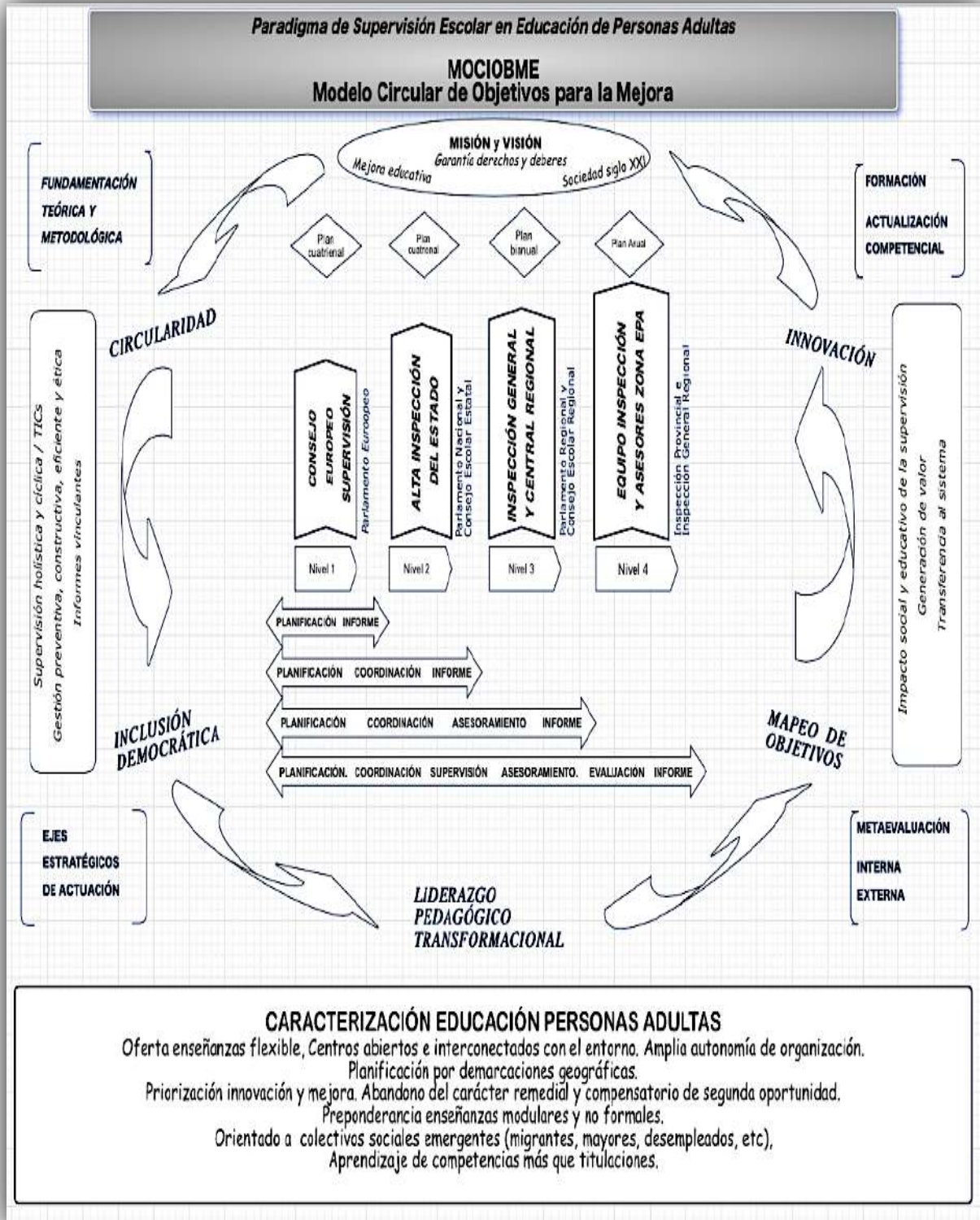


Figura 142. Definición gráfica y descriptores estratégicos modelo MOCIOBME.  
Fuente: Elaboración propia con herramienta Cacao Diagram and Flowchart Software.

## **6.6. Teorías de supervisión que avalan el modelo**

El modelo creado hunde sus raíces y se fundamenta en los posicionamientos teóricos previos compendiados y descritos en esta investigación, a raíz de los datos y la información hallada mediante los instrumentos de recogida de información y la revisión de la literatura académica de los siguientes autores:

\* Presupuesto de punto de partida en un posicionamiento teórico ecléctico desde el Paradigma Comprensivo (Cardona, 2013).

\* Presupuesto de caracterización básica de nuestra época como sociedad líquida, globalizada, de cambio, tecnológica y de la información. Teorías sobre el sentido y las fuerzas del cambio educativo. (Fernández Enguita, 2016; Estefanía, 2014; Fullan, 2002; Stiglitz y Greenwald, 2014; Almeida y Aguiar, 2014).

\* Presupuesto de la calidad educativa como responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa y la sociedad en general en último término (LOE, Preámbulo).

\* Presupuesto de la necesidad de Educación Permanente y Formación a lo largo de la Vida (Sanz Fernández, 2003a, 2003b; Jiménez Frías, 2009).

\* Presupuesto de centralidad de la Educación de Adultos en el sistema educativo, con idiosincrasia propia. (Rumbo, 2016; Lancho, 2004; UNESCO, 2000, 2015a, 2016b; Comisión Europea-Eurydice, 2017).

\* Presupuesto de relevancia e importancia de la Inspección de Educación como elemento angular del sistema (Camacho, 2014; Gento, 2004; Silva, 2013).

\* Aceptación de la necesidad de intervención de la Inspección de Educación en la Educación de Personas Adultas (Casanova, 2014).

\* Presupuesto de la indefinición y antinomias de la Inspección de Educación actual (Secadura, 2014).

\* Asunción de necesidad de internacionalización y deslocalización de la Inspección de Educación expuesto por Ramírez Aisa (2017).

\* Asunción del modelo de Gestión de Calidad Total (Bradley, 1993) que preconiza el paso de una supervisión lineal a cíclica para la mejora continua de manera holística.

\* Asunción de los modelos organizativos de Orientación Estratégica (MOE) que integran la estructura organizativa con la misión y objetivos. (Ramíó y Salvador, 1999).

\* Presupuesto de garantía y calidad del servicio establecido mediante Cartas Éticas de Servicio y Deontológicas (Agüero, Arévalo y Vázquez-Cano, 2014).

\* Asunción del modelo de organización por proyectos de zonas flexibles (Cabreros y Zendejas, 2008).



\* Presupuesto de las nuevas tipologías de supervisión como la supervisión preventiva, supervisión constructiva o supervisión creadora (Campos, 2017).

\* Presupuesto de la consideración de la Inspección de Educación como servicio público garante del derecho a la educación de calidad para todos, durante toda la vida, priorizando la equidad e inclusión educativas. (Marina, Pellicer, y Manso, 2015; Gento, 2004; Agüerrondo, 2013).

\* Presupuesto de necesidad de innovación y mejora establecido por Vázquez-Cano (2017).

\* Asunción del modelo de generación de expectativas previas y retroalimentación (Ehren, 2017).

\* Asunción del modelo denominado “reingeniería de procesos” que integra un sistema de gestión basado en estrategias y la definición previa de procesos partiendo de objetivos prefijados. (Marco Estratégico para la Inspección de Educación 2017-2020).

## **6.7. Elementos y componentes constitutivos del modelo**

Dado que la pretensión del modelo no consiste en realizar solamente una redistribución y organización de las tareas y actuaciones a cumplimentar por parte de la Inspección de Educación en Enseñanza de Adultos, sino que presenta un planteamiento sistémico y completo de toda la realidad imbricada en el objeto de estudio, es necesario tomar en consideración y delimitar los siguientes componentes que dotan de estructura y conforman la descripción del modelo, gráficamente expuesto según la figura 143 y relacionados a continuación:

Presupuestos metodológicos y paradigma teóricos que lo fundamentan.

Finalidad, misión y visión de la supervisión educativa en educación de adultos.

Caracterización del modelo de Educación de Personas concordante con el modelo de supervisión.

Funciones y atribuciones de la inspección de educación.

Estructura secuencial del proceso de supervisión.

Líneas de actuación y estrategias de desarrollo básicas.

Organización interna: cualidades del supervisor y la buena praxis supervisora.

Formación e investigación.

Metaevaluación del proceso supervisor en EPA.

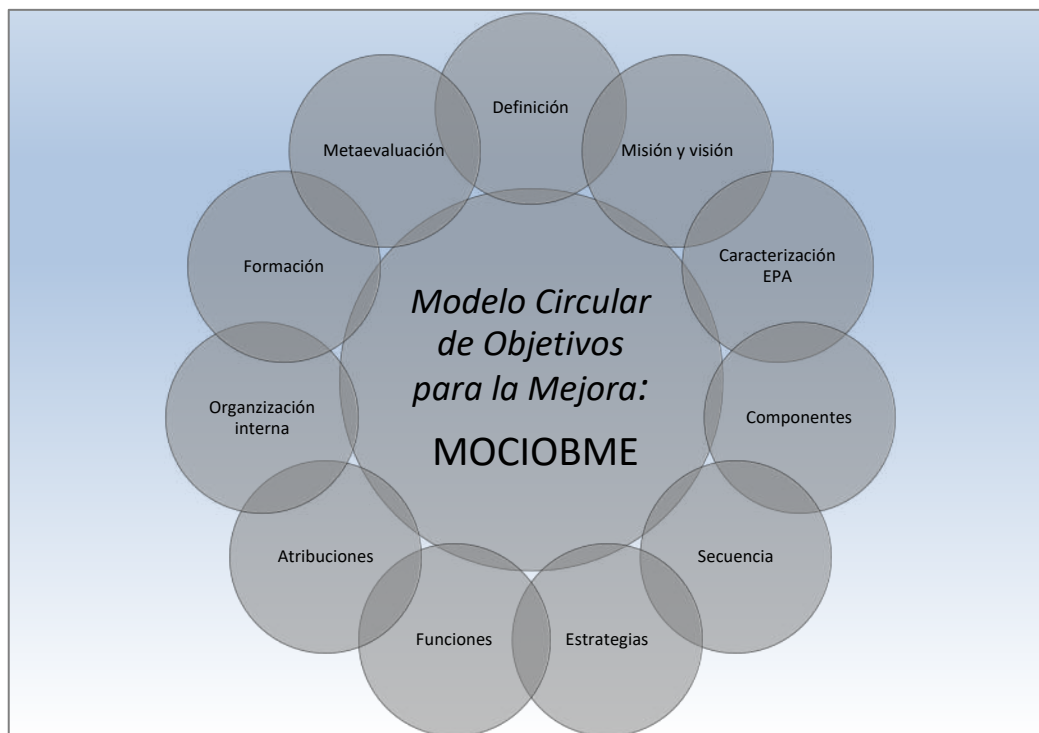


Figura 143. Elementos del Modelo intervención supervisora en EPA.  
Fuente: Elaboración propia con herramienta SmartArt Word MAC.

Toda esta información se describe exhaustivamente en niveles de concreción según se presenta de manera interrelacional en las tablas sinópticas de final de este apartado.

## 6.8. Funciones y atribuciones de la supervisión en este modelo

La meta principal de la supervisión educativa es compartida con la establecida por el marco legislativo actual que sintetiza la evolución de la idea de la inspección en el marco de la sociedad del siglo XXI:

La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza (LOE, art 148).

Las tareas de control, supervisión y evaluación históricamente encomendadas a los inspectores de educación no son obviadas ni pierden fuerza en este modelo, pero sí se reorienta su finalidad desde la perspectiva tradicional clasificadora y tipificadora, meramente descriptiva, hacia una configuración formativa, de retroalimentación, orientadora para los centros y los miembros de las comunidades educativas, siempre tendente a la superación y el perfeccionamiento.

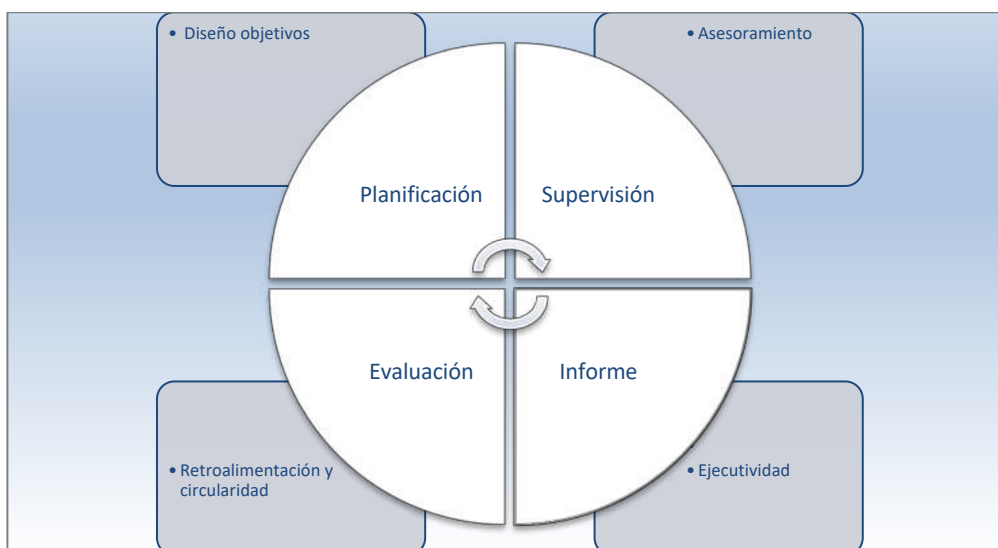


Figura 144. Funciones supervisión en EPA.

Fuente: Elaboración propia con herramienta SmartArt WordMAC.

Dentro del modelo se asumen las funciones tradicionalmente otorgadas a la Inspección de Educación (evaluación, supervisión y control, asesoramiento, información) recogidas y enunciadas en la legislación española vigente (LOE, 2006, art. 151) que, según el Plan de Inspección de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha estudiado en esta investigación, se pueden estructurar en las siguientes competencias:

Función: Controlar o Supervisar.

- a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los programas que en ellos inciden.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- d) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

Función: Evaluar.

e) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.

Función: Asesorar.

f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Función: Informar.

g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.

Como elemento novedoso para el desarrollo de las finalidades que debe desarrollar la Inspección de Educación en el presente modelo de supervisión de Educación de Personas Adultas, sería necesario añadir a las funciones de inspección antes reseñadas una nueva función y seis nuevas competencias complementarias a las ya contraídas:

Nueva función atribuida por el modelo:

Planificar y coordinar el establecimiento de objetivos y planes de actuación correspondientes a los diversos niveles administrativos, según el grado de competencia del organismo de supervisión.

Nuevas competencias atribuidas por el modelo dentro de las funciones ya asignadas a la Inspección de Educación:

a) Controlar o supervisar:

Coordinar la elaboración y el proceso de los planes de actuación para la consecución de objetivos a nivel de zona de desempeño EPA, estableciendo redes de desarrollo.

Liderar, ajustar y guiar las respuestas educativas y los procesos de innovación y mejora de los centros de Educación de Personas Adultas.

b) Evaluar:

Analizar las demandas y necesidades sociales con la finalidad de establecer criterios técnicos para la orientación y ordenación del sistema educativo.

Evaluar el rendimiento de resultados y cumplimiento de objetivos para la reformulación y continuidad circular.

c) Informar:

Carácter vinculante y ejecutivo de los informes de Inspección en el ámbito de sus competencias.

Emitir informes técnicos y de evaluación de resultados para la sociedad en general y no solo para la Administración Educativa.

El artículo 153 de la LOE faculta a la Inspección de Educación con las siguientes atribuciones para el ejercicio de sus actuaciones:

a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.

b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.

c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.

d) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

En consonancia con la incorporación de nuevas funciones expuestas con anterioridad sería necesario en este modelo atribuir facultad a la Inspección de Educación en los siguientes términos:

\* Potestad de establecer objetivos y directrices que tuvieran la finalidad de orientar la planificación de la Educación de Adultos.

\* Potestad dentro de la zona de influencia EPA para ejercer la coordinación entre CEPAS y con otras instituciones públicas y entidades sociales.

\* Potestad de ordenar el cumplimiento de sus informes en su ámbito competencial con carácter de autoridad educativa, sin perjuicio de los controles superiores pertinentes.

\* Potestad de hacer públicos, previos los requisitos pertinentes, resultados, valoraciones e informes técnicos que puedan informar y orientar a los ciudadanos dentro de una política de transparencia.

Este planteamiento orientado hacia el éxito, que necesita que algunas de las tareas de inspección que tradicionalmente estaban situadas al final del proceso educativo se trasladen al inicio, se considera que revitaliza y reafirma la posición de la inspección de educación que debe reforzar su capacidad de equipo como agente de liderazgo,

planificación, coordinación, supervisión y evaluación. Si la supervisión “no promueve las comunidades de aprendizaje de forma deliberada, las socava por defecto” (Fullan, 2002. p. 181).

Se parte de la consideración criterial básica de que toda actuación de supervisión es necesario que sea eficaz, que tenga aplicabilidad sobre alguna dimensión del sistema educativo, bien con carácter sistémico sobre el conjunto de la organización del andamiaje educativo o sobre los centros educativos directamente o algún elemento concreto, profesorado, alumnos, metodología, etc. abandonando un modelo documentalista, burocrático que no afecte la realidad educativa y social, que ha sido el menor valorado en la investigación realizada.

Vienen fundamentadas estas nuevas atribuciones en tesis como la defendida por Ruiz (1996) que expone:

La evaluación se ha convertido en un instrumento fundamental para la conducción de los sistemas de educación y formación. El propio uso del término “conducción”, cada vez más común en el ámbito de la política y la Administración educativas, implica la necesidad de establecer mecanismos de orientación que permitan conocer el terreno por el que se transita y que ayuden a decidir la dirección a seguir con la mayor seguridad posible. Esa es precisamente la función que la evaluación desempeña. Desde ese punto de vista, contribuye decididamente a la mejora de la calidad de la enseñanza, al permitir un conocimiento más riguroso y objetivo del sistema educativo y facilitar así la toma de decisiones sobre bases sólidas. p. 15

## **6.9. Organización interna y cualidades para el ejercicio de la función supervisora**

En consonancia con el diseño expuesto del modelo de supervisión objeto de presentación y la definición de los diversos elementos, paradigmas teóricos, finalidades, funciones, atribuciones, objetivos, líneas de actuación necesarios para su caracterización sería procedente una organización recurrente del modelo de supervisión educativa para la educación de personas adultas, con una estructura de círculos concéntricos sucesivos cada vez más amplios según un criterio zonal y de especialización de funciones que han sido los considerados más idóneos en la indagación de información realizada en la

investigación previa a la definición del modelo. Así, de este modo, sería necesario considerar las siguientes estructuras de supervisión para la Educación de Personas Adultas:

### **Nivel 1: Consejo de Supervisión en el marco europeo**

A pesar de no ser procedente una definición en profundidad de este estrato de supervisión, pues se ha definido en el modelo a partir de los datos encontrados en la investigación sobre la necesidad de atribuir a la supervisión educativa parámetros globales e internacionales comunes a países de un entorno común con políticas educativas comunes, como es el caso de la Unión Europea, se trataría de configurar un Organismo especializado de Supervisión, cuya finalidad sea participar en el establecimiento de los objetivos genéricos comunes a todas las administraciones educativas europeas con una planificación a largo plazo, períodos de cuatro años.

Ejemplos para situar la tipología de concreción y priorización de objetivos en este nivel podrían ser aumentar la competencia digital para colectivos específicos de adultos, desarrollo de la competencia de al menos una lengua no vernácula en determinadas franjas de población adulta, perfeccionamiento de la competencia democrática y ciudadana, capacidad de emprendimiento e innovación profesional, etc.

La configuración del Consejo Europeo de Inspección debe ser plural, con representantes de las inspecciones de todos los países, elegidos por concurso de méritos profesionales, inspectores con acreditado prestigio, experiencia profesional dilatada, conocimiento de idiomas, competencia digital, formación investigadora y universitaria.

### **Nivel 2. Organismo Alta Inspección Nacional**

Con la misma referencia que en el caso anterior por no haber sido objeto del foco de estudio de esta investigación, y remodelando la conceptualización, competencias y funciones que este organismo tiene asignadas actualmente, a la Alta Inspección, u organismo similar de carácter nacional, le corresponde la colaboración en la planificación de objetivos a medio plazo (cuatro años) en el ámbito del territorio de cada país con relación a la Educación de Personas Adultas. Con dependencia orgánica del Consejo Escolar del Estado y del Parlamento Nacional para acrecentar la pluralidad e independencia y el rigor técnico.

Ha de estar ordenado y constituido por un procedimiento de organización y acceso similar al descrito anteriormente: representación plural, profesionales de prestigio, con dilatada carrera inspectora, etc.

### **Nivel 3. Inspección General y Central**

Con competencia en el ámbito de cada Comunidad Autónoma o región, le corresponde no solo colaborar en el establecimiento de objetivos sino desarrollar un Plan de Supervisión General Regional que garantice la posibilidad de desarrollo de cada uno de los planes de zona y la concreción de los objetivos establecidos. Su dependencia orgánica es del Consejo Escolar Regional, con lo cual se da mayor relevancia a esta institución participativa que asume funciones de planificación que pasa a realizarse desde todos los sectores de la comunidad educativa regional además de con el componente altamente técnico y experto de la institución inspectora. El desempeño de estos puestos se determina por acreditación de méritos entre inspectores con criterios objetivos de valoración según las competencias técnicas requeridas.

### **Nivel 4. Equipo de supervisión de zona EPA**

En cada zona de Educación de Personas Adultas, delimitada geográficamente según características sociales, culturales, geográficas, etc. comunes para educación de adultos, se constituye un equipo de inspectores, en número variable según la amplitud de la zona, que actúa con referencia para todos los centros de la zona, eliminando el planteamiento actual de inspector de referencia de centro que es demasiado restrictivo y personalista. Se trataría de establecer objetivos y metas educativas para la Educación de Personas Adultas compartidos por los centros, en el marco de la definición genérica de objetivos realizada en los niveles más amplios, teniendo en cuenta al análisis de las necesidades educativas detectadas en los colectivos sociales, económicos y profesionales de esa zona concreta, utilizando una programación temporal flexible, a corto plazo con secuenciaciones anuales, implementando retroalimentación y evaluación continua.

La organización y extensión de cada zona será variable según características tales como número y tipologías de centros, perfil de profesorado, orografía, problemáticas específicas, etc. Según las referencias citadas anteriormente en la investigación realizada, a este modelo se le pueden suponer ventajas como la economía de esfuerzo y trabajo,



introducir dinámicas de trabajo en equipo, flexibilidad organizativa, cercanía a la realidad social, trascender el individualismo de cada centro, favorecer el trabajo compartido del profesorado y equipos directivos, asunción y motivación interna de los integrantes de las comunidades educativas al hacerles agentes activos, y no pasivos como actualmente, del diseño de objetivos, retroalimentación a corto plazo de los beneficios en la consecución de objetivos, etc. El inspector adopta nuevos roles, coordinando y liderando las actuaciones entre la administración y los centros, intercentros, y con instituciones sociales y entidades y colectivos de la zona (mediante el trabajo en equipo en un Consejo Técnico de Zona). El equipo de inspección ha de desempeñar básicamente cuatro funciones:

- a) guiar y asesorar el establecimiento democrático y participativo de objetivos y diseño del plan de actuación;
- b) supervisar y garantizar el desarrollo del plan;
- c) evaluar los resultados y el grado del cumplimiento de los objetivos y el plan establecido.
- d) realizar los informes pertinentes relativos a los contenidos de su competencia, las supervisiones y evaluaciones realizadas.

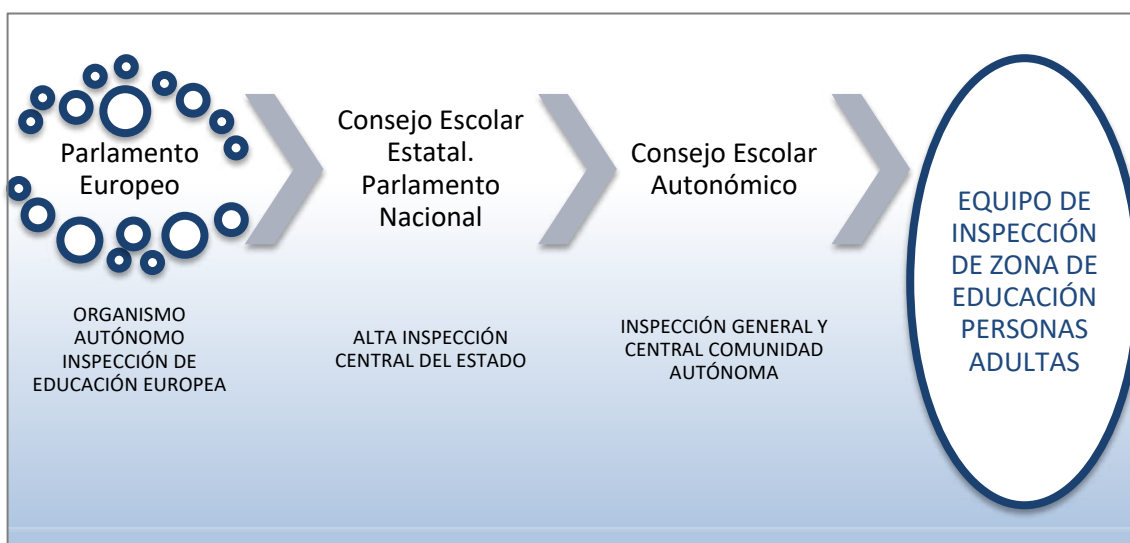


Figura 145. Organización y dependencia orgánica equipos de supervisión modelo MOCIOBME.  
Fuente: Elaboración propia con herramienta SmartArt WordMAC.

Las cualidades necesarias para la buena práctica de esta tipología de supervisión son las que se han puesto de manifiesto en la investigación como más relevantes para el buen ejercicio inspector: capacidad de trabajo en equipo, habilidades comunicativas,

generador de confianza, escucha, dinamizador e innovador, capacidad de liderazgo y coordinación.

Estas cualidades serían los criterios para el acceso al puesto de supervisor, evaluadas con un sistema de acreditación y posterior desempeño profesional en prácticas con carácter selectivo, que se ajuste en mayor medida a la práctica de la supervisión que el actual sistema de selección basado en exámenes teóricos sobre el papel, de estudio memorístico.

Como consecuencia del planteamiento expuesto sería necesario incrementar las plantillas de Inspección desde la situación actual pues se incrementan las actuaciones a realizar con las nuevas tareas atribuidas a este servicio de planificación, formación e investigación, innovación y, sobre todo, el método de trabajo del supervisor cambia necesitando una mayor dedicación temporal para aumentar la presencia en los centros, reuniones de equipo, coordinación, motivación y liderazgo, etc.

Además de tener localización física en la Delegación Provincial o Consejería de Educación correspondiente cada equipo de inspección de zona han de tener una sede de trabajo en cada demarcación de Enseñanzas de Educación de Adultos para visibilizar y referenciar su función, así como mejorar la cercanía con los centros y las tareas de coordinación y el conocimiento e implicación del equipo de inspección dentro de la zona.

En el análisis de documentación administrativa realizado mediante minería de textos se ha encontrado muy relevante la tarea de los asesores internos del servicio de Inspección de Educación. En el modelo MOCIOBME tiene cabida la incorporación de especialistas y expertos que asesoren de forma permanente para tareas y actuaciones concretas la labor de inspección potenciando el marco establecido del trabajo colaborativo y en equipo.

## **6.10. Estructura secuencial del proceso de supervisión**

Los objetivos generales de largo plazo son formulados por la Administración Europea a través de un Comisión Internacional de Planificación Educativa, dependiente del Parlamento, con una amplia representación de todos los sectores educativos y en el que se establece la participación de un Organismo de Supervisión Educativa Europea, constituido a partir de la selección de inspectores de prestigio con amplia carrera profesional y acreditado conocimiento y experiencia previa en supervisión para planificar y coordinar los niveles inferiores.

En paralelo, es necesario un Organismo de Supervisión Nacional para cada país dependiente del Consejo Escolar Nacional y el Parlamento Nacional, o institución participativa equivalente, y no del Ministerio de Educación o Administración Gubernativa, que, dotado del suficiente grado de independencia y competencia técnica, participase en la planificación de objetivos educativos en cada país.

Los objetivos a medio plazo, bianuales, dentro del marco general establecido pero con el margen de autonomía suficiente para responder a las necesidades educativas prioritarias de cada administración regional, son informados de manera vinculante por la Inspección Educativa Central y Regional junto con el Consejo Regional de Inspección de cada administración autonómica, para ser elaborados por el Consejo Escolar Regional de la Comunidad Autónoma, lo cual garantizaría la pluralidad en la planificación de objetivos, la independencia, el perfil democrático de la planificación. La Inspección General y Central participa activamente en la planificación para dotar de un carácter marcadamente técnico, profesional, experto y sobre todo, realizado desde el punto de vista pedagógico, de las líneas directrices establecidas para la Educación de Personas Adultas.

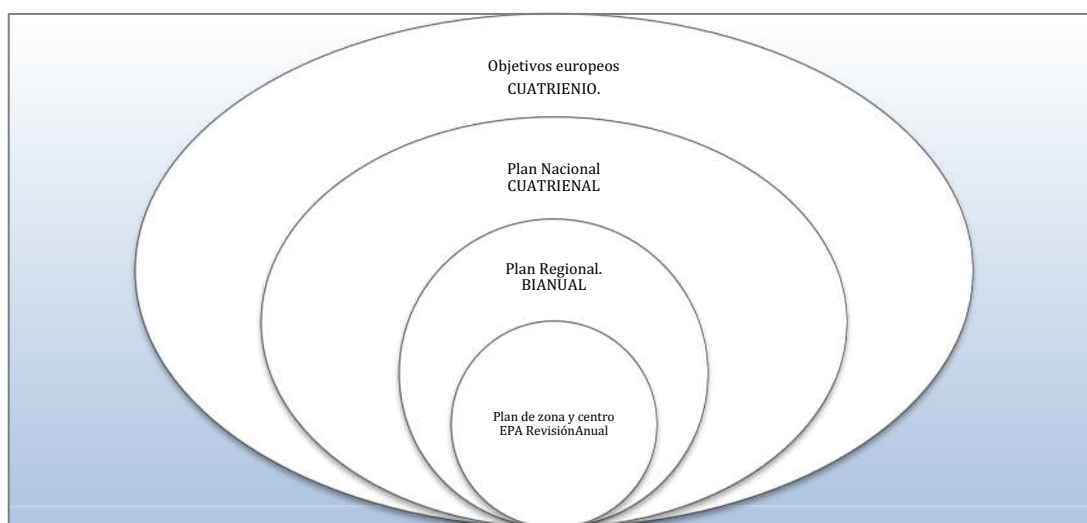


Figura 146. Periodicidad intervención supervisora modelo MOCIOBME.  
Fuente: Elaboración propia con herramienta SmartArt WordMAC

En este marco, coordinado y liderado por el Equipo de Inspección de referencia de demarcación se establece la planificación de objetivos de zona por la Comisión Educativa EPA de zona, de carácter anual, con autonomía suficiente para adaptarse a su realidad concreta, a partir de las aportaciones de cada Consejo Escolar de centro y los Consejos Escolares Municipales, que pasan a tener no solo una función consultiva y

asesora como actualmente, sino decisoria en la planificación y en la evaluación de consecución de resultados.

En las coordinaciones de zonas EPA es necesario el diálogo interactivo entre los actuantes, representantes de todos los sectores de la comunidad educativa de enseñanzas de adultos e instituciones de la zona, para de manera inductiva, a partir del análisis de la realidad, autoproponerse objetivos consensuados y asumidos colectivamente, conectados con la planificación administrativa autonómica, regional y europea.

Las actuación del equipo de inspección de zona tiene tres series de momentos en el tiempo: en primer lugar, coordinar y liderar el proceso, como experto y técnico especializado dotado de fuerte competencia para llevar a su zona hacia la calidad educativa; un segundo momento de acompañamiento ejerciendo funciones de asesoramiento y supervisión; finaliza la tarea de la inspección en una tercera fase de evaluación que establezca las conclusiones que puedan servir de inicio a un nuevo proceso circular.

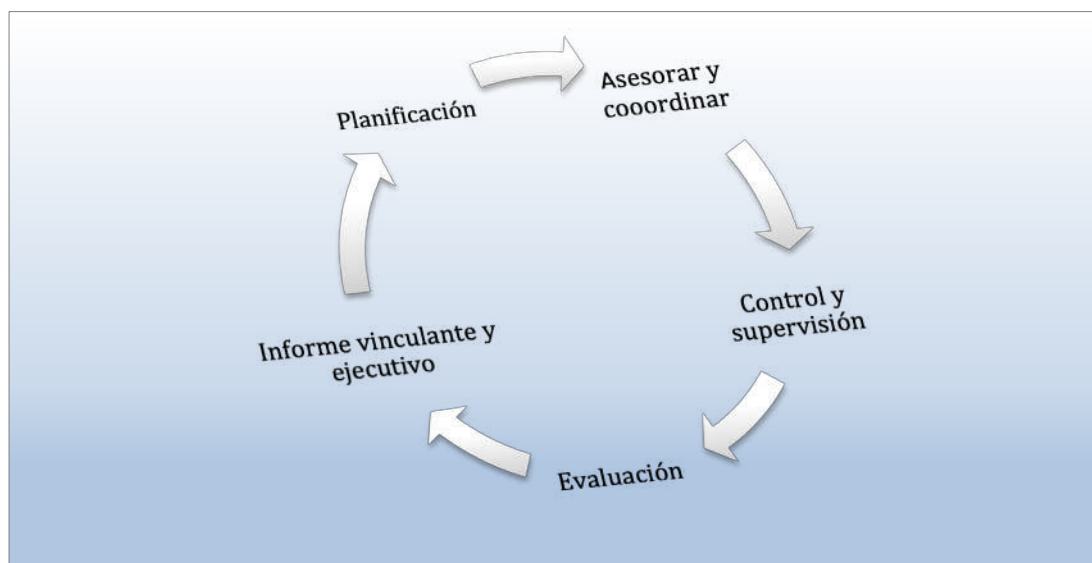


Figura 147. Funciones Equipo Inspección Zona CEPA modelo MOCIOBME.

Fuente: Elaboración propia con herramienta SmartArt WordMAC

Los informes de evaluación realizados por la inspección, como técnicos cualificados, son dotados de un carácter vinculante y ejecutivo para los órganos legisladores y la administración, dentro de las limitaciones y competencias, que la Inspección de Educación tiene otorgadas. Por citar un ejemplo para clarificar esta cuestión, la Inspección de Educación podría informar de manera vinculante, desde un posicionamiento técnico, sobre aspectos pedagógicos como la limitación del tiempo o

cargas de tareas, “deberes”, fuera del centro o la necesidad de incorporar oferta virtual en determinados programas de enseñanza en educación de adultos, adaptándose a las metodologías vigentes en nuestra realidad actual.

Reseñar igualmente otra característica del modelo generado, concurrente con los datos encontrados en la investigación previa, sobre la necesidad de uso de las TIC para la praxis inspectora en este modelo. Para facilitar las labores de coordinación y comunicación, el análisis de información para la toma de exposiciones, la difusión, el conocimiento público y transparencia de objetivos y líneas de actuación, así como el almacenamiento de informes, es ineludible en el modelo propuesto la incorporación de herramientas informáticas que posibiliten las tres funciones que se acaban de relacionar: aplicaciones para la comunicación virtual a distancia; una plataforma de gestión interna para compartir la documentación y el trabajo; herramientas de tratamiento y procesamiento de datos; por último, herramientas de difusión social.

El proceso de supervisión realizado por la Inspección de Educación adquiere en este paradigma propuesto una posición nuclear y transcendental como piedra angular con competencias en la totalidad del proceso educativo, valorada y aceptada por toda la comunidad educativa en su función primigenia de especialización y experto pedagógico, que orienta, guía y lidera la planificación docente, supervisa y asesora el desarrollo y la actuación práctica, y, por último, evalúa la consecución de resultados para la mejora continua, volviendo a iniciar el proceso de nueva planificación y establecimiento de objetivos y ajuste del sistema a partir de la evaluación realizada anteriormente, en un continuo circular de mejora.

## **6.11. Estrategias procedimentales y líneas de actuación del modelo**

Desde la recapitulación y enumeración de estos presupuestos teóricos previos asumidos es pertinente poner de relevancia las siguientes consideraciones para fundamentar el modelo:

La educación como factor de realización personal del ser humano y de configuración de una sociedad tiene en la calidad educativa su reto fundamental hoy en día, una vez extendida la generalización en el acceso. El núcleo básico de la perfección educativa, la variable de mayor correlación en calidad, son los elementos humanos, los profesionales y el alumnado.

Conforme las nuevas tecnologías siguen avanzando y acelerando la transformación global en todos los ámbitos, encontramos puntos de inflexión en los que la educación tradicional e inmovilista se vuelve rápidamente obsoleta. Es ineludible el cambio continuo en educación. Los principios de la educación lineal y crecimiento gradual son reemplazados ineludiblemente por nuevos principios pedagógicos enfocados en un desarrollo exponencial: celeridad ante certidumbre, abundancia de información sobre escasez, realidad poliédrica ante uniformidad, redes sobre jerarquía, fortalecimiento del liderazgo sobre control, etc.

Según expone Robinson (2009), la vida ya no es lineal, es orgánica, sistémica, compleja. Es necesario evolucionar desde un modelo de educación inspirado en lo industrial, lineal, en la conformidad, a uno que se base en mayor medida en los principios de la agricultura. Desarrollar el talento humano no es un proceso mecánico sino orgánico. La cualidad básica que enseñar a los alumnos es la de estar motivados para aprender de modo que sean capaces de educarse a sí mismos a lo largo de su vida.

En consecuencia, es forzoso incorporar nuevos planteamientos educativos y metas, nuevas metodologías integradoras para el aprendizaje durante toda la vida. En el objetivo de esta investigación se incorpora la adecuación del modelo de supervisión en Educación de Personas Adultas a las nuevas realidades de nuestro tiempo en el inicio del siglo XXI desde la perspectiva del supervisor como facilitador de la innovación y la mejora. Es necesario que los centros de Enseñanza de Adultos incorporen y los inspectores supervisen y ajusten la eficacia y adecuación de estos procesos de innovación y mejora.

El sistema escolar y la supervisión educativa no pueden ser catalogados de eficaces si no van por delante del cambio social, anticipando sus demandas y necesidades de formación.

Como conclusión de los presupuestos anteriores, se propugna desde este modelo generalizar con el apoyo de la Inspección de Educación escenarios que ya están en las aulas. Realidades educativas como la incorporación del PLE, Personal Learning Environment, entorno personal de aprendizaje o red personal de aprendizaje que facilita a los alumnos la gestión de sus propios aprendizajes, tanto en lo referente a contenidos como a los procesos involucrados, integrar sus propios objetivos de aprendizaje y genera redes de comunicación con otros como un sistema que ayuda a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje. Nuevas metodologías como Blended Learning o aprendizaje semipresencial; Flipped Classroom o aula invertida; E-learning o aprendizaje en la nube digital; M-learning, U-learning, aprendizaje móvil y ubicuo;

integración de la enseñanza presencial y a distancia, la educación formal, no formal e informal; MOOCS, cursos masivos online de enseñanza abierta; Deeper learning, aprendizaje profundo automatizado basado en algoritmos; BYOD o aprendizaje a través de dispositivos digitales propios; autoprendizaje dirigido; aprendizaje colaborativo entre iguales son ejemplos de nuevas incorporaciones que dentro de este modelo hay que facilitar desde la supervisión educativa para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Educación Permanente.

Del mismo modo, la configuración de herramientas e instrumentos estandarizados y comunes para garantizar la formación, desde una perspectiva amplia y no meramente basada en certificaciones, en el mundo laboral y profesional, así como desde el punto de vista del ciudadano adulto y competente que estructura sus competencias, habilidades y procesos formativos en una sociedad global en continuo cambio.

Se considera la supervisión educativa desde una perspectiva sistémica; los diversos constituyentes del sistema escolar adquieren sentido desde una visión gestáltica y holística donde existen relaciones pluridimensionales, interacciones con el medio, factores que necesitan una estructura aglutinadora.

El concepto de educación de adultos es más amplio que el de enseñanza y aprendizaje, siendo su objeto la formación integral del individuo, por lo que el control se debe hacer con carácter preventivo, invirtiendo más tiempo en planificar, informar, orientar y asesorar a los centros, que en el control y supervisión a posteriori de los documentos elaborados.

La supervisión preventiva, constructiva y creadora debe realizarse de una manera colaborativa con el centro, evaluando sus propuestas (posibles contradicciones con la norma, límites de autonomía, garantía de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa), analizando la justificación de las decisiones que proponen los órganos de gobierno y coordinación docente en función de las características de sus alumnos, supervisando lo realizado y evaluando a posteriori y de una manera contextualizada los resultados obtenidos.

En línea con lo expuesto, los principios de la supervisión educativa para la educación de adultos en el modelo MOCIOBME vienen resumidos en el gráfico adjunto:



Figura 148. Principios supervisión educativa EPA modelo MOCIOBME.  
Fuente: Elaboración propia con herramienta SmartArt WordMAC

La Inspección posteriormente, después de ese control preventivo, guía y orienta el proceso potenciando el autocontrol, y supervisa los procesos. Comparte con los centros los objetivos de sus actuaciones, así como los materiales e instrumentos de supervisión fomentando el que sean centros autónomos, responsables, competentes en autoevaluación y mejora, implicados y comprometidos en sus procesos educativos y con su comunidad educativa. Los contratos-programas de compromiso entre los centros y la Administración pueden ayudar a canalizar esas decisiones adecuadamente. La colaboración ha de ser sincera y transparente con reconocimiento mutuo del papel institucional que cada uno debe ejercer. Un talante riguroso y objetivo, pero de ayuda, que sirva para rectificar lo que corresponda y de estímulo y dinamización de la vida del centro.

Una última característica de la actuación supervisora en este modelo consiste en que debe tener un carácter científico y sistémico; es necesario dotar de una fundamentación teórica previa a la intervención supervisora que la sustente racionalmente para lo cual es indispensable una apuesta clara por la formación inicial y continua del supervisor.



## 6.12. Política de calidad modelo MOCIOBME

Otra de las características del modelo MOCIOBME reside en asumir una Política de Calidad en la actuación supervisora que avale una praxis inspectora referenciada a unos criterios y estándares de calidad, además de garantizar los derechos de los centros y miembros de las comunidades educativas sujetos de supervisión.

Se asumen dentro del modelo los criterios y estándares para la calidad secuenciados en la relación siguiente:

Compromiso de actuación dirigido por la referencia de perfección educativa y calidad en el servicio.
Compromiso para garantizar los derechos y deberes de la comunidad educativa.
Compromiso de responder a las necesidades educativas de cada área de educación de adultos en una cultura de servicio a la comunidad.
Compromiso de respeto estricto a la legalidad vigente y funciones encomendadas.
Compromiso de publicación de los planes de actuación en educación de adultos.
Compromiso de sistematización y normalización de los protocolos de actuación.
Compromiso de trabajo colaborativo con la comunidad educativa e instituciones de la zona EPA.
Compromiso de participación en actividades de formación permanente, innovación y mejora.
Compromiso de mejora de los canales de comunicación internos y externos de la Inspección específicamente con amplia utilización de TIC y medios digitales y en red.
Compromiso de planificación para la simplificación de procedimientos.
Compromiso de eficiencia con optimización de tiempos.
Compromiso de atención y respuesta facilitando los medios de acceso y comunicación con los inspectores.
Compromiso de transparencia con uso de lenguaje claro y comprensible.
Compromiso de elaboración de un plan de mejora específico del servicio de supervisión.
Compromiso de publicidad, transparencia y registro de consulta de los informes.
Compromiso de medición de la satisfacción de usuario mediante encuestas
Compromiso de uso racional y responsable de los recursos.
Compromiso de actuación ética según los valores de Derechos de la Tierra, el Hombre y el Ciudadano.
Compromiso de habilitación de un sistema de sugerencias y quejas.
Compromiso de elaboración de Cartas de Servicios públicas vinculantes de la actuación.
Compromiso de desarrollo de procesos de metaevaluación de la supervisión.

La definición realizada toma referencias de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Plan General de Inspección, 2017), la Carta de Compromisos de la Inspección Técnica Educativa de La Rioja (Gobierno de La Rioja, 2017), el Decálogo de

Compromisos con el Ciudadano para una Administración de Calidad de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Administraciones Públicas y Política Local (2003) así como la Carta de Compromisos de la Inspección de Educación de la Generalitat Valenciana (2015).

### **6.13. Formación e investigación para la innovación y mejora: calidad fundamental en este modelo**

Desde la consideración de que la formación e investigación es una componente ineludible en un modelo cuya finalidad básica es la mejora educativa, la propia actividad supervisora debe estar en un proceso constante de actualización formativa permanente con una alta dedicación, un cómputo alrededor del 25 % del desempeño laboral del inspector, desde el principio de que todo incremento de competencia y saber repercute de manera directa en el ejercicio laboral del profesional que lo ha recibido. Es consustancial al modelo. Debe tener una doble vertiente: en primer lugar, enseñanzas iniciales en centros de formación propios para los inspectores recién ingresados con un período amplio de tutelaje de prácticas.

En segundo lugar, formación continua y permanente con un amplio abanico de modalidades: autoformación interna entre iguales mediante la constitución de grupos colaborativos de inspectores, así como con directivos y profesores de enseñanzas de adultos (acorde con los resultados de la investigación), técnicas de investigación-acción, etc. Igualmente, otras modalidades tradicionales (congresos, jornadas, seminarios internos, etc.) complementadas con posibilidad de formación externa reglada, especialmente vinculada a la Universidad mediante modalidades de postgrado específicas en tres ámbitos: en relación con la supervisión educativa y aspectos directamente relacionados con las líneas de intervención de los Planes Anuales; respecto a la metodología y especificidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida; y un tercer aspecto relativo a competencias transversales: competencias TIC, habilidades de trabajo en equipo, etc. En este modelo de supervisión se considera importante que la formación se desarrolle conjuntamente por todo el equipo de inspectores y asesores al estar incluida dentro del cómputo de horario laboral, según las necesidades demandadas, más que realizar formación individualizada.

Se debe considerar dentro de este proceso la posibilidad de que los equipos de inspección planifiquen o colaboren en investigación para poder contribuir activamente a la innovación y mejora, aspecto considerado clave en el modelo.

## **6.14. Metaevaluación**

En la configuración del actual modelo de supervisión educativa en Educación de Personas adultas obtiene una nuclear importancia la metaevaluación del proceso de supervisión dada la centralidad que la Inspección de Educación adquiere con las competencias atribuidas de planificación, supervisión, asesoramiento, evaluación e informe vinculante.

Las actuaciones de metaevaluación de los procesos de supervisión tienen una función de perfeccionamiento, mejora y retroalimentación de la propia actuación inspectora o de ajuste de los procesos establecidos, según los resultados obtenidos en la fase previa de la investigación de recogida de datos y opiniones de expertos al respecto. Solo en los casos en que voluntariamente se demande por los propios interesados podrá repercutir incidencia sobre el desarrollo profesional de los inspectores y siempre con repercusiones positivas (aspectos laborales, disciplinarios, etc. quedan fuera de este marco y deben considerarse en otra vía, en consonancia con los datos obtenidos en la indagación previa).

Se utilizan dos procedimientos de metaevaluación:

a) Evaluación interna a través de comisiones y grupos de trabajo de inspectores, así como informes de inspectores con responsabilidades de coordinación, Jefe Provincial de Inspección, Jefaturas Adjuntas, Consejo Provincial de Inspección e Inspección Central y General.

b) De manera complementaria, evaluación externa mediante procedimientos planificados por expertos o instituciones evaluadoras con modelos de gestión de calidad de servicios públicos, como ISO, EFQM o cartas de servicios.

El modelo posibilita utilizar técnicas variadas en cada proceso de evaluación: memorias e informes propios; estudio de documentación elaborada y registros informáticos; mediciones de satisfacción de destinatarios internos y externos, estudio de conclusiones, valoraciones, propuestas y sugerencia de las actuaciones; formularios y registro de actuaciones; autorreflexión de los propios equipos de inspección; aplicación de protocolos de evaluación externo estandarizado, análisis de resultados y logros, etc.

Siguiendo a Tiana (2009) y Camacho (2014) se considera la calidad y la mejora de la respuesta educativa de la Educación de Personas Adultas el referente del proceso de metaevaluación desglosado en cinco criterios de análisis, eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y satisfacción, según la figura adjunta:

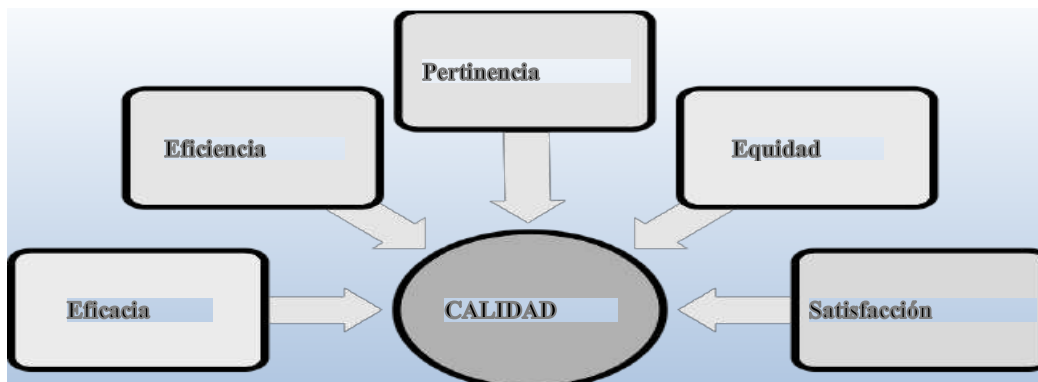


Figura 149. Dimensiones de metaevaluación de calidad de la supervisión.  
Fuente: Camacho, 2014.

## 6.15. Plan de actuaciones y tareas modelo MOCIOBME

Se presenta a continuación las tablas sinópticas del primer grado de concreción del modelo con las dimensiones de supervisión en EPA, cuya finalidad es ordenar la intervención supervisora en la práctica y orientar la actuación inspectora. Se acompañan de su funcionalidad y correspondientes objetivos circulares, característica principal del modelo definido teleológicamente en función de las metas a las que se quiere llegar, las competencias que el sistema educativo de adultos se autoproponen conseguir, ya que en el modelo MOCIOBME toda actuación de supervisión educativa en EPA deviene de una finalidad de consecución previa, de un punto de llegada independiente previo al análisis de situación, al estudio del punto de partida.

Para cada una de las dimensiones y objetivos circulares propuestos se definen las actuaciones a realizar, la secuencia temporal, técnicas e instrumentos de supervisión, recursos humanos, informe y comunicación de la actuación, por último, la evaluación de la acción y su circularidad para reiniciar el proceso. En los casos procedentes se especifica también la interacción y relaciones entre estas variables.

<u>ACTUACIÓN</u>	<u>TEMPORALIZACIÓN</u>	<u>TÉCNICA INSTRUMENTOS</u>	<u>INTERVINIENTES. PARTICIPANTES</u>	<u>INFORME Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS</u>	<u>META-EVALUACIÓN Y CIRCULARIDAD</u>
<b>Dimensión de Supervisión: Diseño Plan Competencial Educación Adultos nivel europeo.</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Planificación objetivos competenciales genéricos EPA.</b>					
Redacción y comunicación objetivos y competencias para la Educación de Adultos.	Períodos de 4 años. Inicio ciclo	Informes técnicos prospectiva social y educativa.. Directrices Consejo Europeo. Análisis situación	Parlamento europeo. Organismo autónomo de supervisión europeo.	Plataformas internas educación. Medios de comunicación social, web oficial. Diario oficial europeo	Evaluación y reformulación al final de ciclo.
Informe para la planificación de consecución objetivos y competencias para la Educación de Adultos.	Períodos de 4 años. Final de ciclo.	Diseño marco de planificación de objetivos. Informes internos de evaluación y supervisión. Informes externos análisis situación. Informes nivel nacional inferior y sectoriales.	Organismo autónomo de supervisión europeo. Asesores de inspección. Agencias e instituciones externas.	Plataformas internas educación. Medios de comunicación social, web oficial. Diario Oficial Europeo. Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Informe y propuestas para formulación de objetivos e inicio ciclo.
<b>Dimensión de Supervisión: Diseño Plan Competencial Educación Adultos nivel nacional</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Planificación y coordinación objetivos competenciales EPA.</b>					
Elaboración y coordinación objetivos y competencias para la Educación de Adultos.	Períodos de 4 años. Inicio de ciclo.	Informes técnicos prospectiva social y educativa. Directrices Consejo Escolar Nacional. Análisis situación. Legislación educativa.	Consejo Escolar del Estado. Alta Inspección Nacional con adaptación regulación normativa u organismo experto de supervisión equivalente	Plataformas internas educación. Medios de comunicación social, web oficial. Boletín Oficial Estado. Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Evaluación final de ciclo y coordinación y supervisión intermedia.

Informe consecución objetivos y competencias para la Educación de Adultos.	Períodos de 4 años. Final de ciclo.	Diseño marco de planificación de objetivos elaborados. Informes internos de evaluación y supervisión. Informes externos análisis situación. Informes nivel regional inferior y sectoriales.	Consejo Escolar del Estado. Alta Inspección Nacional con regulación normativa u organismo experto de supervisión equivalente. Asesores de inspección. Colaboradores externos.	Plataformas internas educación. Medios de comunicación social, web oficial. Boletín Oficial Estado. Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Informe propio del de Alta Inspección. Metaevaluación externa organismos internacionales y expertos (Universidad).  Propuestas para formulación de objetivos de inicio ciclo.
<p><b>Dimensión de Supervisión: Diseño Plan General Regional de Supervisión Educativa. Funcionalidad [Objetivo Circular]: Planificación, coordinación, asesoramiento e informe objetivos competenciales EPA de cada región o departamento educativo.</b></p>					
Elaboración y coordinación objetivos y competencias para la Educación de Adultos en este nivel.	Bianual. Inicio y continuidad de ciclo.	Planes anteriores. Memorias e informes propios inspección. Legislación CCAA. Directrices Consejo Escolar Regional.	Inspección General y Central CCAA. Consejo de Inspección regional.	Plataformas gestión Consejería de Educación. Medios de comunicación social, web oficial, Boletín Oficial Comunidad. Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Evaluación final de ciclo y coordinación y supervisión intermedia.
Evaluación e informe consecución objetivos y competencias para la Educación de Adultos.	Períodos de 2 años. Final de ciclo.	Diseño marco de planificación de objetivos Informes internos de evaluación y supervisión. Informes externos análisis situación. Informes nivel zona EPA y sectoriales.	Consejo Escolar Regional. Inspección General y Central regional organismo de supervisión equivalente. Consejo de Inspección regional.	Plataformas internas educación. Medios de comunicación social, web oficial. Boletín Oficial región. Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Informe y propuestas para formulación de objetivos de inicio ciclo.  Metaevaluación externa organismo nacional.
Asesoramiento y formación respecto a objetivos programados.	Inicio ciclo. Durante ciclo bianual.	Instrucciones y documentación interna. jornadas, seminarios, reuniones técnicas, etc.	Inspección General y Central. Asesores de inspección y colaboradores externos delegados. Universidad.	Publicaciones, informes internos, revistas, cursos, herramientas TIC, plataformas online, etc.	Informe interno evaluación final ciclo.  Encuestas satisfacción y necesidades usuarios.

<p><b>Dimensión de Supervisión: Diseño, objetivos y desarrollo del Plan de actuación de zona EPA.</b>  <b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Respuesta a necesidades educativas de la zona de actuación EPA.</b></p>
<p>Dimensiones de supervisión, funcionalidad y objetivos circulares:</p>
<p>1. Dimensión de Supervisión: Incorporación y adecuación de objetivos de nivel superior (europeos, nacionales y regionales) a la zona EPA.                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Favorecer la conciencia como ciudadano global e intercultural. Alinear e integrar planteamientos educativos.</p>
<p>2. Dimensión de Supervisión: Planificación y actuaciones para la innovación y la mejora.                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Adecuación de la respuesta educativa al cambio y nuevas demandas evolutivas de la sociedad.</p>
<p>3. Dimensión de Supervisión: Diseño objetivos zona EPA.                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Respuesta a necesidades educativas de la zona de actuación EPA</p>
<p>4. Dimensión de Supervisión: Diseño Plan Competencial Educación Adultos zona EPA                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Planificación competencial la praxis educativa y desarrollo zona EPA.</p>
<p>5. Dimensión de Supervisión: Supervisión holística del sistema educativo en el ámbito de zona                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Incremento de la calidad educativa desde la organización escolar.</p>
<p>6. Dimensión de Supervisión: Supervisión y evaluación externa centros de Educación Personas Adultas.                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Incremento de la calidad educativa desde la evaluación pedagógica.</p>
<p>7. Dimensión de Supervisión: Evaluación de la práctica docente y función directiva.                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Mejora de la calidad educativa desde la evaluación profesional.</p>
<p>8. Dimensión de Supervisión: Optimización recursos humanos, materiales, infraestructuras.                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Incremento equidad y justicia sistema educativo y sociedad en general.</p>
<p>9. Dimensión de Supervisión: Clima educativo de centro, convivencia,                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Garantizar derechos y deberes miembros comunidad educativa.</p>
<p>10. Dimensión de Supervisión: Coordinación de comisiones de zona intercentros, temáticas y con otras instituciones no educativas.                  Funcionalidad u objetivo Circular: Favorecer la asunción y consenso de actuaciones y valores comunes para mejorar la cohesión social.</p>
<p>11. Dimensión de Supervisión: Procesos de enseñanza – aprendizaje.                  Funcionalidad u objetivo Circular: Incrementar la calidad de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje.</p>
<p>12. Dimensión de Supervisión: Procesos de orientación y atención a la diversidad.                  Funcionalidad [Objetivo Circular]: Adecuar la toma de decisiones y realización personal; integración e inclusión social.</p>
<p>13. Dimensión de Supervisión: Supervisión procesos de evaluación académica y competencial alumnado.                  Funcionalidad u objetivo Circular: Garantizar los procesos democráticos y objetividad en educación.</p>
<p>14. Dimensión de Supervisión: Formación comunidad educativa.                  Funcionalidad u objetivo Circular: Fomentar y evaluar la formación inicial y permanente de los profesionales como vía de mejora y calidad educativa.</p>
<p>15. Dimensión de Supervisión: Planificación, evaluación e informe enseñanzas no formales y específicas                  Funcionalidad u objetivo Circular: Garantizar el respeto y la equidad en la atención a la diversidad individual y de colectivos particulares.</p>
<p>16. Dimensión de Supervisión: Planificación, evaluación e informe aprendizajes profesionales y para el empleo.                  Funcionalidad u objetivo Circular: Incremento bienestar y condiciones de vida de los ciudadanos.</p>
<p>17. Dimensión de Supervisión: Planificación, supervisión evaluación e informe del proceso de metaevaluación.                  Funcionalidad u objetivo Circular: Eficiencia, calidad y dimensión ética de la Supervisión Educativa.</p>

Se detalla igualmente el segundo grado de concreción para la dimensión de nivel 4, zona EPA que concreta la planificación de primer nivel presentada en la cuadrícula anterior:

<u>ACTUACIÓN</u>	<u>TEMPORALIZACIÓN</u>	<u>PROTOCOLOS, TÉCNICA INSTRUMENTOS</u>	<u>INTERVINIENTES Y PARTICIPANTES</u>	<u>INFORME Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS</u>	<u>META-EVALUACIÓN Y CIRCULARIDAD</u>
<b>1. Dimensión de Supervisión: Incorporación y adecuación de objetivos de nivel superior (europeos, nacionales y regionales) a la zona EPA.</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Favorecer la conciencia como ciudadano global e intercultural.</b>					
Integración objetivos competenciales nivel superior de planificación.	Bianual.	Diseño marco nacional objetivos. Plan de actuación nivel nacional. Grupos trabajo coordinación.	Consejo Escolar Regional. Inspección General y Central. Consejo Inspección regional: inspectores jefe, adjuntos y coordinadores. Inspectores y asesores zona EPA. Asesores inspección.	Documento marco. Plan zona EPA. Plataformas internas educación, PERGE. Web EPA.	Autoevaluación interna grupos colaborativos inspectores y asesores. Inspección General y Central regional. Informe Consejo Escolar Regional.
<b>2. Dimensión de Supervisión: Planificación y actuaciones para la Innovación y la Mejora.</b>					
<b>Funcionalidad [objetivo Circular]: Adecuación de la respuesta educativa al cambio y nuevas demandas evolutivas de la sociedad.</b>					
Elaboración y coordinación Plan Innovación y Mejora de zona EPA.	Anual inicio curso.	Difusión y colaboración banco buenas prácticas innovación. Grupos de trabajo. Coordinación del diseño de innovaciones y programas que impulsan los centros. Estrategias innovación. Seminarios, jornadas, redes sociales.	Equipo inspección y asesores inspección zona EPA. Consejo Educativo zona EPA. Equipos directivos y profesores centros EPA Colaboradores y agentes externos.	Documento marco para la Innovación y la Mejora. Web, medios comunicación, redes sociales. Revistas, congresos, etc.	Supervisión equipo inspección zona, claustro y consejo escolar centros. Consejos Escolares Municipales.
Supervisión y autorización actuaciones del Plan de Innovación y Mejora.	Continua durante todo el curso académico.	Documentos planificación. Memorias actividad. Cuestionarios de valoración.	Equipo de inspección y asesores inspección. Equipos directivos CEPA.	Informes PERGE.	Retroalimentación inmediata.
Evaluación e Informe vinculante Plan de Innovación y Mejora.	Anual final curso.	Memorias actividad. Cuestionarios de valoración y satisfacción. Estudios análisis de impacto.	Grupo de trabajo mixtos inspección, asesores, equipos directivos, profesores, miembros consejos escolares.	Informes POCGE. Web. Revistas y medios educativos especializados. Informe administración educativa.	Prospectiva próxima planificación. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección. Análisis impacto social.



<b>3. Dimensión de Supervisión: Diseño de objetivos de zona EPA.</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Respuesta a necesidades educativas de la zona de actuación EPA</b>					
Redacción y diseño objetivos y competencias funcionales zona Educación de Adultos	Anual, inicio curso.	Diseños marco planificación objetivos. Memorias de inspección y centros CEPA. Informes municipales, entidades y organizaciones zona EPA. Análisis situación.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo supervisión zona EPA.	Plataformas internas educación PERGE. Web zona EPA. Medios difusión institucionales. Entidades y organizaciones sociales y económicas.	Grupos colaborativos Consejo educativo zona EPA.
Evaluación e informe consecución objetivos y competencias funcionales de zona de Educación de Adultos.	Anual, final curso.	Diseños marco planificación objetivos. Memorias de inspección y centros CEPA. Informes municipales, entidades y organizaciones zona EPA. Análisis impacto.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo supervisión zona EPA.	Plataformas internas educación PERGE. Web zona EPA. Informe administración educativa.	Equipo Inspección zona EPA. Consejo Educativo zona EPA. Circularidad próximo curso.
Supervisión y evaluación Plan de Difusión y Comunicación oferta formativa zona EPA.	Inicio curso académico.	Plan de Difusión y Comunicación oferta formativa zona EPA. Memoria.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo supervisión zona EPA.	Plataformas internas educación PERGE. Web zona EPA. Informe administración educativa y centros EPA.	Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Consejo Educativo zona EPA. Circularidad próximo curso. Análisis impacto.
<b>4. Dimensión de Supervisión: Diseño Plan Competencial Educación Adultos zona EPA</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Planificación competencial actuación zona EPA.</b>					
Elaboración Plan de Actuaciones y Desarrollo de Objetivos y Competencias para la Educación de Adultos.	Anual. Mes de Julio.	Planificación objetivos zona. Análisis situación. Legislación educativa. PEC, Memorias y PGA centros.	Consejo Educativo de zona EPA. Equipo de Inspección zona EPA. Consejos Escolares Municipales y de centro. Claustros de profesores.	Plataformas internas educación PERGE. Web oficial. Consejos Escolares. Agentes sociales y educativos zona.	Metaevaluación interna Comisión Educativa zona EPA. Reelaboración anual. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Supervisión y coordinación Plan de Actuaciones y Desarrollo de Objetivos y Competencias para la Educación de Adultos.	Durante todo el curso académico.	Plan de Actuaciones y Desarrollo de Objetivos y Competencias para la Educación de Adultos. Visita de inspección, reuniones órganos colegiados, estudio documentación,	Equipo de Inspección y Asesores de inspección zona EPA. Equipos directivos centros EPA.	Plataformas internas educación. Reuniones equipo directivo, órganos colegiados y equipos docentes.	Reformulación inmediata Informes ejecutivos y vinculantes. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Asesoramiento ejecución Plan de Actuaciones y Desarrollo de Objetivos y Competencias para la Educación de Adultos.	Inicio curso. Durante todo el año. Momentos puntuales.	Jornadas formación inicial. Webinars, seminarios de zona y centro. Grupos de trabajo. Investigación-acción.	Equipo de Inspección y Asesores de inspección zona EPA. Equipos directivos centros EPA Órganos colegiados, comunidad educativa. Ponentes externos.	Plataformas internas zona y centro. Web y redes sociales. Elaboración de documentos.	Grupos colaborativos comunidad educativa.

Evaluación e informe Plan de Actuaciones y Desarrollo de Objetivos y Competencias para la Educación de Adultos.	Final del curso académico.	Apps y software evaluación. Visitas de inspección. Encuestas y cuestionarios.	Equipo de Inspección y Asesores de inspección zona EPA. Equipos directivos centros EPA Órganos colegiados, comunidad educativa.	Plataformas internas PERGE zona y centro. Web y redes sociales. Elaboración de documentos. Informe administración educativa.	Grupos colaborativos comunidad educativa. Encuestas satisfacción participantes. Análisis resultados y rendición cuentas. Prospectiva plan zona EPA.
<b>5. Dimensión de Supervisión: Supervisión holística del sistema educativo en el ámbito de zona. Funcionalidad [Objetivo Circular]: Incremento de la calidad educativa desde la organización escolar.</b>					
Evaluación e informe adecuación oferta enseñanzas centros CEPA	Final curso académico.	Análisis y prospectiva matrícula. Análisis necesidades zona.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe reglado y sistematizado. Plataforma PERGE.	Coordinación Equipo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Informe red de centros. Catalogación centros educativos.	Final curso académico.	Análisis necesidades zona. Informe reglado y sistematizado.	Coordinación Equipo Inspección zona EPA Consejo Educación zona EPA..	Informe reglado y sistematizado. Plataforma PERGE.	Coordinación Equipo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Evaluación e informe adecuación oferta formativa intercentros zona EPA	Final curso académico.	Análisis y prospectiva matrícula. Análisis necesidades zona. Informe reglado y sistematizado.	Equipo Inspección zona EPA. Consejo Educación zona EPA.	Informe reglado y sistematizado. Plataforma PERGE.	Coordinación Equipo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Supervisión e informe calendario escolar zona EPA.	Final curso académico.	Legislación previa, calendarios provinciales y municipales.	Coordinación Equipo Inspección zona EPA. Consejo Educación zona EPA.	Informe reglado y sistematizado. Plataforma PERGE. Medios comunicación, redes sociales, etc.	Coordinación Equipo Inspección zona EPA.
Informes a la Administración Educativa	Momentos puntuales, según requerimiento o a iniciativa propia.	Informe. Protocolos sistematizados.	Equipo de Inspección zona EPA. Coordinador Equipo Inspección zona EPA.	Informe reglado y sistematizado.	Coordinación Equipo Inspección zona EPA. Consejería Educación. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Informes técnicos propuestas modificaciones normativas y legislativas.	Momentos puntuales, según requerimiento o a iniciativa propia.	Informe. Protocolos sistematizados.	Equipo de Inspección zona EPA. Coordinador Equipo Inspección zona EPA.	Informe reglado y sistematizado.	Coordinación Equipo Inspección zona EPA. Consejería Educación. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
<b>6. Dimensión de Supervisión: Supervisión y evaluación externa centros de Educación Personas Adultas. Funcionalidad u objetivo Circular: Incremento de la calidad educativa desde la evaluación pedagógica.</b>					
Evaluación e informe externo centro CEPA en su conjunto.	Anual, final curso.	Protocolo y documentación reglada, sistémica y preestablecida. Cuestionarios, visitas de inspección, herramientas análisis.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe protocolizado Administración educativa. Comunicación centro. Plataforma PERGE.	Equipo inspección y equipo directivo CEPA. Rendición de cuentas. Prospectiva próximo curso (ejecutivo). Consejo Provincial Inspección.
Evaluación externa e informe gestión y	Anual, final curso.	Protocolo y documentación reglada,	Equipo Inspección zona EPA.	Informe protocolizado	Equipo inspección y equipo directivo CEPA.

organización centros CEPA.		sistémica y preestablecida. Cuestionarios, visitas de inspección, reuniones equipo directivo, etc.		Administración educativa. Comunicación centro. Plataforma PERGE.	Rendición de cuentas. Prospectiva próximo curso (ejecutivo).
Supervisión y asesoramiento evaluación interna centros CEPA.	Final curso. Momentos puntuales previo requerimiento.	Plan evaluación interna centro. Memoria evaluación interna de centro.	Equipo Inspección zona EPA. Asesores inspección. Equipo directivo y comunidad educativa CEPAS.	Comunicación centro. Plataforma PERGE.	Equipo inspección y equipo directivo CEPA. Prospectiva próximo curso vinculante para la toma de decisiones.
Evaluación documentación programática centro.	Inicio curso.	PEC, PGA, NCOF, Memoria de centro, actas y convocatorias.	Equipo Inspección zona EPA. Asesores inspección. Equipo directivo y comunidad educativa CEPAS.	Comunicación centro. Plataforma PERGE.	Equipo inspección, asesores y equipo directivo CEPA. Actualización y vigencia.
Supervisión y autorización horarios y distribución alumnado, materias, etc.	Previo a inicio actividad lectiva según enseñanzas.	Plataformas PERGE. Documentación administrativa y normativa.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe al equipo directivo y centro. Plataforma PERGE.	Informe vinculante. Coordinador Equipo Inspección EPA. Inspector Jefe Provincial.
Supervisión y evaluación documentación gestión, administración y procesos oficiales centro educativo.	Final primer trimestre.	Plataformas PERGE. Documentación administrativa y normativa.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe al equipo directivo y centro. Plataforma PERGE.	Informe vinculante. Coordinador Equipo Inspección EPA.
Supervisión y asesoramiento funcionamiento órganos colegiados de centro.	Momentos puntuales.	Visita de inspección, participación en reuniones, actas y convocatorias. Documentación producida.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe al equipo directivo y centro. Plataforma PERGE.	Coordinador Equipo Inspección EPA.
Supervisión y evaluación plan actividades complementarias y extracurriculares	Final curso académico.	Programación y memoria departamento.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe al equipo directivo y centro. Plataforma PERGE.	Coordinador Equipo Inspección EPA.
<b>7. Dimensión de Supervisión: Evaluación de la práctica docente y función directiva.</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Mejora de la calidad educativa desde la evaluación profesional.</b>					
Evaluación función directiva.	Final curso académico. Final período nombramiento.	Plataforma PERGE, visita centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, cuestionarios, encuestas satisfacción. Dirigido a todos los miembros del equipo directivo.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe al equipo directivo y centro. Plataforma PERGE. Informe a la Administración Educativa.	Informe vinculante. Coordinador Equipo Inspección EPA. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Evaluación asesorías inspección educación.	Final plan cuatrienal.	Protocolos sistematizados. Entrevistas, producción documental, registros, cuestionarios satisfacción.	Asesores inspección. Equipo inspección zona EPA. Coordinador Equipo inspección. Equipos Directivos CEPAS.	Informe personal. Plataforma PERGE. Informe a la Administración Educativa.	Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección. Retroalimentación profesional.
Evaluación acceso función directiva.	Vinculada a procesos. Comisiones de selección y período de prácticas.	Observación directa, visita de inspección, entrevista, documentación elaborada, triangulación de	Equipo Inspección zona EPA.	Informe al equipo directivo y centro. Plataforma PERGE.	Informe vinculante. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.

		información con otros participantes.		Informe a la Administración Educativa.	
Evaluación de la práctica docente.	Momentos puntuales o vinculada a procesos.	Plataforma PERGE, visita centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, entrevistas, observación directa, análisis documentos y producción docente. Triangulación información.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe personal. Plataforma PERGE. Informe a la Administración Educativa.	Informe vinculante. Coordinador Equipo Inspección EPA. Inspector Jefe Provincial.
Evaluación de acceso a la practica docente (y grados de carrera docente si la hubiera).	Momentos puntuales o vinculada a procesos.	Plataforma PERGE, visita centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, entrevistas, observación directa, análisis documentos y producción docente. Triangulación información.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe personal. Plataforma PERGE. Informe a la Administración Educativa.	Informe vinculante. Coordinador Equipo Inspección EPA. Inspector Jefe Provincial.
Informe situaciones incidentales profesorado: Licencias estudio, permisos formación, premios, colaboración universidad, etc.	Vinculada a procesos.	Plataforma PERGE, visita centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, entrevistas, observación directa, análisis documentos y producción docente. Triangulación información.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe personal. Plataforma PERGE. Informe a la Administración Educativa.	Informe vinculante. Coordinador Equipo Inspección EPA. Inspector Jefe Provincial.
Presidir comisiones, juntas, consejos, tribunales y otros órganos colegiados.	Vinculada a procesos.	Convocatorias específicas. Plataforma PERGE.	Equipo Inspección zona EPA.	Según convocatoria.	Coordinador Equipo Inspección EPA. Inspector Jefe Provincial.
Supervisión, autorización, coordinación y evaluación colaboración docente de agentes externos e instituciones en el centro educativo.	Según demanda y necesidad detectada.	Documentos de planificación actuación. Memoria actividad. Observación directa, encuesta evaluación.	Coordinador Equipo Inspección zona EPA.	Informe al colaborador externo, Equipo Directivo y CEPA. Plataforma PERGE. Informe a la Administración Educativa.	Informe ejecutivo prospectiva posterior. Inspector Jefe Provincial y Comisión Provincial Inspección. Difusión buenas prácticas colaborativas.
<b>8. Dimensión de Supervisión: Optimización recursos humanos, materiales, infraestructuras.</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Incremento equidad y justicia sistema educativo y sociedad en general.</b>					
Supervisión procesos admisión alumnado.	Inicio curso, momentos puntuales según demanda, según convocatoria.	Legislación y convocatorias procesos. Bases de datos PERGE. Informes admisión.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA.	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial
Informes petición necesidades materiales y recursos didácticos de los centros.	Final curso, según demanda.	Informe previo. Análisis situación.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Inspector Jefe Provincial
Supervisión adecuación infraestructuras y recursos según normativa pedagógica y prevención riesgos.	Según demanda. Cuatrianual.	Informes previos. Análisis situación.	Equipo Inspección zona CEPA. Consejo Educación zona EPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Inspector Jefe Provincial
Supervisión procesos asignación plantillas orgánicas y cupos profesorado.	Final curso.	Hojas de cálculo oferta enseñanza, plantillas y cupo profesorado.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial

		Legislación e instrucciones.		Educativa y Equipo Directivo CEPA.	
Informe incidencias sustitución y horarios profesorado.	Según demanda.	Legislación e informe individual. Informe previo asesores inspección.	Asesores inspección. Equipo Inspección zona EPA.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA. Informe Administración Educativa.	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial. Equipos Directivos CEPAS.
<b>9. Dimensión de Supervisión: Clima educativo de centro, convivencia, Funcionalidad [Objetivo Circular]: Garantizar derechos y deberes miembros comunidad educativa.</b>					
Evaluación de la convivencia y clima de centro	Final de curso.	Visita inspección centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, entrevistas, observación directa, análisis documentos, cuestionarios y encuestas. Triangulación información.	Equipo Inspección zona EPA. Comunidad educativa centro CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Equipo Directivo y órganos colegiados CEPAS. Informe Administración Educativa.	Informe ejecutivo prospectiva posterior. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Difusión buenas prácticas colaborativas.
Supervisión participación activa y democrática, implicación miembros comunidad educativa	Final de curso.	Visita inspección centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, entrevistas, observación directa, análisis documentos, cuestionarios y encuestas. Triangulación información.	Equipo Inspección zona EPA. Comunidad educativa centro CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Equipo Directivo y órganos colegiados CEPAS. Informe Administración Educativa.	Informe ejecutivo prospectiva posterior. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Difusión buenas prácticas colaborativas.
Evaluación inclusión y equidad educativas.	Final de curso.	Visita inspección centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, entrevistas, observación directa, análisis documentos, cuestionarios y encuestas. Triangulación información.	Equipo Inspección zona EPA. Comunidad educativa centro CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Equipo Directivo y órganos colegiados CEPAS. Informe Administración Educativa.	Informe ejecutivo prospectiva posterior. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Difusión buenas prácticas colaborativas.
Supervisión uso redes de comunicación TIC.	Final de curso.	Visita inspección centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, entrevistas, observación directa, análisis documentos, cuestionarios y encuestas. Triangulación información.	Equipo Inspección zona EPA. Comunidad educativa centro CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Equipo Directivo y órganos colegiados CEPAS. Informe Administración Educativa.	Informe ejecutivo prospectiva posterior. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Difusión buenas prácticas colaborativas.
Supervisión Normas organización y funcionamiento CEPA	Inicio de curso.	Visita inspección centro, reuniones equipo directivo y comunidad educativa, entrevistas, observación directa, análisis documentos, cuestionarios y encuestas. Triangulación información.	Equipo Inspección zona EPA. Comunidad educativa centro CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Equipo Directivo y órganos colegiados CEPAS. Informe Administración Educativa.	Informe ejecutivo prospectiva posterior. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Difusión buenas prácticas colaborativas.
Coordinación, supervisión e informe procesos mediación, conflicto.	Según demanda.	Legislación e informe individual. Informe previo asesores inspección.	Asesores inspección. Equipo Inspección zona EPA.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA. Informe Administración Educativa.	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial. Equipos Directivos CEPAS.

Actuaciones incidentales.	Según demanda.	Legislación e informe individual.	Equipo Inspección zona EPA.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA. Informe Administración Educativa.	Coordinador Equipo Inspección CEPA. Inspector Jefe Provincial. Equipos Directivos CEPAS.
<b>10. Dimensión de Supervisión: Coordinación de comisiones de zona intercentros, temáticas y con otras instituciones no educativas.</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Favorecer la asunción y consenso de actuaciones y valores comunes para mejorar la cohesión social.</b>					
Presidir y coordinar el Consejo de Zona para la Educación de Personas Adultas	Permanente.	Convocatorias y actas. Legislación y documentación.	Coordinador Equipo inspección zona EPA.	Actas e informes. Web y redes sociales. Medios de comunicación. Plataforma PERGE.	Circularidad permanente. Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial. Equipos Directivos CEPAS.
Presidir y coordinar Consejos Escolares Municipales.	Permanente.	Convocatorias y actas. Legislación y documentación.	Equipo inspección zona EPA.	Actas e informes. Web y redes sociales. Medios de comunicación. Plataforma PERGE.	Coordinador Equipo inspección zona EPA. Circularidad permanente.
Supervisar y evaluar la coordinación y relaciones internas entre centros escolares y con otras instituciones de la zona.	Final curso Permanente.	Convocatorias y actas. Planificación y memorias.	Equipo inspección zona EPA. Asesores inspección.	Actas e informes. Web y redes sociales. Medios de comunicación. Plataforma PERGE.	Coordinador Equipo inspección zona EPA. Informe final curso.
Supervisar la coordinación y relaciones externas entre centros escolares, la administración y con otras instituciones externas a la zona	Final curso Permanente.	Convocatorias y actas. Proyectos y memorias. Documentación y producción generada.	Equipo inspección zona EPA. Asesores inspección.	Informes específicos. Web y redes sociales. Medios de comunicación. Plataforma PERGE.	Coordinador Equipo inspección zona EPA. Informe final curso.
Supervisar la plataforma virtual de comunicación entre los diversos CEPAS y redes TIC para la comunicación.	Final curso Permanente.	Plataforma PERGE. Web institucional. Redes sociales institucionales.	Equipo inspección zona EPA. Asesores inspección.	Web y redes sociales. Medios de comunicación. Plataforma PERGE.	Coordinador Equipo inspección zona EPA. Retroalimentación continua.
Supervisar y evaluar coordinación y colaboraciones externas con otras instituciones fuera de zona EPA.	Final curso Permanente.	Proyectos y memorias Documentación y producción generada.	Equipo inspección zona EPA. Asesores inspección.	Informes específicos. Web y redes sociales. Medios de comunicación. Plataforma PERGE. Difusión buenas prácticas.	Coordinador Equipo inspección zona EPA. Informe final curso. Inspector Jefe Provincial.
<b>11. Dimensión de Supervisión: Procesos de enseñanza - aprendizaje.</b>					
<b>Funcionalidad u objetivo Circular: Incrementar la calidad de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje.</b>					

Evaluación procesos planificación didáctica del profesorado y departamentos didácticos.	Inicio curso.	Programaciones didácticas. Memorias. Actas e informes. Programación aula. Legislación.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial. Circularidad anual.
Supervisión y evaluación práctica escolar y procesos enseñanza-aprendizaje: ESPA, idiomas, etc.	Momentos puntuales. Todo el curso.	Observación directa. Análisis documentos profesorado. Estudio materiales y recursos. Cuestionarios y encuestas. Entrevistas personales. Triangulación información.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe individual, Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial. Retroalimentación inmediata.
Supervisión y evaluación departamentos didácticos	Momentos puntuales.	Actas y memorias departamentos. Asistencia a reuniones. Estudio de documentación.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA.
Supervisión y evaluación enseñanzas virtuales y a distancia: ESPAD, idiomas, pruebas acceso, pruebas a distancia, etc.	Momentos puntuales. Todo el curso.	Software específico.. Análisis documentos profesorado. Estudio materiales y recursos. Cuestionarios y encuestas. Entrevistas personales. Triangulación información.	Equipo Inspección zona CEPA. Colaboradores externos.	Plataforma PERGE. Informe, Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial.
Actuaciones incidentales	Según demanda.	Legislación e informe individual.	Equipo Inspección zona EPA.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA. Informe Administración Educativa.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial. Equipos Directivos CEPAS.
<p><b>12. Dimensión de Supervisión: Procesos de orientación y atención a la diversidad.</b>  <b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Adecuar la toma de decisiones y realización personal; integración e inclusión social.</b></p>					
Supervisión y evaluación Plan de motivación inicial y acogida alumnado.	Inicio y final curso académico.	Plan de motivación alumnado. Encuestas y cuestionarios. Entrevistas. Informe resultados.	Equipo Inspección zona EPA. Asesoría Inspección. Comunidad educativa.	Plataforma PERGE. Informe centro CEPA. Consejo Educativo zona EPA.	Circularidad anual. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Consejo Educativo zona EPA. Equipo Directivo CEPA.
Supervisión y evaluación Plan de absentismo no justificado y abandono.	Inicio y final curso académico.	Plan de absentismo y abandono alumnado. Encuestas y cuestionarios. Entrevistas. Informe resultados.	Equipo Inspección zona EPA. Asesoría Inspección. Comunidad educativa.	Plataforma PERGE. Informe centro CEPA. Consejo Educativo zona EPA.	Circularidad anual. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Consejo Educativo zona EPA. Equipo Directivo CEPA.
Supervisión y evaluación Plan de Orientación Académica y Profesional.	Inicio y final curso académico.	Plan de Orientación y Atención a la Diversidad. Encuestas y cuestionarios. Entrevistas. Informe resultados.	Equipo Inspección zona EPA. Asesoría Inspección. Comunidad educativa.	Plataforma PERGE. Informe centro CEPA. Consejo Educativo zona EPA.	Circularidad anual. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Consejo Educativo zona EPA. Equipo Directivo CEPA.

Supervisión y evaluación tutorías colectivas y personalizadas.	Todo el curso. Final año académico.	Plan de acción tutorial, funcionamiento de la tutoría, sistemas de refuerzo y apoyo. Seguimiento tutorial, Encuestas y cuestionarios. Entrevistas. Observación directa. Análisis documentación. Informe resultados.	Equipo Inspección zona EPA. Asesoría Inspección. Comunidad educativa.	Plataforma PERGE. Informe centro CEPA. Consejo Educativo zona EPA.	Circularidad anual. Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Consejo Educativo zona EPA. Equipo Directivo CEPA.
Supervisión y evaluación departamento orientación y profesionales adscritos.	Momentos puntuales	Actas y memorias departamentos. Asistencia a reuniones. Estudio de documentación.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA.
<b>13. Dimensión de Supervisión: Supervisión procesos de evaluación académica y competencial alumnado. Funcionalidad u objetivo Circular: Garantizar los procesos democráticos y objetividad en educación.</b>					
Supervisión y asesoramiento procesos evaluación académica alumnado.	Todo el curso.	Actas e informes. Observación directa. Asistencia a reuniones. Estudio de documentación.	Equipo Inspección zona CEPA. Asesores zona EPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa, profesorado y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial.
Supervisión documentación académica evaluación.	Final del curso.	Actas e informes. Asistencia a reuniones. Estudio de documentación.	Equipo Inspección zona CEPA. Asesores inspección zona EPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa, profesorado y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial.
Supervisión procesos promoción, titulación y certificaciones académicas.	Final curso.	Actas e informes. Estudio de documentación.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa, profesorado y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA.
Actuaciones incidentales y reclamaciones.	Según demanda.	Actas e informes. Entrevista profesorado y alumnado. Estudio de documentación e instrumentos evaluación.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe individual alumnado, profesor y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA.
<b>14. Dimensión de Supervisión: Formación comunidad educativa. Funcionalidad u objetivo Circular: Fomentar y supervisar la formación inicial y permanente del personal de la comunidad educativa.</b>					
Supervisión y evaluación procesos de formación inicial profesorado: master educación, prácticas, etc.	Según convocatoria	Convenios, normativa, protocolos actuación, visita de inspección, observación directa, registros, documentación, entrevista.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe individual. Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa.	Inspector Jefe Provincial y Consejo Provincial Inspección. Instituciones externas.
Supervisión del proceso de formación individual del personal docente	Según demanda y convocatorias.	Portfolio y plan individual de actualización y perfeccionamiento personal docente. Entrevistas y documentación.	Equipo Inspección zona EPA. Asesores Inspección.	Informe individual. Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa.	Inspector Jefe Provincial y Consejo Provincial Inspección. Instituciones externas.



Supervisión y evaluación de la idoneidad de agentes formativos temporales y colaboradores en educación de adultos	Momentos puntuales según actuación.	Convenios, normativa, protocolos actuación, visita de inspección, observación directa, registros, documentación, entrevista.	Equipo Inspección zona EPA.	Informe individual. Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa.	Inspector Jefe Provincial y Consejo Inspección. Instituciones externas.
Elaboración objetivos formación zona EPA y diseño plan de formación de zona y centros educativos	Inicio curso académico.	Planes anteriores. Memorias e informes propios inspección. Legislación CCAA. Directrices Consejo Escolar Regional y objetivos Plan de actuación.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona EPA. Asesores Inspección.	Plataformas gestión PERGE. Órganos colegiados CEPAS. Medios de comunicación, web oficial, Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Coordinador Equipo Inspección EPA. Consejo Educativo zona EPA.
Supervisión y evaluación plan de formación de zona y centros educativos	Final curso académico.	Diseño de objetivos formación. Memorias e informes actividades formación. Encuestas opinión y satisfacción. Cuestionarios evaluación.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona EPA. Asesores Inspección.	Plataformas gestión PERGE. Órganos colegiados CEPAS. web oficial, sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Coordinador Equipo Inspección EPA. Consejo Educativo zona EPA.
Coordinación, supervisión e informe de colaboración formación externa con Universidades, Instituciones, proyectos innovación, investigación, etc.	Inicio curso.	Diseño objetivos formación. Planes anteriores. Directrices Consejo Escolar Regional y objetivos Plan de actuación. Planificación instituciones externas.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona EPA. Asesores Inspección.	Plataformas gestión PERGE. Órganos colegiados CEPAS. Medios de comunicación, web oficial, Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Coordinador Equipo Inspección EPA. Consejo Educativo zona EPA. Instituciones externas colaboradoras y, universidades.
<b>15. Dimensión de Supervisión: Planificación, evaluación e informe enseñanzas no formales.</b>					
<b>Funcionalidad u objetivo Circular: Garantizar el respeto y la equidad en la atención a la diversidad individual y de colectivos particulares.</b>					
Planificación y coordinación oferta enseñanzas no formales en CEPAS, de carácter transversal a zona EPA y en colaboración con otras instituciones.	Inicio curso.	Legislación y convocatorias procesos. Diseño objetivos. Análisis situación zona.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona CEPA. Asesores Inspección. Equipo Directivo CEPAS. Consejo Escolar CEPA y claustro.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA. Medios de comunicación, web oficial, Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas..	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial. Consejo Escolar Regional.
Supervisión y evaluación oferta enseñanzas no formales en CEPAS, de carácter transversal a zona EPA y en colaboración con otras instituciones.	Final curso, momentos puntuales según demanda y convocatoria.	Legislación y convocatorias procesos. Bases de datos PERGE. Planificación oferta.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona CEPA. Asesores Inspección. Equipo Directivo CEPAS. Consejo Escolar CEPA y claustro.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA.	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial
Supervisión procesos admisión alumnado.	Inicio curso, momentos puntuales según demanda y convocatoria.	Legislación y convocatorias procesos. Bases de datos PERGE. Informes admisión.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA.	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial

			Asesores Inspección. Equipo Directivo CEPAS.		
Evaluación procesos planificación organizativa y didáctica del equipo directivo y profesorado en enseñanzas no formales.	Inicio curso.	Programaciones didácticas. Memorias. Actas e informes. Programación aula. Legislación.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial. Circularidad anual.
Supervisión y evaluación organización, recursos, metodología, práctica escolar y procesos enseñanza-aprendizaje en enseñanzas no formales.	Momentos puntuales. Todo el curso.	Observación directa. Análisis documentos profesorado. Estudio materiales y recursos. Cuestionarios y encuestas. Entrevistas personales. Triangulación información.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe individual, Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial. Retroalimentación inmediata.
Supervisión procesos evaluación y certificaciones académicas enseñanzas no formales.	Final curso.	Actas e informes. Observación directa, encuestas. Estudio de documentación. Análisis de resultados.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA.
<b>16. Dimensión de Supervisión: Planificación, evaluación e informe aprendizajes profesionales y para el empleo. Funcionalidad u objetivo Circular: Incremento bienestar y condiciones de vida de los ciudadanos.</b>					
Planificación y coordinación oferta enseñanzas modulares formación profesional, CEPAS, de carácter transversal a zona EPA y en colaboración con otras instituciones.	Inicio curso.	Legislación y convocatorias procesos. Diseño de objetivos. Análisis situación zona.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona CEPA. Asesores Inspección. Equipo Directivo CEPAS. Consejo Escolar CEPA y claustro.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA. Medios de comunicación, web oficial, Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial. Consejo Escolar Regional.
Supervisar e informar oferta enseñanzas formación profesional planificadas.	Final curso.	Legislación y convocatorias procesos. Bases de datos PERGE.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona CEPA. Asesores Inspección. Equipo Directivo CEPAS. Consejo Escolar CEPA y claustro.	Plataforma PERGE. Informe y Equipo Directivo CEPA. Web y organizaciones sociales.	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial
Supervisión procesos admisión alumnado.	Inicio curso, momentos puntuales según demanda y convocatoria.	Legislación y convocatorias procesos. Bases de datos PERGE. Informes admisión.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona CEPA. Asesores Inspección. Equipo Directivo CEPAS.	Plataforma PERGE. Informe Administración. Equipo Directivo CEPA.	Comisión Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial
Supervisar y evaluar programación y práctica docente modular ciclos formativos profesionales	Inicio curso.	Programaciones didácticas. Memorias. Actas e informes. Programación aula. Legislación.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA. Inspector Jefe Provincial. Circularidad anual.
Evaluación procesos planificación organizativa y didáctica	Momentos puntuales. Todo el curso.	Observación directa.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe individual, Administración	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA.

del equipo directivo y profesorado en enseñanzas profesionales		Análisis documentos profesorado. Estudio materiales y recursos. Cuestionarios y encuestas. Entrevistas personales. Triangulación información.		Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Inspector Jefe Provincial. Retroalimentación inmediata.
Supervisión y evaluación organización, recursos, metodología, práctica escolar y procesos enseñanza-aprendizaje en enseñanzas profesionales	Final curso.	Actas e informes. Observación directa, encuestas. Estudio de documentación. Análisis de resultados.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA.
Supervisión procesos evaluación y orientación profesional, certificaciones académicas enseñanzas profesionales.	Final curso.	Actas e informes. Observación directa, encuestas. Estudio de documentación. Análisis de resultados.	Equipo Inspección zona CEPA.	Plataforma PERGE. Informe Administración Educativa y Equipo Directivo CEPA.	Coordinador Equipo Inspección zona CEPA.
Coordinar, supervisar y evaluar oferta educativa profesional y para el empleo con instituciones de la zona	Inicio curso.	Legislación y convocatorias procesos. Diseño de objetivos. Análisis situación zona.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona CEPA. Asesores Inspección.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA. Medios de comunicación, web oficial, Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Consejo Inspección zona EPA. Inspector Jefe Provincial. Consejo Escolar Regional.
Evaluar e informar autorización oferta formativa de empleo, planes de garantía juvenil y otros planes específicos de actualización y competencia profesional	Momentos puntuales según convocatoria.	Legislación y convocatorias procesos. Diseño de objetivos. Análisis situación zona.	Consejo Educativo zona EPA. Equipo Inspección zona CEPA. Asesores Inspección. Equipo Directivo CEPAS. Consejo Escolar CEPA y claustro.	Plataforma PERGE. Informe individual y Equipo Directivo CEPA. Medios de comunicación, web oficial, Sindicatos, asociaciones y organizaciones educativas.	Consejo Provincial Inspección. Inspector Jefe Provincial. Consejo Escolar Regional.
<b>17. Dimensión de Supervisión: Planificación, supervisión, evaluación e informe del proceso de metaevaluación</b>					
<b>Funcionalidad [Objetivo Circular]: Eficacia, calidad y dimensión ética de la Supervisión Educativa.</b>					
Elaboración y diseño plan funcional zona EPA de Inspección.	Anual inicio curso.	Legislación. Marco y directrices niveles superior. Objetivos de zona.	Equipo inspección y asesores inspección zona EPA.	Plataforma PERGE. Web institucional, centros CEPA.	Consejo Provincial de Inspección. Inspector Jefe Provincial.
Supervisión y evaluación plan funcional Inspección zona EPA de Inspección.	Continua y final curso.	Documentos planificación. Memorias actividad. Cuestionarios de valoración.	Equipo de inspección y asesores inspección. Equipos directivos CEPA.	Informes PERGE. Web institucional.	Grupo colaborativo mixto Consejo Provincial de Inspección. Inspector Jefe Provincial.
Planificación y diseño actuación orgánicas y formación de Inspección.	Inicio curso.	Legislación. Marco y directrices niveles superior. Plan funcional Inspección zona EPA. Objetivos de zona. Análisis situación.	Equipo de inspección zona EPA y asesores inspección.	Informes POCGE. Web institucional.	Coordinador Equipo de inspección zona EPA Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.

Supervisión y evaluación actuación orgánicas y formación de Inspección.	Continua y final curso.	Documentos planificación. Memorias actividad. Cuestionarios de valoración.	Equipo de inspección y asesores inspección. Equipos directivos CEPA.	Informes PERGE. Web institucional.	Grupo colaborativo mixto. Coordinador Equipo de inspección zona EPA Inspector Jefe Consejo Provincial de Inspección. Inspector Jefe Provincial.
Supervisión y evaluación procesos, técnicas, protocolos y métodos supervisión.	Continua todo el curso.		Grupos colaborativos mixtos. Instituciones externas expertas. Inspección Central y General.	Plataforma PERGE. Informe Administración educativa y Consejo Escolar Regional.	Grupos colaborativos mixtos. Instituciones externas expertas. Inspección Central y General.
Supervisión y evaluación procesos registro información e informe.	Continua todo el curso.		Grupos colaborativos mixtos. Instituciones externas expertas. Inspección Central y General.	Plataforma PERGE. Informe Administración educativa y Consejo Escolar Regional.	Grupos colaborativos mixtos. Instituciones externas expertas. Inspección Central y General.
Supervisión y evaluación actuaciones incidentales zona EPA inspección.	Final plan actuación zona EPA.	Plataforma PERGE. Informes actuaciones incidentales.	Equipo Inspección zona EPA. Grupos colaborativos inspectores.	Plataforma PERGE. Informe interno y Administración Educativa.	Coordinador Equipo Inspección CEPA. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Elaboración y evaluación memoria inspección zona EPA	Final curso académico.	Planes actuación. Plataforma PERGE. Legislación y documentación elaborada. Encuestas valoración y satisfacción.	Coordinador Equipo Inspección zona EPA	Plataforma PERGE. Informe interno Administración Educativa. Web institucional.	Grupos colaborativos inspectores. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección.
Evaluación análisis de impacto actuación supervisora.	Final plan actuación zona EPA.	Planes actuación. Plataforma PERGE. Legislación y documentación elaborada. Encuestas valoración y satisfacción. Análisis resultados.	Coordinador Equipo Inspección zona EPA. Instituciones externas.	Plataforma PERGE. Informe interno Administración Educativa. Web institucional.	Grupos colaborativos inspectores. Inspector Jefe Provincial. Consejo Provincial Inspección. Instituciones externas

## **6.16. Conclusiones, metaevaluación y revisión del modelo de supervisión en educación de adultos MOCIOBME**

Para finalizar la exposición del modelo MOCIOBME de supervisión educativa en enseñanza de adultos es necesario realizar algunos apuntes sobre la metaevaluación del propio modelo en coherencia con la metodología de trabajo utilizada en el presente estudio:

Básicamente se considera que este paradigma supone un cambio cualitativo en la conceptualización de la supervisión en Educación de Personas Adultas puesto que se da relevancia e importancia a un ámbito de supervisión hasta ahora considerado menor frente a otras enseñanzas (Primaria, Secundaria, etc) como ha quedado de manifiesto en la investigación realizada.

En segundo lugar, supone un cambio de enfoque en la supervisión de Educación de Personas Adultas situando como piedra angular el trabajo por objetivos, compartidos por toda la comunidad educativa y liderado, supervisado, asesorado, y evaluado por los organismos de inspección educativa en equipo. Se introducen nuevas funciones para la Inspección de Educación, Planificación, Coordinación y Liderazgo Educativo, posicionándola circularmente al principio del hecho educativo y no solo al final como tradicionalmente se ha considerado con las funciones clásicas de inspección, supervisión, control, asesoramiento y evaluación.

Se rompe la perspectiva de focalización en tareas de la mayor parte de los modelos establecida hasta ahora; se abandona la idea del inspector de referencia común actualmente por la del equipo de referencia con la imposición de dinámicas de trabajo en equipo, participativas y colaborativas con carácter ineludible; se impone la necesidad de proximidad a la comunidad educativa de los supervisores educativos con lo que se mejorará la percepción de la Inspección de Educación por parte de la comunidad escolar y profesionales docentes; se pone en valor su actuación y adquiere mayor relevancia de cara a la sociedad, posibilitando mayor repercusión funcional directa en la enseñanza de adultos al trabajo de inspector. El supervisor en este modelo se ve obligado a salir del despacho en continua interacción con el entorno social y las comunidades educativas de su zona de educación de adultos.

En la otra cara de la moneda, frente a las ventajas ofrecidas por el modelo, se aumentan las tareas y funciones de los organismos de supervisión; se le demandan nuevas cualidades, habilidades y competencias de actuación (dominio TIC, destreza comunicativas, habilidades de planificación, etc.) al supervisor de educación; se introduce

la necesidad de más recursos humanos en esta función; mayor responsabilidad y riesgo en la toma de decisiones del inspector que pasa a tener atribuciones ejecutivas y no solo de informar y proponer como en los modelos presentes.

En conclusión, el nuevo modelo propone nuevos retos y desafíos al desempeño de la tarea supervisora otorgándole una actitud y competencia proactiva frente a las demandas educativas de la sociedad actual y no solo reactiva frente a las peticiones de la administración o los centros de educación de personas adultas, en consonancia con los presupuestos de partida, los planteamiento y objetivos diseñados en esta investigación que buscan adaptar la supervisión educativa en Enseñanzas de Adultos a las necesidades y realidades cambiantes, activas, volubles y versátiles de la sociedad del siglo XXI.

## **7. CAPÍTULO 7:**

### **CONCLUSIONES**

#### **Significación y estructura del capítulo**

Se relacionan las conclusiones de la investigación, de manera enumerativa, así como estructuradas y ordenadas con relación a cada uno de los objetivos planificados en el diseño de la investigación.

#### **Respecto al objetivo número uno**

Uno:

La primera conclusión que se puede extraer de la investigación realizada radica en la necesidad de ampliar la dedicación, reflexión y consideración sobre los ámbitos de estudio objeto de esta investigación, la Inspección de Educación y la Educación de Personas Adultas, dotadas de una gran potencialidad, pero, al mismo tiempo, con una menos extensa producción académica e interés en la praxis que otras temáticas como la dirección escolar o la orientación u otras enseñanzas como la Primaria, la Secundaria o FP. Los resultados de la información recabada corroboran la opinión de autores como

Lancho (2005), Miranda (2006) o Casanova (2015) que defienden que el sistema educativo debe incrementar su mirada y dar más relevancia a estas dos temáticas.

Dos:

Sería conveniente dar soporte y fundamentación académicos a la actuación y el posicionamiento de la Inspección de Educación. La información obtenida de los cuestionarios así como la opinión expresada por los expertos entrevistados confirman la tesis defendida por varios autores (Ehren, 2016; Vázquez-Cano, 2017; Secadura, 2017; Camacho, 2014; Silva 2013; Martín, 2013) y planteada al inicio de esta tesis relativa a la necesidad de investigar y discutir sobre la evidencia científica de las inspecciones escolares eficaces; reflexionar sobre las cuestión de dotar de un marco teórico científicamente validado desde el saber pedagógico que confiera validez y fiabilidad a la praxis de las inspecciones escolares y su relación con la calidad de enseñanza. Los cambios de la sociedad actual y del sistema educativo imponen un nuevo posicionamiento de la IE, no únicamente asentado en la “potestas” legal sino necesariamente complementado con la “auctoritas” de la ciencia y el saber académico que cimienten y den un sentido argumentado a la IE, que indaguen entre todas las posibilidades de paradigmas que están surgiendo para encontrar el que mejor se adapte a la eficacia ante las nuevas situaciones educativas creadas. Las conclusiones halladas corroboran la tesis de Martín (2013) que recoge la necesidad de otorgar a la Inspección de Educación una sólida fundamentación teórica académica en su actuación, misión y visión una vez superada la justificación en posicionamientos legales o autocráticos valida para épocas anteriores pero no actualmente. Destaca “la posición unánime de todos los autores que han venido trabajando en este campo en torno a la necesidad de que las prácticas supervisoras estén fundamentadas científicamente. Estableceríamos que una de las características de la supervisión en la era moderna es la de su respaldo y uso de los conocimientos científicos” (p. 45).

Tres:

Se ha podido contrastar, en base a la revisión de la literatura científica previa y los datos obtenidos, el posicionamiento nuclear que la Inspección de Educación puede desempeñar dentro de la estructura del sistema educativo y la alta capacidad de incidencia que sus actuaciones pueden promover sobre la mejora y calidad educativa de los centros educativos, afectando a múltiples facetas y vertientes de la realidad educativa, y en último término, al sistema escolar y social global en su conjunto. La mayor parte de los



participantes en la investigación son partidarios de mantener y reforzar los SIE como cuerpo experto y especializado, punta de lanza del sistema educativo.

## **Respecto al objetivo dos**

Uno:

La necesidad de introducir nuevas perspectivas en la Educación de Personas Adultas, siguiendo los estudios e informes realizados por la UNESCO (2015a, 2015b, 2016b), las opiniones de autores como Lancho (2009) o Sanz Fernández (2003) como respuesta a las características de la sociedad del siglo XXI definida como una Sociedad Líquida (Bauman, 2007) en permanente cambio y con continua necesidad de desaprender y reaprender, donde la educación a lo largo de toda la vida es un concepto ineludible. En palabras de Sevillano (2011, p. 23):

Con todas las transformaciones que están ocurriendo en el mundo, es preciso aprender a vivir con la incertidumbre. Necesitamos desarrollar en nuestros ambientes de aprendizaje la autonomía de los estudiantes y también de los profesores, llevándolos a aprender a aprender. [...] Lo que marcará la modernidad educativa es la didáctica del aprender a aprender o del saber pensar, englobando, en un solo todo, la necesidad de la apropiación del conocimiento disponible y su manejo creativo y crítico. La competencia que la escuela debe consolidar y siempre renovar es aquella fundada en la propiedad del conocimiento como instrumento más eficaz para la emancipación de las personas.

La propia Unión Europea (European Commission, 2017) demanda modelos y estudios que puedan ayudar a trazar estrategias de aprendizaje y organización de la EPA, para poder asumir los nuevos perfiles de demandantes de información, integrar los nuevos medios, metodologías y tecnologías didácticas, e incorporar los insólitos contenidos solicitados en el marco de una Educación Permanente a lo largo de toda la vida. Como afirma Cruz (2003), “los Centros de Adultos están llamados a reunir ciertas características como: versatilidad, adaptación, rapidez, autonomía... para al fin y al cabo prestar un mejor servicio educativo” (p. 86).

Dos:

Se han hallado antinomias e indefiniciones en la configuración de la Inspección de Educación del siglo XXI. Desde la propia práctica profesional y los estudios teóricos

se demanda fijar una reconfiguración y estatus de este cuerpo administrativo adaptado a las nuevas demandas de la sociedad actual. Como expone Aguerro (2013, p. 26) “Las reformas educativas orientadas hacia la equidad requieren de cambios desde el rol tradicional de carácter administrativo de las personas supervisoras al de gestores activos de la mejora escolar”, opinión compartida con otros autores relacionados en esta tesis como Casanova, Secadura, Vázquez-Cano o Ramos Traver.

Tres:

Otra conclusión derivada del trabajo de investigación tiene que ver con la demanda de una Inspección de Educación más centrada en el ámbito de lo pedagógico, que deje relegadas las tareas de corte administrativo, de carácter burocrático, para centrarse en el servicio pedagógico a los centros escolares, el profesorado y las comunidades educativas. Los resultados hallados confirman la caracterización de la Inspección defendida recientemente por Segura, Gairín y Silva (2018) que requiere la “Necesidad de cambiar el modelo de control burocrático actual de la Inspección educativa para uno menos burocrático y más proactivo” (p. 21). Es necesario priorizar perspectivas y enfoques como el definido por Reyzábal (2015, p. 31) “será la Pedagogía la que enmarque la función técnica de asesoramiento y evaluación del supervisor o supervisora en la escuela, ofreciendo de manera programática y científica los paradigmas generales”.

Cuatro:

Se debe ajustar la oferta educativa de los centros de adultos, reorganizando sus funciones y servicios que prestan a la sociedad, ampliando la limitada concepción actual de centros remediales de segunda oportunidad (Lancho, 2005) para conectarlos con el entorno próximo y las necesidades de los nuevos colectivos sociales, ofreciendo respuestas a una amplia variedad de necesidades que no forman parte del sistema reglado escolar dentro del paradigma de aprendizaje para toda la vida: formación para el empleo, integración de inmigrantes, programas de tercera edad, reactualización profesional, colectivos vulnerables, participación ciudadana, formación en sostenibilidad, seguridad y aprendizaje digital, idiomas, etc. El centro de giro de los centros de adultos ha de deslizarse de la Educación Secundaria y enseñanzas regladas con carácter compensatorio a ofertas formativas ligadas a las necesidades y demandas de la zona geográfica y la población en la que está inscrito, con un planteamiento amplio desde el punto de vista de los aprendizajes y flexible desde la organización. Deben ser espacios formativos

polivalentes con una función no solo educativa sino también socializadora, dinamizadora e inclusiva.

Cinco:

En esta nueva configuración de la Educación de Personas Adultas más extensa y plástica, la Inspección de Educación ejerce un papel nuclear para orientar, guiar, coordinar, asesorar, supervisar y controlar el camino adecuado, como piedra angular entre centros, con la administración y otras instituciones de la sociedad en general. La Inspección de Educación debe adaptar sus protocolos y modelos de trabajo a las características específicas de la Educación de Personas Adultas y no realizar una supervisión en enseñanzas de adultos trasladada y copiada de los modelos de otras enseñanzas y centros, Primaria, Secundaria o Formación Profesional.

Seis:

La necesidad de consenso. Es necesario encontrar el acuerdo de la comunidad educativa, de las administraciones y de la sociedad en general para aceptar, situar y valorar la Inspección de Educación en una situación asumida y estimada positivamente, sin imposiciones externas, por todos los sectores de la comunidad educativa, como servicio administrativo dotado de fuerte competencia técnica y conocimiento experto, con un amplio abanico de funciones, cuyo objetivo es contribuir a la mejora del centro y la práctica educativa, no la sanción, en la misma línea expuesta por Marina et al (2015). Es necesario redefinir el posicionamiento y la percepción de la Inspección de Educación en la sociedad en general, dando mayor presencia a sus criterios técnicos en medios de comunicación y organismos decisorios.

Siete:

Sería conveniente aumentar la presencia, el contacto y la interacción de los inspectores de educación con los centros educativos de enseñanza en general, y en particular con los centros de adultos, extendiendo además las relaciones a todos los miembros de la comunidad educativa, no solo interactuando prioritariamente con el equipo directivo. Esta investigación corrobora la idea expuesta por Segura, Gairín y Silva (2018) de que “se precisa de una Inspección educativa que actúe de manera personalizada en los centros educativos dependiendo de las características y necesidades de cada uno de ellos” (p. 21) para situar la supervisión adecuadamente en el marco de la mayor autonomía del centro escolar. El profesorado y el alumnado deben hacer la traslación

desde la consideración del inspector como burócrata, vigilante y juez externo, hacia la conceptualización de guía, técnico experto, coordinador y supervisor de procesos educativos y organizativos, con un modo de actuar democrático, colaborativo, cercano a la comunidad educativa, que puede tener entre otras muchas funciones la de control, pero todas ellas siempre orientadas a la mejora y calidad educativas para lo cual se requiere mayor disponibilidad del inspector, más cercanía y mayor tiempo de contacto en los centros y con la comunidad educativa, demanda coincidente con la defendida por autores como Méndez y Pérez Serrano (2017), Garrido y Munné (1999) o Carron y De Grauwe (2003).

Ocho:

Los expertos participantes en la entrevista estructurada opinan que sería conveniente cambiar la denominación Inspector de Educación por la de Supervisor, que define mejor la conceptualización del servicio actual y entra en consonancia con la terminología angloparlante y sudamericana, eliminando reminiscencias de la historia de España no ajustadas a la situación actual y aportando a este cuerpo administrativo un mensaje de renovación de cara a la comunidad educativa escolar.

Nueve:

Mejorar la presencia y relación de la Inspección de Educación con la Enseñanza de Adultos (los propios inspectores en la investigación reconocen una actuación menor del 25 % actualmente), aumentando la dedicación a estas enseñanzas, con actuaciones funcionales no incidentales propias, corroborando las opiniones de Casanova o Méndez y Pérez Serrano.

Diez:

Otra conclusión de esta investigación, que corrobora la tesis defendida por Ramírez Aísa con un carácter más amplio y generalizado que el aquí expuesto o las experiencias que se comienza a llevar a la práctica como SICI (*Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education*), considera que es necesario transcender el concepto de una Inspección de Educación vinculada a administraciones regionales o estatales e introducir criterios y planes de actuación de carácter internacional y supranacional, con vínculos entre estamentos supervisores de diversos países, de tal manera que se puedan entender correctamente y dar respuesta a las

nuevas demandas educativas de colectivos globales que pueblan la EPA (migrantes, desempleados, etc.) frente al perfil tradicional histórico de analfabetismo.

### **Respecto al objetivo tres**

Se han establecido codificaciones, categorizaciones y redes de contenidos, que han permitido la definición de metavARIABLES, con las siguientes conclusiones fundamentales:

Uno:

Se consideran como funciones primordiales de la inspección educativa, garantizar la educación como un derecho básico para todos los ciudadanos, asegurar los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa y la supervisión de todos los procesos relacionados con el hecho educativo, particularmente el centro de enseñanza y la práctica docente. Los profesores de CEPAS dan mucha importancia también a la función de asesoramiento, opinión que no correlaciona con la de los inspectores que dan mayor consideración al control y la evaluación. Se valoran más funciones relacionadas con la orientación de objetivos que el mero asesoramiento; es necesario buscar la eficacia de un cuerpo técnico como la inspección de educación despojándola de funciones burocráticas como la supervisión de partes de asistencia de profesorado, control de horarios, etc. Se consideraría conveniente separar la inspección laboral y administrativa de la supervisión pedagógica. En oposición al planteamiento de otros países de nuestro entorno, no se considera prioritario que la inspección trabaje sobre la valoración global del sistema o realice prácticas de mediación, aunque también; sí se incide en realizar labores de coordinación intercentros. La realidad educativa de los centros debe ser el eje de acción supervisora.

Dos:

Los ámbitos de supervisión en los que los inspectores, directivos y profesores informantes manifiestan que es necesario hacer más incidencia son los relacionados con aspectos didácticos, metodología del aula y principios metodológicos, el procedimiento de evaluación del alumnado, la gestión del centro por parte del equipo directivo, el funcionamiento de los órganos colegiados del centro, análisis de documentos

programáticos, innovación y procesos de mejora. Se propusieron como actuaciones novedosas la supervisión del clima de centro, la participación y la optimización de recursos, considerando que la Inspección de Educación pueda tener competencia sobre todos los ámbitos de la escolaridad.

Tres:

Respecto a las técnicas y procedimientos de supervisión más valorados se ha hallado la visita de inspección al centro, la observación e intervenciones directas, la revisión de documentos programáticos, y la participación en reuniones de trabajo, en opinión de los inspectores. Los directivos y profesores en CEPAS coinciden con los inspectores en valorar como técnica más eficiente la visita de inspección; en segundo lugar, las intervenciones directas, la entrevista personal en el centro docente, la participación en reuniones de trabajo, revisión de documentos programáticos y la observación directa. Esto coincide con la opinión de la mayor parte de los autores consultados en la literatura académica que defienden la visita de inspección como herramienta primigenia de inspección o el informe de Miguel et al. (2017) que expone que es una práctica habitual en todas las inspecciones europeas.

Cuatro:

La tarea de la supervisión educativa, dentro de las funciones tradicionales asumidas en EPA, más valorada tiene que ver con la evaluación, en un triple aspecto: profesional de docentes y equipos directivos, de gestión y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en líneas generales. En este sentido se debe intentar ir más allá de la mera evaluación cuantitativa de resultados (*output assessment*) hacia una evaluación cualitativa de procesos (*outcome assessment*) que tenga en cuenta el porqué de las decisiones, el logro de objetivos y la mejora, y los efectos a medio y largo plazo sobre los diversos procesos. Los participantes en el estudio manifiestan unanimidad en considerar la evaluación preferentemente orientada a la mejora y calidad educativas, más que con carácter selectivo o clasificadorio que tiene sentido solo en procedimientos específicos.

Cinco:

Con relación a la temporalización de funciones los expertos entrevistados comentaron la necesidad de que los inspectores muestren una visión estratégica, de futuro a medio plazo, sistémica. La periodicidad de visita de inspección a los centros fluctúa en un intervalo temporal dispuesto en el intervalo entre un mes y trimestral con más alto

porcentaje de profesores que demandan mayor presencia (quincenal) de la inspección en el centro que los propios inspectores en su cuestionario. La secuencia temporal idónea para la publicación de planes de inspección generales o regionales se estima anual o bianual por los propios inspectores en los cuestionarios mientras que los planes provinciales se consideran de periodicidad anual. Ha habido informantes que han relacionado planes de periodicidad superior (trianuales o cuatrienales) en otras administraciones. No existe acuerdo sobre si estas planificaciones deben ser rígidas o tener una consideración de elementos vivos, más flexibles. Se han encontrado opiniones que demandan otorgar mayor autonomía y capacidad ejecutiva a los equipos de inspección, aunque siempre las actuaciones deben ser sistemáticas y planificadas. Se han manifestado opiniones igualmente sobre la necesidad de incorporar protocolos de actuación normalizados (Palomo, 2016) validados científicamente, constantes en el tiempo, genéricos a varias actuaciones. La práctica totalidad de inspectores, directivos y profesores es favorable a que la actuación supervisora se realice con guías de planificación que sean conocidas no solo de manera interna por los inspectores sino también por los profesores y directivos.

Seis:

Con relación a la organización interna y estructura de los servicios de inspección el sistema menos valorado es la estructuración y ordenación de los servicios de inspección según áreas de conocimiento. No existe tampoco una opinión proclive a la existencia de inspectores especializados en Educación de Personas Adultas ni según funciones a desarrollar. La distribución organizativa más eficaz es considerada la que está basada en estructuras geográficas o un modelo mixto de todos los anteriores. Se han encontrado opiniones relativas a la conveniencia de cambiar el modelo de inspector de referencia en el centro por el de equipo de inspección de referencia que trabajen sobre planes de área conjuntos que mejoren la coordinación intercentros, corroborando la opinión de autores como García Cabrero y Zendejas o Ehren. Se encontraron comentarios relativos a la necesidad de aumentar las plantillas de inspección y la estabilidad y permanencia con los centros.

Siete:

Se demanda más transparencia y divulgación a los informes de inspección que no suelen ser publicados, quedan restringidos a un número pequeño de lectores y tienen poco impacto social. Sin embargo, ha habido expertos que han mostrado referencias como la

de la Comunidad Autónoma de Murcia que publica los informes en su servidor de Internet, o el servicio de supervisión OFSTED (2017b) que hacen públicos en la Web también gran parte de sus estudios e informes elaborados, conclusión derivada de esta investigación que reafirma la opinión de autores como Dobson (2018). Algunos informantes aportan una idea novedosa de incorporar registros informatizados públicos con acceso con diferentes permisos de toda la comunidad educativa dirigidos a diversas poblaciones-diana. Se considera que la mayor repercusión de los informes emitidos por la inspección de educación señala al centro educativo y en segundo lugar al profesorado. En orden decreciente se continuaría con la administración educativa y el alumnado, en último lugar. No existe unanimidad sobre la necesidad de considerar elementos específicos en los informes de Educación de Personas Adultas salvo los contenidos que se deriven de características singulares de ellas.

Ocho:

Los expertos entrevistados coinciden en el hecho de ser más urgente en Educación de Personas Adultas que en cualquiera de las otras modalidades de enseñanza la virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje incorporando metodologías y tecnologías online que posibiliten el aprendizaje de los alumnos a través de internet y recursos audiovisuales. Tanto inspectores como profesores consideran mayoritariamente que la incorporación de TIC puede contribuir a mejorar la función inspectora, corroborando opiniones como la de Janssens y Ehren (2015); no se encuentran opiniones negativas respecto a ellas, el resto de encuestados optan por la alternativa “no es significativo”. Las herramientas TIC más necesarias son aquellas que facilitan el trabajo en cooperativo en red, gestión de datos en la nube y la compartición de documentos y archivos.

Nueve:

Existe acuerdo en la necesidad de formación específica sobre Educación de Adultos para los inspectores. Es bien valorada la creación de grupos de trabajo entre inspectores y entre inspectores, directores y profesores. Los expertos consultados opinan que los inspectores podrían contribuir de forma importante a la investigación si se sistematizaran procedimientos para esta tarea y que es necesaria la oferta de formación de postgrado sobre supervisión educativa que es casi inexistente en nuestro país. Se relaciona también la conveniencia de crear un Centro Nacional para la Formación de Inspectores propio y específico (Castán, 2018; Marina et al., 2015) con competencias en



la formación inicial y continua de este cuerpo administrativo. Es reseñable igualmente la posibilidad de que los inspectores ofreciesen su saber experto en la formación de directivos escolares.

Diez:

Las cualidades más valoradas en un inspector son la capacidad de escucha, disponer de habilidades comunicativas, el conocimiento legal y el proceder ético. También ser capaces de generar confianza y el trabajo en equipo, datos que reafirman las opiniones de autores como Bolívar (2018). La característica menos valorada, con coincidencia de inspectores y profesores, es el dominio de una materia docente.

Once:

Confirmando la idea de autores como Soler (1994) que defiende la necesidad ineludible de la metasupervisión de la inspección, el medio más aceptado para la metaevaluación es a través de comisiones de trabajo de inspectores. También se valoran por encima de la media los informes de la Inspección Central y el Inspector Jefe Provincial, grupos colaborativos con profesores y directivos, informes de expertos y evaluación externa estandarizada. Se consideran que la finalidad fundamental del proceso de metaevaluación debe ser la mejora de la actuación supervisora, no tanto evaluar al inspector con repercusión en la carrera profesional cuanto la actuación inspectora.

## **Respecto al objetivo cuatro**

Uno:

Se ha conseguido el objetivo propuesto en el diseño de la investigación. No ha sido posible realizar la aplicación en la práctica para su testeo en una situación de campo, pero se ha llevado a cabo la validación mediante método Delphi con un alto grado de consenso, en la mayor parte de las categorías superior al 90 %, lo cual refrenda con la confirmación metodológica pertinente, la fundamentación científica del modelo de supervisión educativa en Educación de Personas Adultas generado.

## **En relación con el objetivo principal**

Uno:

Respecto al paradigma teórico que sirva de sustento a la actuación inspectora se rechazan tanto por los propios inspectores como por los directivos y profesores de CEPAS los modelos burocráticos, documentalista externo, y jerárquicos basados en el control. Se prefieren modelos de liderazgo para la mejora y rendimiento de resultados. Los datos muestran coincidencia en el rechazo tanto por parte de los inspectores como de los profesores por un modelo de supervisión burocrático que considere la Inspección de Educación mera gestora entre la Administración Educativa y los centros. Los profesores manifiestan significativa preferencia por un modelo centrado en lo pedagógico que considere a los Inspectores de Educación como organizadores y guías para la mejora educativa, valorando igualmente el trabajo por objetivos compartidos entre la Inspección y los centros. En un segundo escalón sitúan la rendición de resultados, el modelo de evaluador externo, el modelo formativo y de entrenamiento experto, y el de asesoramiento. Dan poca valoración igualmente al modelo jerárquico basado en el control. Los Inspectores de Educación consideran como más adecuados los modelos de guía para la mejora, trabajo por objetivos compartidos, rendición de resultados y acompañamiento al centro. Consideran como menos adecuados (aunque los valoran más que los profesores) los modelos de control y de asesoramiento. Está en consonancia este enfoque con los modelos propuestos por autores como Gento, Camacho, Carrasco, Marina, Silva, García Cabrero y Zandejas, Bolívar o Vázquez-Cano.

Dos:

Adoptando el principio enunciado por Gil Pascual (2016), “la ciencia se apoya en instrumentos capaces de cuantificar fenómenos estableciendo relaciones funcionales obtenidas a través de la modelizaciones de la realidad”, y a partir de las conclusiones anteriormente relacionadas se ha elaborado un modelo de actuación para la supervisión educativa en centros de Educación de Personas Adultas que pretende dar respuesta a las características impuestas por esta modalidad de enseñanza en nuestro tiempo actual, que difiere en gran medida de la consideración tradicional e histórica de la Inspección de Educación en nuestro país y de los objetivos y metodología que la enseñanzas para las persona adultas ofrecen a la sociedad en nuestro sistema educativo.

Se propone en este paradigma el abandono de las tareas burocráticas de inspección (que pueden ser desempeñadas por otras figuras administrativas) para centrar su foco en la supervisión pedagógica, con carácter rigurosamente técnico y alta cualificación experta, con nuevas funciones de coordinación y participación en la definición de objetivos, que permitan conectar cíclicamente las conclusiones de los informes de inspección derivados de la evaluación y la supervisión con la guía y planificación escolar, considerando con Ruiz (1994) que la esencia y la finalidad de la evaluación es la mejora educativa, y situando, en consecuencia, a la Inspección de Educación no solo al final del proceso educativo como hasta ahora sino también al inicio, de tal manera que se integre una inspección correctiva y preventiva, que posibilite y necesite una mayor cercanía del inspector al centro educativo y la comunidad educativa, haciendo visible una mayor presencia y relevancia de la Inspección de Educación en el sistema educativo y en la sociedad.

## **LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La primera consideración a realizar en la metaevaluación de la presente investigación recae en la dificultad para encontrar literatura académica respecto a la intersección de las dos variables de estudio: Inspección de Educación y Educación de Personas Adultas. Se ha encontrado facilidad, a pesar de la previsión inicial, en el acceso a la documentación administrativa y oficial, así como a los datos de contexto de la investigación relacionados con la Inspección de Educación y la Educación de Personas Adultas pues en la mayor parte de los casos son públicos incluso en formato electrónico. Caso contrario ha sido la búsqueda de información en la literatura académica previa que ha presentado una alta dificultad, a pesar de haber realizado un amplio rastreo, por diferentes procedimientos, en indexadores, buscadores académicos, bases de datos, repositorios científicos, diversos tipos de publicaciones, revistas y organismos e instituciones, pues no aparece abundante documentación sobre las temáticas de estudio de la presente investigación, la Inspección de Educación y la Educación de Personas Adultas, como se ha explicitado en el apartado correspondiente, llegando esta situación a poder ser considerada de extrema parquedad en el caso de considerar la intersección e interacción entre ambos objetos de estudio.

Otra cuestión surgida de la reflexión al final del proceso de investigación se refiere al diseño de instrumentos de recogida de información, muy extensos, que tienen el valor de aportar información sobre muchas variables relacionadas con el objeto de estudio pero que presentan el gran inconveniente de limitar el número de informantes que responden el cuestionario. Esta dificultad fue solventada parcialmente mediante, en primer lugar, la utilización de medios informáticos para la petición de información, la herramienta Google Forms, que facilita la cumplimentación frente a la primera idea planteada de pasar el cuestionario a través de correo electrónico, al igual que realiza una presentación más atractiva y amigable de las cuestiones; en segundo lugar, la colaboración en la difusión

de los Servicios Centrales de Inspección de Educación y Educación de Personas Adultas, cuya contribución se considera decisiva para la obtención del número de respuestas conseguido por lo que es justo el reconocimiento y agradecimiento a su participación.

Una segunda restricción encontrada tiene que ver con los participantes en los instrumentos de recogida de información, población y muestra de la investigación. Dado el condicionamiento de recursos humanos y medios materiales de la investigación, ya que se trata de una tesis doctoral realizada por un solo investigador, se ha tenido que restringir la población de estudio a una sola Comunidad Autónoma, la de Castilla-La Mancha, así como el número de entrevistados por las dificultades y costes de desplazamientos, manejo de información, etc. Para solventar esta restricción, sería deseable poder replicar la investigación con poblaciones de otros territorios españoles o europeos que contrastaran las conclusiones obtenidas.

Se considera, asimismo, como otra restricción de la investigación la imposibilidad de realizar un estudio no solo descriptivo sino comparativo de los datos logrados. La información obtenida, especialmente con la herramienta de cuestionarios, permite no solo aplicar índices de análisis directo de las variables calculando estadísticos de tendencia central y dispersión para estudiar la distribución y el comportamiento de las variables de supervisión educativa, sino que aportan información suficiente para estudiar la interacción entre las diversas variables, segmentando los datos, por ejemplo, según variables de edad, sexo o experiencia previa docente, directiva de centros de adultos o en inspección de educación. Habría posibilidad igualmente de correlacionar la opinión de los inspectores de educación con la de directivos y profesores de centros de educación de personas adultas para establecer paralelismos y discrepancias. Con objetivos distintos al planteado en esta investigación, de elaborar un modelo genérico de supervisión educativa en enseñanza de adultos, los datos aportados pueden suponer un punto de partida para profundizar específicamente en algunas de las variables consideradas. No obstante, las limitaciones de tiempo derivadas del tipo de estudio y el hecho de no contar con un equipo más amplio de recursos humanos en la investigación conlleva que no pueda haber un aprovechamiento más extenso de los datos obtenidos con relación a los objetivos 1 y 2.

Otro bloque de limitaciones que ha restringido el planteamiento de trabajo tiene que ver con el uso de instrumentos de análisis: se han tenido que solventar condicionantes de acceso a las herramientas de trabajo utilizadas en la investigación. No se proporciona dentro de los programas de doctorado licencias de acceso completo a aplicaciones que hubieran sido apropiadas en varias fases de la investigación (por ejemplo, para el estudio de fiabilidad y validez de cuestionarios, o el análisis estadístico de datos) tales como el

programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) o versiones completas de software como Atlas.ti, lo cual ha condicionado los instrumentos a utilizar en el diseño de la tesis, aunque existen buenas alternativas con programas de código abierto y libre acceso, como R Studio, o el software Alculà. Citar en este sentido, verbigracia, la imposibilidad de imprimir o exportar directamente los gráficos generados con CmapsTools en la versión gratuita utilizada, encontrando limitaciones a la hora de hacer exportaciones de gráficos y salidas; o, por ejemplo, las restricciones del número de proyectos permitidos y codificaciones en la versión de Atlas.ti.

Hubiera sido deseable poder haber realizado la validación del cuestionario en situación de aplicación real, utilizando metodología de diseño experimental, lo cual no ha sido posible por las condiciones de tiempo, recursos humanos y tramites burocráticos de acceso a las administraciones y centros educativos necesarios.

Citar, por último, una limitación propia de esta tesis doctoral, que tiene que ver con la individualidad del trabajo investigador. A pesar de los numerosos esfuerzos del Director de tesis, el Departamento que alberga el Programa de Doctorado y la Escuela de Doctorado por facilitar el trabajo en equipo y la comunicación de conclusiones de la investigación, en muchas fases de la labor investigadora se hace patente la soledad de la toma de decisiones, punto de vista en el análisis e interpretación de la conclusiones, o desplazamientos, comunicaciones y relación con los participantes en la investigación, por citar algunos ejemplos. En opinión del investigador sería una cuestión para valorar la posibilidad de poder realizar tesis doctorales en equipo, al igual que se ha implementado la modalidad de compendio, para solventar esta limitación y enriquecer el trabajo de investigación.

## **PROSPECTIVA Y TRANSFERENCIA: GENERALIZACIÓN Y APLICABILIDAD**

Una última cuestión a considerar sobre la presente investigación tiene que ver con la prospectiva prevista de transferencia, aplicabilidad y contrastación del modelo de supervisión desarrollado.

Conforme se ha comentado, debido a la limitación temporal del diseño de investigación y el escenario en el que se plantea, un programa de doctorado en la Universidad, no se ha realizado la transferencia a un entorno real en una administración educativa concreta.

No obstante, el paradigma generado está preparado para ser desarrollado en la práctica y poder evaluar sus resultados, carencias y puntos fuertes desde el punto de vista de la aplicabilidad directa. Se ha realizado una concreción de desarrollo del modelo hasta la generación de marcos de Planes de Actuación, con secuenciación de dimensiones de análisis, objetivos, agentes y temporalización, lo cual permitiría su puesta en práctica, con la adecuación pertinente al contexto propio, en una administración educativa concreta. Es una línea de trabajo a continuar la presentación y ofrecimiento del modelo de supervisión creado a los responsables de las administraciones concernientes con competencias en la materia, Ministerio de Educación y Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, Servicios de Inspección de Educación y Departamentos de Ordenación y Planificación de Educación de Personas Adultas, para su puesta en práctica e implementación en situación real.

Además, los instrumentos de búsqueda de información elaborados, cuestionario de inspectores de educación y cuestionario de directivos y profesores en centros de Educación de Personas Adultas, así como la guía de entrevista estructurada pueden ser utilizados en otros contextos geográficos o temporales pues presentan el suficiente grado

de generalidad para ello. El diseño de investigación se considera de consistencia metodológica suficiente para poder ser replicado en investigaciones posteriores que corroboren o refuten las conclusiones.

El modelo de supervisión escolar generado puede ser valorado desde el punto de vista teórico, en investigaciones formales teóricas o medida su funcionalidad y eficacia si se desarrolla en un contexto real de una administración escolar. Es susceptible, también, con las adaptaciones pertinentes de ser trasladado en su concepción general y en los aspectos comunes a otras modalidades de enseñanza como Educación Secundaria Obligatoria o Formación Profesional.

Las variables de análisis definidas en este estudio y el modelo elaborado permiten, igualmente, su utilización como punto de partida para realizar estudios más amplios que investigaran su relación con la mejora escolar, calidad educativa, satisfacción del profesorado o alumnado, incidencia sobre el desarrollo en el área escolar o entorno social del centro de adultos u otras temáticas paralelas que fueran de interés de la comunidad educativa o la sociedad en general.

Constatar también que, dada la dimensión y las condiciones derivadas del marco de la investigación, el formato de tesis doctoral, se pretende que la información obtenida pueda dar lugar a publicaciones posteriores: un libro sin restricción de extensión en formato libre que permita una ampliación de toda la información y datos recabados. De forma complementaria, continuar con el desarrollo de aspectos parciales colaterales a la investigación, mediante la publicación de artículos en revistas científicas y académicas, analizando aspectos específicos de las variables estudiadas. En concreto, existe previsión de ampliar con relación a este aspecto tres campos de estudio: el análisis de conclusiones de las metavARIABLES de estudio en relación a las variables de segmentación (sexo, edad, experiencia previa, etc.); el desarrollo y concreción del primer ámbito de organización interna de los Servicios de Inspección de Educación a nivel internacional, puesto que es un aspecto novedoso surgido de esta tesis y no perfeccionado de manera sistemática; en tercer lugar, las cualidades y requisitos necesarias para el buen ejercicio supervisor, con la finalidad de adecuar el acceso (en la actualidad básicamente memorístico, teórico y orientado a la normativa) a las necesidades y prácticas supervisoras demandadas en el siglo XXI (liderazgo, uso de herramientas informáticas, trabajo en equipo, técnicas de evaluación, etc.).

Aunque los objetivos perseguidos en esta investigación pretenden quedar circunscritos al entorno académico, como es específico de la caracterización atribuida a una tesis doctoral, se podrán deducir conclusiones que trasciendan y vayan más allá de



este ámbito, pudiendo establecer criterios para las buenas prácticas del ejercicio profesional de la supervisión escolar, así como criterios orientadores para guiar decisiones de política educativa derivados de conclusiones científicas.

Reseñar, para finalizar, un último campo de transferencia de la investigación hacia las propias Universidades e Instituciones de Educación Superior en lo referente a las conclusiones de esta tesis doctoral relativas a la necesidad de desarrollar formación específica y propia mediante la oferta de programas de Postgrado, Másteres, inclusión de contenidos en guías docentes de Grado o Programas Propios, respecto a la Inspección de Educación y la Educación de Personas Adultas como ámbitos de estudio de la Academia Universitaria.

## **REFLEXIÓN FINAL**

De la revisión de todo el diseño, proceso metodológico y síntesis finales expuestos anteriormente se puede concluir, desde una perspectiva de metaevaluación interna del estudio desde el punto de vista del propio sujeto investigador, que los datos hallados y analizados en el desarrollo del trabajo realizado permiten dar respuesta al propósito inicial e hipótesis de investigación planeados, habiendo conseguido generar, como punto final de todo el proceso de indagación científica, un modelo de supervisión en Educación de Personas Adultas, validado científicamente, dotado de transferencia y aplicabilidad práctica. Siguiendo a Ehren (2016) es posible afirmar que se ha transitado por la senda de inquirir reflexiones sobre evidencias científicas para la fundamentación del hecho supervisor, escrutar sobre la validez y fiabilidad de patrones de inspección de educación que conduzcan a la eficacia y calidad educativas y que doten de sustento al modelo generado.

Considerando con Pérez Juste, Galán y Quintanal (2011, p. 19-20) como criterios fundamentales para evaluar el problema de investigación la viabilidad, el interés, la relevancia teórica y práctica, la coherencia y la adecuación al contexto, se puede considerar que el objeto de estudio analizado obedece a estas pautas.

Con la información presentada se puede concluir que los datos hallados y analizados en el proceso de estudio permiten dar respuesta a las preguntas planteadas para formular el problema que se proyecta al inicio de la investigación, habiendo podido realizar un mapa de análisis de la situación de la Inspección Educativa en Educación de Personas Adultas y obteniendo indicadores para la caracterización de un paradigma de Inspección Educativa en Educación de Adultos que responda a los nuevos retos de la educación y la sociedad de nuestro siglo XXI, donde el inspector es líder para la mejora y calidad educativas, avalista y guía de la autonomía de centro para la adecuada respuesta educativa, y garante del procedimiento democrático y los derechos de la ciudadanía.

Así de este modo en el presente trabajo se ha definido el establecimiento del problema y la justificación y necesidad de la investigación, se han descrito los objetivos y variables objeto de estudio; se ofrece información sobre la fundamentación teórica y situación del conocimiento académico sobre los dos conceptos y ámbitos principales estudiados, la Inspección de Educación y las Enseñanzas de Personas Adultas; se ha establecido un procedimiento y marco metodológico de recogida de datos, de tratamiento de la información y establecimiento de conclusiones justificado, elaborando instrumentos validados para la obtención de información y utilizando software estadístico y CAQDAS para el análisis y el establecimiento de conclusiones.

Dando respuestas a los objetivos propuestos, se ha recabado y analizado información sobre la literatura científica previa y el estado de situación de la Inspección de Educación y la Educación de Personas Adultas en nuestro país y nuestro entorno más próximo, europeo. Se han definido variables que permitan estructurar el estudio y la mejor comprensión del objeto de estudio. Se ha estudiado la existencia y características de modelos de supervisión educativa para la educación de adultos ya definidos y validados, estableciendo indicadores de constructo e indagado experiencias previas de investigación en el ámbito de las temáticas del presente estudio. Se ha rastreado la búsqueda de materiales, herramientas e instrumentos novedosos. Se han valorado los modelos teóricos de supervisión que mejor responden a configurar una cultura escolar favorecedora de los procesos de mejora, especificando cuales son las características de la actuación supervisora que más se ajustan y las funciones y tareas más significativas en este sentido. Se ha realizado una aproximación al estado de la cuestión desde el saber académico y universitario. conocer la opinión y experiencias, recabar valoraciones críticas desde el punto de vista de expertos de los ámbitos académicos y profesional. Se ha estudiado el corpus legislativo y la producción normativa, así como los documentos programáticos elaborados por la Inspección de Educación para poder exponer el estado de la cuestión respecto a la Educación de Personas Adultas. Se ha pretendido conocer expectativas de los propios inspectores sobre las funciones y atribuciones de la Inspección para una percepción de su contribución a la calidad y la mejora del sistema ante los nuevos retos de la sociedad del S.XXI en la educación de adultos y la visión que desde los centros de EPA se tiene de la Inspección de Educación y cuál sería el ajuste a una percepción más satisfactoria. Se ha intentado, en definitiva, como último objetivo, formalizar la configuración de los servicios de inspección para, una vez categorizadas las funciones y los quehaceres de los inspectores de educación como agentes de mejora en los centros docentes, ofrecer una propuesta de actuación.

Para finalizar se considera que se puede mantener y defender la afirmación relativa a que las conclusiones del análisis de la información y los datos obtenidos, tratados con el análisis metodológico y científico apropiado descrito, han posibilitado la fundamentación del modelo de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas como factor clave para la mejora y calidad educativas, elaborado a partir de estas referencias y descrito detalladamente, tarea que se definió como propósito general de esta investigación, y que se puede definir en consecuencia como logrado con una respuesta científicamente justificada.

Se considera que, con las limitaciones y puntos fuertes especificados, se han conseguido desarrollar los objetivos planificados, realizando un análisis en profundidad, exhaustivo y dotado de rigor científico, de las finalidades, funciones, ámbitos de actuación, cualidades de desempeño, informes, tiempos y otras características relativas a la actuación supervisora en educación de personas adultas, utilizando procedimientos de investigación fundamentados teóricamente y ajustados a los objetivos planificados, utilizando los medios técnicos, aplicaciones y herramientas digitales e informáticas actualizados y propios de la actividad investigadora de hoy en día, como el paquete estadístico *R Studio*, el software de análisis cualitativo *Atlas.ti* o el de minería de textos denominado *Antconc*.

Tomando los presupuestos, refrendados en la sistematización completada en la exposición de la literatura científica previa, del primordial papel de la Inspección de Educación como elemento esencial en el buen funcionamiento del sistema escolar, la mejora y calidad educativas y de la trascendental importancia de la Educación de Personas Adultas en la sociedad presente, caracterizada por el cambio y la necesidad de adaptación y aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, se ha pretendido reflexionar sobre ambos conceptos y su interacción,

Independientemente del mayor o menor grado de consecución de las finalidades que se acaban de relacionar, se considera positivo el mero hecho de hacer emerger la mirada sobre dos ámbitos de la realidad educativa que, según la opinión de autores, expertos y datos ofrecidos en la investigación, no cuenta con la relevancia y posicionamiento que les son propios, buscando poner en valor y estimar la Inspección de Educación y la Enseñanza de Personas Adultas como dos elementos del sistema educativo que, dotados de una buena planificación, organización y práctica adaptada a las demandas, procedimientos y requisitos de la sociedad actual, pueden tener una gran fuerza transformadora e impulsora para la calidad y la mejora del sistema escolar y la

sociedad en general, para dar respuesta a los retos en los que nuestro mundo del siglo XXI está navegando.

Como última reflexión de metaevaluación sobre el paradigma generado, valorar que se puede considerar relevante la nueva perspectiva ofrecida en la reconceptualización de la supervisión educativa y la educación de adultos hacia un posicionamiento activo, agente de los inspectores y los centros de enseñanzas de adultos: el nuevo modelo propone nuevos retos y desafíos al desempeño de la tarea supervisora y la enseñanza de adultos otorgándole una actitud y competencia proactiva frente a las demandas educativas de la sociedad actual y no solo reactiva frente a las peticiones de la administración o las comunidades educativas, con mayor flexibilidad organizativa y de actuación.

## **EPÍLOGO**

“Si habéis hecho la tesis con gusto, os entrarán ganas de seguir”.

Eco, U. (2001, p. 232).

En conclusión, desde el punto de vista del investigador, con los datos obtenidos se han examinado científicamente las demandas y necesidades que los entrevistados y expertos plantean a la actual Inspección de Educación como cuerpo técnico y especializado dotado de gran prestigio para superar las antinomias y reminiscencias derivadas de su historia y de la adecuación a la sociedad del siglo XXI: el reto de actualizar sus funciones basadas en el control, la supervisión y la evaluación (ocupaciones a las que no debe renunciar) con la incorporación de nuevas finalidades de liderazgo pedagógico, la innovación y la mejora, el asesoramiento para la calidad educativa, la participación en la planificación escolar, etc.; nuevas actitudes y metodologías; el desafío de una mayor cercanía y cooperación con los centros, de situarse al lado de las comunidades educativas y no por encima; de guiar, en definitiva, desde una perspectiva experta y técnica pedagógica a los sistemas educativos y los centros hacia las respuestas y actuaciones de mayor calidad frente a los novedosos y cambiantes aprendizajes que la permanente evolución de nuestra sociedad actual impone cada día.

Se ha advertido, igualmente como paso previo derivado del anterior, la necesidad de que la Educación de Personas Adultas amplíe sus horizontes, incorporando nuevos perfiles de alumnado, de docentes, más ofertas de tipologías de enseñanzas y aprendizajes, novedosas metodologías (sobre todo, audiovisuales y virtualizadas) y flexibilidad organizativa para su mejor contestación a los postulados de formación de la población adulta del siglo XXI.

Se ha creado, por último, un Paradigma nuevo y original de Inspección Educativa en Educación de Personas Adultas, que pretende ofrecer una respuesta sistemática, propia y particular, aunque validada científicamente, a las nuevas demandas del sistema educativo y la sociedad actual. Un modelo, pues, que supone una propuesta de avance en el acervo científico que, evidentemente, debe ser evaluada y sometida a revisión.

Se ha realizado la investigación de esta tesis doctoral con la motivación e intencionalidad recomendada por Célestin Freinet (1996) para todos aquellos que navegan las aguas del océano educativo e investigador:

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos

La cita del profesor Umberto Eco que inicia este epígrafe, leída al comienzo del proceso doctoral y vigente en el final, compendia todo el proceso de investigación, en cuanto supone como evolución personal, el aprendizaje y la comprensión de una manera nueva de conformar y ver la realidad desde un posicionamiento de análisis científico.

Desde la humildad y pequeñez de quien intenta acercarse al conocimiento científico, siendo consciente de que ignora más que sabe, se hacen públicas y ofrecen los hallazgos observados en esta investigación para su conocimiento, contrastación, validación o refutación por parte de toda la comunidad científica, esperando que esta aportación pueda contribuir a la mejora, al avance del progreso y el conocimiento de la humanidad, anhelando ser un menudo grano de arena en la amplia playa del saber.

## **LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS**

<b>AET</b>	Abandono Educativo Temprano.
<b>AFTA</b>	Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes / Asociación Nacional para la Formación Profesional de Adultos (Organización francesa).
<b>ALCULÀ</b>	Aplicación Web para cálculo estadístico.
<b>ANTCONC</b>	Aplicación Informática para Minería de Texto.
<b>APA</b>	American Psychological Association / Sociedad Americana de Psicología (Referencia de estilo y citación).
<b>APPS</b>	Aplicaciones informáticas y software TIC.
<b>APS</b>	Metodología de Aprendizaje de Servicio.
<b>ATLAS.TI</b>	Aplicación informática para análisis cualitativo.
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado.
<b>CAQDAS</b>	Computer Aided Qualitative Data Analysis / Software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Ordenador.
<b>CEIP</b>	Colegio de Educación Infantil y Primaria.
<b>CENEBAD</b>	Centro de Enseñanza Básica a Distancia.
<b>CEPA/CEPAS</b>	Centro de Educación de Personas Adultas / Centros de Educación de Personas Adultas.
<b>CFGM</b>	Ciclo Formativo Grado Medio Formación Profesional.
<b>CFGS</b>	Ciclo Formativo Grado Superior Formación Profesional.
<b>CISAE</b>	Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa.
<b>CMAPTOOLS</b>	Aplicación para elaborar y compartir diagramas y mapas conceptuales creada por el Florida Institute for Human & Machine Cognition (IHMC).
<b>CONFINTEA</b>	Conferencia Internacional de Educación de Adultos.
<b>DOCM</b>	Diario Oficial de Castilla-La Mancha.
<b>EAEA</b>	European Association for the Education of Adults / Asociación Europea para la Educación de Adultos.
<b>EPA</b>	Educación de Personas Adultas.
<b>ESPA</b>	Educación Secundaria para Adultos (presencial).
<b>ESPAD.</b>	Educación Secundaria para Adultos a Distancia.
<b>ET AL.</b>	Y colaboradores (citación APA).



<b>ET2020</b>	Marco Estratégico Educación y Formación 2020.
<b>EU /UE</b>	European Union / Unión Europea.
<b>FP</b>	Formación Profesional.
<b>GNU</b>	Acrónimo recursivo GNU's Not Unix /software libre.
<b>GRETA</b>	Groupements d'établissements pour la formation des adultes / Agrupaciones de Establecimientos para la Formación de Adultos (asociación francesa).
<b>HMI</b>	Her Majesty's Inspectors / Inspectores de Su Majestad. (Reino Unido).
<b>IE</b>	Inspección de Educación.
<b>IES</b>	Instituto de Educación Secundaria.
<b>IGAENR</b>	Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (Francia).
<b>IGEN</b>	Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (Francia).
<b>INBAD</b>	Instituto de Bachillerato a Distancia.
<b>INEE</b>	Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
<b>KWIC</b>	Key Word in Context, aplicación de minería de texto para concordancias.
<b>LOE</b>	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<b>LOGSE</b>	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
<b>LOMCE</b>	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
<b>LOPEG</b>	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.
<b>MCC</b>	Método de Comparación Constante.
<b>MEC</b>	Ministerio de Educación y Cultura (español).
<b>MECD</b>	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (español).
<b>MOCIOBME</b>	Modelo Circular de Objetivos para la Mejora (elaboración propia).
<b>MOOC</b>	Massive Open Online Courses / Modalidad de formación Cursos en Línea Masivos en Abierto.
<b>NCOF</b>	Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento (centros de educación no universitaria).
<b>NÚM.</b>	Número.

<b>OECD/OCDE</b>	Organisation for Economic Cooperation and Development / Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
<b>OFSTED</b>	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills / Departamento de Supervisión en Reino Unido (no gubernamental, depende del Parlamento).
<b>OIT</b>	Organización Internacional del Trabajo.
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental.
<b>P. / PP.</b>	Página / Páginas.
<b>PEC</b>	Proyecto Educativo de Centro (Documento Programático Centro Educación no Universitaria).
<b>PERGE</b>	Plataforma en Red de Gestión Escolar.
<b>PGA</b>	Programación General Anual (Documento Programático).
<b>PIAAC</b>	Programme for the International Assessment of Adult / Encuesta de Competencias de la Población Adulta (OECD).
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment / Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.
<b>PLE</b>	Personal Learning Environment / Entornos Personales de Aprendizaje.
<b>POCGE</b>	Plataforma de Organización y Consulta Gestión Educativa.
<b>R/RSTUDIO</b>	Aplicación Informática para el Análisis Cuantitativo y Cualitativo.
<b>SICI</b>	Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education / Asociación de Inspectores Nacionales y Regionales de Educación de Europa.
<b>SIE</b>	Servicio de Inspección de Educación.
<b>SITE</b>	Servicio de Inspección Técnica de Educación.
<b>TF</b>	Grounded Theory / Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss).
<b>TIC</b>	Tecnologías de la información y la Comunicación.
<b>UNED</b>	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## **LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS**

<b>TABLA 1</b>	Objetivos de investigación.
<b>TABLA 2</b>	Fundamentación metodológica.
<b>TABLA 3</b>	Técnicas e instrumentos.
<b>TABLA 4</b>	Población y muestra.
<b>TABLA 5</b>	Primera metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 6</b>	Primera metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de Inspectores.
<b>TABLA 7</b>	Primera metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de directivos y profesores.
<b>TABLA 8</b>	Primera metavariante. Estadísticos descriptivos. Comando “describeBy”. Cuestionario de profesores.
<b>TABLA 9</b>	Primera metavariante. Estadísticos descriptivos. Comando “Summary”. Cuestionario de profesores.
<b>TABLA 10</b>	Segunda metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 11</b>	Segunda metavariante. Estadísticos descriptivos. Comando “describeBy”. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 12</b>	Segunda metavariante. Estadísticos descriptivos. Comando “Summary”. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 13</b>	Segunda metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 14</b>	Segunda metavariante. Estadísticos descriptivos. Comando “describeBy”. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 15</b>	Tercera metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 16</b>	Tercera metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de Inspectores.
<b>TABLA 17</b>	Tercera metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de directivos y profesores.
<b>TABLA 18</b>	Tercera metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de directivos y profesores.

<b>TABLA 19</b>	Tercera metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 20</b>	Cuarta metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 21</b>	Cuarta metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de Inspectores.
<b>TABLA 22</b>	Cuarta metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de directivos y profesores.
<b>TABLA 23</b>	Cuarta metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de directivos y profesores.
<b>TABLA 24</b>	Procedimientos comunicación IE. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 25</b>	Procedimientos comunicación IE. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 26</b>	Incidencia de Informes de inspección. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 27</b>	Incidencia informes de IE. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 28</b>	Incidencia informes de IE. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de directivos y profesores.
<b>TABLA 29</b>	Sexta Metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 30</b>	Sexta metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 31</b>	Sexta Metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de profesores y directivos.
<b>TABLA 32</b>	Sexta metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de directivos y profesores.
<b>TABLA 33</b>	Séptima metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de inspectores.
<b>TABLA 34</b>	Séptima metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de Inspectores.
<b>TABLA 35</b>	Octava metavariante. Estadísticos descriptivos.
<b>TABLA 36</b>	Octava metavariante. Datos de valoración. Cuestionario de directivos y profesores.
<b>TABLA 37</b>	Primera metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de directivos y profesores.
<b>TABLA 38</b>	Novena metavariante. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de inspectores.

<b>TABLA 39</b>	Paradigmas de supervisión educativa.
<b>TABLA 40</b>	Modelos de organización interna de la IE.
<b>TABLA 41</b>	Metaevaluación de la actuación inspectora.
<b>TABLA 42</b>	Relación cuantitativa del grado de acuerdo de los expertos.
<b>TABLA 43</b>	Resultados segunda iteración Delphi.
<b>FIGURA 1</b>	Estructura tesis doctoral.
<b>FIGURA 2</b>	Modelos de aprendizaje clásico y tecnológico.
<b>FIGURA 3</b>	Capacidades y habilidades de aprendizaje de los ciudadanos del siglo XXI.
<b>FIGURA 4</b>	Comparativa aprendizaje formal, no formal, informal.
<b>FIGURA 5</b>	Validación aprendizaje no formal e informal.
<b>FIGURA 6</b>	Hitos históricos Educación Adultos.
<b>FIGURA 7</b>	Conferencias Internacionales UNESCO.
<b>FIGURA 8</b>	Población analfabeta España 1887 a 1981.
<b>FIGURA 9</b>	Tipos de centros EPA en Europa.
<b>FIGURA 10</b>	Cualidades profesor ideal en EPA.
<b>FIGURA 11</b>	Características del alumno adulto
<b>FIGURA 12</b>	Fundamentos modelo didáctico EPA.
<b>FIGURA 13</b>	Métodos docentes en EPA.
<b>FIGURA 14</b>	Implantación de los MOOC.
<b>FIGURA 15</b>	Bases de datos de Educación Permanente.
<b>FIGURA 16</b>	Evolución nivel formación población adulta OCDE.

<b>FIGURA 17</b>	Nivel formación población adulta OCDE.
<b>FIGURA 18</b>	Áreas y ámbitos estratégicos de trabajos de ET2020.
<b>FIGURA 19</b>	Abandono educativo en Europa.
<b>FIGURA 20</b>	Participación de adultos en actividades de aprendizaje.
<b>FIGURA 21</b>	Porcentaje de titulación en Secundaria en la UE.
<b>FIGURA 22</b>	Adultos con baja cualificación según edad.
<b>FIGURA 23</b>	Oferta y centros EPA en Europa.
<b>FIGURA 24</b>	Tasa de desempleo según nivel de formación.
<b>FIGURA 25</b>	Ingresos laborales según nivel de formación.
<b>FIGURA 26</b>	Evolución población 18 a 24 años en abandono temprano.
<b>FIGURA 27</b>	Esperanza de escolarización en el sistema educativo según CCAA.
<b>FIGURA 28</b>	Alumno matriculado en Educación de Adultos según enseñanzas.
<b>FIGURA 29</b>	Distribución del gasto público según modalidades de enseñanza.
<b>FIGURA 30</b>	Educación de Personas Adultas en Castilla-La Mancha.
<b>FIGURA 31</b>	Red de centros de EPA en Castilla-La Mancha.
<b>FIGURA 32</b>	Distribución de profesorado en EPA según niveles en Castilla-La Mancha.
<b>FIGURA 33</b>	Distribución de alumnado en EPA según enseñanzas en Castilla-La Mancha.
<b>FIGURA 34</b>	Número de inspectores según género en 2013 por comunidades autónomas.
<b>FIGURA 35</b>	Funciones y atribuciones de la IE según normativa.
<b>FIGURA 36</b>	Funciones clásicas de la IE.

<b>FIGURA 37</b>	Frecuencia de evaluación del profesorado.
<b>FIGURA 38</b>	Competencias profesionales de la IE.
<b>FIGURA 39</b>	Sinopsis de modelos tradicionales de supervisión.
<b>FIGURA 40</b>	Taxonomía de modelos de supervisión.
<b>FIGURA 41</b>	Modelo de “entrenamiento colaborativo” en supervisión.
<b>FIGURA 42</b>	Proceso de promoción de redes de centro.
<b>FIGURA 43</b>	Plan Estratégico de Supervisión.
<b>FIGURA 44</b>	Modelo integrado de supervisión para la mejora.
<b>FIGURA 45</b>	Proceso de supervisión educativa modelo “Singapur”.
<b>FIGURA 46</b>	Diseño metodológico de Gobierno en Abierto.
<b>FIGURA 47</b>	Elementos protocolo de actuación IE.
<b>FIGURA 48</b>	Procedimientos y tareas de IE.
<b>FIGURA 49</b>	Comparativa informes IE en Europa.
<b>FIGURA 50</b>	Procedimientos de formación habituales de la IE.
<b>FIGURA 51</b>	Temas principales de formación de la IE.
<b>FIGURA 52</b>	Modelo integrado de evaluación de la IE.
<b>FIGURA. 53</b>	Necesidades de la IE en el marco de la autonomía.
<b>FIGURA. 54</b>	Países miembros Asociación Internacional Inspectores.
<b>FIGURA 55</b>	Tendencias de futuro Inspección según SICI.
<b>FIGURA 56</b>	Inspección burocrática vs postburocrática.
<b>FIGURA 57</b>	Metodología Marco Estratégico IE.
<b>FIGURA 58</b>	Matriz DAFO Inspección.
<b>FIGURA 59</b>	Situación de la IE en Europa.
<b>FIGURA 60</b>	Referencias a la Inspección de Educación en la LOE.

<b>FIGURA 61</b>	Normativa básica sobre IE en comunidades autónomas.
<b>FIGURA 62</b>	Plantillas Servicios de IE en Castilla-La Mancha 2018.
<b>FIGURA 63</b>	Mapa conceptual del diseño de investigación.
<b>FIGURA 64</b>	Fases y etapas de la investigación cualitativa.
<b>FIGURA 65</b>	Triangulación de fuentes de datos.
<b>FIGURA 66</b>	Captura de pantalla inicio cuestionario inspectores.
<b>FIGURA 67</b>	Ejemplo del diseño de cuestionario y tipos de preguntas.
<b>FIGURA 68</b>	Identificación software de análisis, R Studio.
<b>FIGURA 69</b>	Descripción librería “psych” R Studio.
<b>FIGURA 70</b>	Descripción librería “describeBy” R Studio.
<b>FIGURA 71</b>	Descripción librería “summary” R Studio.
<b>FIGURA 72</b>	Leyenda de salida comando “describeBy” en R Studio.
<b>FIGURA 73</b>	Leyenda de salida del comando “summary” en R Studio.
<b>FIGURA 74</b>	Inspectores de Educación en Castilla-La Mancha.
<b>FIGURA 75</b>	Captura de pantalla inicio cuestionario profesores.
<b>FIGURA 76</b>	Captura de pantalla parte cualitativa cuestionario profesores CEPA.
<b>FIGURA 77</b>	Profesorado de adultos en Castilla-La Mancha 2016-17.
<b>FIGURA 78</b>	Centros de adultos en Castilla-La Mancha curso 16-17.
<b>FIGURA 79</b>	Alumnado de adultos en Castilla-La Mancha 2016-17.
<b>FIGURA 80</b>	Identificación CAQDAS análisis de datos cualitativo.
<b>FIGURA 81</b>	Aplicación de minería de datos al diseño de sistemas educativos.
<b>FIGURA 82</b>	Etapas de trabajo en minería de textos.



<b>FIGURA 83</b>	Captura de pantalla identificación software AntCon.
<b>FIGURA 84</b>	Captura de pantalla identificación AntFileConverte.
<b>FIGURA 85</b>	Fichero de términos “stopwords” con AntConc.
<b>FIGURA 86</b>	Fichero de Lematización para análisis con AntComp.
<b>FIGURA 87</b>	Ejemplo de salida para la herramienta Wordlist.
<b>FIGURA 88</b>	Ejemplo de salida para la herramienta Concordance
<b>FIGURA 89</b>	Ejemplo de fichero de análisis herramienta “File View”.
<b>FIGURA 90</b>	Proceso de realización método Delphi.
<b>FIGURA 91</b>	Ordenación método Delphi.
<b>FIGURA 92</b>	Diseño de proceso de validación modelo MOCIOBME mediante técnica Delphi.
<b>FIGURA 93</b>	Referencia herramienta estadística Alculà.
<b>FIGURA 94</b>	Distribución por edades. Cuestionario inspectores.
<b>FIGURA 95</b>	Distribución por sexos. Cuestionario inspectores.
<b>FIGURA 96</b>	Experiencia previa Inspectores de Educación.
<b>FIGURA 97</b>	Distribución por edad y sexo participantes cuestionario de profesores de adultos.
<b>FIGURA 98</b>	Experiencia previa cuestionario de profesores.
<b>FIGURA 99</b>	Experiencia función directiva cuestionario profesores.
<b>FIGURA 100</b>	Variable de definición muestral experiencia en EPA.
<b>FIGURA 101</b>	Captura de pantalla de resultados del cuestionario de inspectores de educación.
<b>FIGURA 102</b>	Captura de pantalla resultados cuestionario profesores.
<b>FIGURA 103</b>	Necesidad supervisión enseñanzas no formales.
<b>FIGURA 104</b>	Ámbitos de supervisión enseñanzas no formales.

- FIGURA 105** Necesidad de protocolos de supervisión en EPA.  
Cuestionario de inspectores de educación.
- FIGURA 106** Utilización guías de supervisión educativa. Inspectores.
- FIGURA 107** Necesidad de protocolos de supervisión en EPA.  
Cuestionario de directivos y profesores en CEPAS.
- FIGURA 108** Utilización guías de supervisión educativa en EPA.  
Cuestionario directivos y profesores CEPAS.
- FIGURA 109** Incidencia informes de inspección. Cuestionario directivos  
y profesores CEPA.
- FIGURA 110** Utilización TIC para la supervisión escolar. Cuestionario  
de Inspectores de Educación.
- FIGURA 111** Utilización TIC para la supervisión escolar de EPA.  
Cuestionario de directivos y profesores en CEPAS.
- FIGURA 112** Incidentalidad de actuaciones de inspección en centros de  
EPA. Cuestionario de inspectores de educación.
- FIGURA 113** Dedicación temporal supervisión escolar en centros.  
Cuestionario de inspectores de educación.
- FIGURA 114** Distribución temporal de actuaciones en supervisión.  
Cuestionario de inspectores de educación.
- FIGURA 115** Temporalización planes de inspección regionales.  
Cuestionario de inspectores de educación.
- FIGURA 116** Temporalización planes de inspección provinciales.  
Cuestionario de inspectores de educación.
- FIGURA 117** Frecuencia temporal visita inspección en centros EPA.  
Cuestionario de inspectores de educación.
- FIGURA 118** Frecuencia temporal visita inspección centros EPA.  
Cuestionario directivos y profesores CEPA.

<b>FIGURA 119</b>	Organización interna servicio inspección educación. Cuestionario inspectores de educación.
<b>FIGURA 120</b>	Resultados cuestionario grupos colaborativos de formación. Cuestionario inspectores de educación.
<b>FIGURA 121</b>	Resultados variable metaevaluación supervisión en EPA. Cuestionario inspectores educación.
<b>FIGURA 122</b>	Nube de palabras de entrevistas expertos.
<b>FIGURA 123</b>	Red de paradigmas de supervisión en EPA.
<b>FIGURA 124</b>	Finalidades de la supervisión en EPA
<b>FIGURA 125</b>	Red de ámbitos de actuación de la inspección de educación en Educación de Personas Adultas.
<b>FIGURA 126</b>	Red de cualidades demandadas a la Inspección.
<b>FIGURA 127</b>	Red de técnicas de supervisión en EPA.
<b>FIGURA 128</b>	Metaevaluación de la supervisión en EPA.
<b>FIGURA 129</b>	Elementos del modelo de Supervisión en EPA.
<b>FIGURA 130</b>	Resultados análisis cuantitativo variable 1 modelo MOCIOBME método Delphi.
<b>FIGURA 131</b>	Resultados análisis cuantitativo variable 2 modelo MOCIOBME método Delphi
<b>FIGURA 132</b>	Resultados análisis cuantitativo variable 3 modelo MOCIOBME método Delphi.
<b>FIGURA 133</b>	Resultados análisis cuantitativo variable 4 modelo MOCIOBME método Delphi.
<b>FIGURA 134</b>	Resultados análisis cuantitativo variable 5 modelo MOCIOBME método Delphi.
<b>FIGURA 135</b>	Resultados análisis cuantitativo variables 6 y 8 modelo MOCIOBME método Delphi.

- FIGURA 136** Resultados análisis cuantitativo variable 7 modelo MOCIOBME método Delphi.
- FIGURA 137** Resultados análisis cuantitativo variable 9 modelo MOCIOBME método Delphi.
- FIGURA 138** Resultados análisis cuantitativo variable 10 modelo MOCIOBME método Delphi.
- FIGURA 139** Resultados análisis cuantitativo respuestas del modelo.
- FIGURA 140** Constructo metodológico de un modelo.
- FIGURA 141** Secuencia planificación intervención supervisora.
- FIGURA 142** Definición gráfica y descriptores estratégicos MOCIOBME.
- FIGURA 143** Elementos del Modelo intervención supervisora EPA.
- FIGURA 144** Funciones supervisión en EPA.
- FIGURA 145** Organización y dependencia orgánica modelo MOCIOBME.
- FIGURA 146** Periodicidad intervención supervisora MOCIOBME.
- FIGURA 147** Funciones Equipo Inspección Zona CEPA modelo MOCIOBME.
- FIGURA 148** Principios supervisión educativa modelo MOCIOBME.
- FIGURA 149** Dimensiones metaevaluación de calidad de la supervisión.

## REFERENCIAS

- Aguado, T. (2002). El nuevo público de la inmigración y su incidencia en la educación de adultos. En Sanz Fernández, F. (coord.). *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro* (pp. 237-260). Madrid: UNED.
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educación*, 49 (1), 13-27.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Allport, G. W. (1978). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Almeida, A. S. y Aguiar, M. V. (2014). *La Educación del Siglo XXI*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Alonso, M. J. (2002). La investigación en educación de personas adultas en el estado español: logros y desafíos. En Sanz Fernández, F. (coord.). *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro* (pp. 323-350). Madrid: UNED.
- Álvarez, E. y Pérez, R. (2010). Radiografías de la inspección educativa en la comunidad autónoma de Asturias: revisión crítica con intención de mejora. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62 (1), 9-28.
- Andreu, J., García-Nieto, A. y Pérez-Corbacho, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anguera, M. T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología en Revista*, 10(15), 13-27.
- Anthony, L. (2014). *AntConc 3.4.4 Multi-Platform Corpus Analysis Toolkit*. Tokyo: Center for English Language Education, School of Science and Engineering Waseda University. Recuperado de: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

- Arandia, M. y Alonso, M. J. (2002a). El trabajo de investigación en Educación de Personas Adultas. *Revista de Psicodidáctica*, (13), 91-95.
- (2002b). La formación de agentes en educación de personas adultas. ¿Una aventura posible? En Sanz Fernández, F. *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro* (pp. 293-321). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Astigarraga, E. (s.f.). *El método Delphi*. Universidad de Deusto. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50762750/Metodo\\_delphi.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1546628402&Signature=SqJ9kONBD0ecoIG6dFx7Z51zWK8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl\\_Metodo\\_Delphi\\_Universidad\\_de\\_Deusto.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50762750/Metodo_delphi.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1546628402&Signature=SqJ9kONBD0ecoIG6dFx7Z51zWK8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_Metodo_Delphi_Universidad_de_Deusto.pdf)
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.
- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Eumed Ediciones.
- Ballester, L., Nadal, A. y Fernández, J. A. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma. Universitat de les Illes Balears.
- Baltar, F. y Gorjup, M. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149.
- Baltes, P. y Schaie, K. W. (1973). *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. Nueva York: Academic Press.
- Barros, M. E. (2009). *Educación Permanente y de Personas Adultas. Máster Formación de Formadores*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3c852720-9a7f-425f-a3cc-5d9be4ef57b2/2010-bv-11-03barros-pdf.pdf>
- Batanaz, L. (2004). La función asesora del supervisor. En Gento, S. *Supervisión educativa*. Madrid: Sanz y Torres.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper and Row.
- Berengueras, M. M. y Vera, J. M. (2015). La Inspección de Educación en España: Actual Contexto Normativo, Organizativo y Funcional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 113-129.

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Black, M. (1966). *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- (2018). La Inspección educativa en un marco de autonomía escolar: una inevitable reestructuración. *Revista Digital del Fórum de Administradores de la Educación de Aragón*, 24(7), 10-18. Recuperado de: <http://feae.eu/revista-forum-aragon-el-24/>
- Bono De, E. (2016). *Parallel thinking*. London: Random House.
- Botkin, J. W., Elmandra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.
- Bradley, L. H. (1993). *Total Quality Management for Schools*. Lancaster-Pennsylvania: Technomic Publishing Company INC.
- Bunge, M. (1985). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- Cabero, J. e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación. *EduTec-e Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 48, 1-16. Recuperado de: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/pdf/EduTece\\_n48\\_Cabero-Infante.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/pdf/EduTece_n48_Cabero-Infante.pdf)
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Calvo, B., Zorrilla, M. y Conde, S. (2002). *La inspección escolar de la educación primaria en México. Prácticas, desafíos y reformas*. México: IPEE-UNESCO.
- Camacho, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de educación en Baleares. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/134797>
- Camacho, A. y Rodríguez, M. F. (2016). La inspección educativa influyente: un reto para la administración educativa. En Bernal, J. L. (Coord.). *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE) "Globalización y organizaciones educativas"*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Campos, B. (2017). *Inspección educativa y calidad institucional*. Madrid: Universitas.
- Candoli, C., Cullen, K. y Stufflebeam, D. (1998). *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa. Práctica y orientaciones para su mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Capdevila, E. (2017). *¿Lideramos en la era de las personas y el talento? Propuesta para la gestión del talento en la nueva era*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/178199>
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED.
- Carrasco, D. (2014). Organización y funcionamiento de la inspección educativa: los equipos de zona y su adscripción. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/79>
- Carreras, J. S. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-139. Recuperado de: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336\\_08.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_08.pdf)
- Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). *Tendencias en supervisión escolar. Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/iiep>
- Carta de la Tierra (2000). París. UNESCO. Recuperado de: <http://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/>
- Casanova, M. A. (2004). La función evaluadora del supervisor. En Gento, S. *Supervisión Educativa*. Madrid: Sanz y Torres.
- (2013). *La educación que exigimos*. Madrid: La Muralla.
- (2015). La supervisión, eje del cambio en los sistemas educativos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 7- 20. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art1.pdf>
- (2017, julio). Evaluar y atender la diversidad: un reto para la supervisión. En Vázquez-Cano (dir.). *La Supervisión e Inspección de los Centros para la Mejora de la Práctica Educativa*. Aranjuez: UNED.
- Castán, J. L. (2018a) ¿Cómo formar un buen inspector de educación? En Forum Aragón, *Revista Digital del Fórum de Administradores de la Educación de Aragón*, 24(7), 38-41. Recuperado de: <http://feae.eu/revista-forum-aragon-el-24/>



- Castán, J. L. (2018b, julio). La formación en la Inspección Educativa: modelos. En Blanco, J.L. (dir.). *Inspección de educación en España: una visión de futuro*. Santander. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de: [http://www.uimptv.es/video-2222\\_la-inspeccion-de-educacion-en-espana-una-vision-de-futuro--xiii.html](http://www.uimptv.es/video-2222_la-inspeccion-de-educacion-en-espana-una-vision-de-futuro--xiii.html)
- Castillo, M. y Leiva, A. (2007). La minería de texto: perspectiva metodológica para la realización de resúmenes documentales. *ACIMED*, 15(5) Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352007000500014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000500014&lng=es&tlng=es)
- Castillo, S. (2006). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Chacín, B. (2008). Modelo teórico-metodológico para generar conocimiento desde la extensión universitaria. *Laurus*. 14(26), 56-88.
- Coffield, F. (2012). Ofsted Re-Inspected. *Adults Learning*, 24(2), 20-21.
- Comisión Europea. (2012). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=ET>
- Comisión Europea-Eurydice. (2017). *Monitor de la Educación y la Formación 2017*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea Recuperado de: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf)
- Consejería de Educación Castilla-La Mancha. (2017). *Guía de Oferta formativa de Educación de Personas Adultas*. Recuperado de: <http://www.educa.jccm.es/es/estperadult/curso-2017-18-guia-oferta-formativa-epa>
- Consejo de la Unión Europea. (2011). *Resolución del Consejo sobre un Plan europeo renovado de aprendizaje de adultos*. Diario Oficial de la Unión Europea 2011/C 372/01. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=ES)
- Consejo Escolar de Castilla-La Mancha. (2002). *Informe El educador en el siglo XXI*. Recuperado de: [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=13497&textOnly=false&locale=es\\_ES](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=13497&textOnly=false&locale=es_ES)
- Crespo, J. R. (1996). *La supervisión educativa en la Unión Europea*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Criado, J. I. y Pastor, V. (2017). *Guía didáctica Gobierno Abierto. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: INTEF, Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de:  
[http://laaventuradeaprender.educalab.es/documents/10184/78318/Gu%C3%ADa+didáctica+gobierno+abierto\\_SOLO+PANTALLA+PAGINA+SIMPLE\\_20180131.pdf](http://laaventuradeaprender.educalab.es/documents/10184/78318/Gu%C3%ADa+didáctica+gobierno+abierto_SOLO+PANTALLA+PAGINA+SIMPLE_20180131.pdf)
- Cruz, I. (2003). *La Educación Secundaria para Adultos a Distancia en Castilla-La Mancha. Estado actual de la cuestión*. Ciudad Real: UCLM.
- Cruz, A. y María, A. (2014, febrero). *Propuesta de un modelo didáctico para estudiantes adultos de Grado en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Universidad Europea de Madrid. Recuperado de:  
[http://imy.laureate.net/Faculty/webinars/Documents/Investigación%20Educativa%20en%20Innovación/Febrero2014\\_InvestigacionenlaUEM.pdf](http://imy.laureate.net/Faculty/webinars/Documents/Investigación%20Educativa%20en%20Innovación/Febrero2014_InvestigacionenlaUEM.pdf)
- Cuttance, P. (1995). *Building high performance school systems. Eighth international congress for school effectiveness and improvement*. Leeuwarden: The Netherlands January.
- Davidson, C. y Goldberg, D. (2010). *The Future of Thinking: Learning Institutions in a "Digital Age"*. Massachusetts: Fundación MacArthur. The MIT Press.
- Decreto 34/2008, de 26-02-2008, por el que se establece la Ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha. -DOCM, de 29 de febrero de 2008, pp. 5769-5776. Recuperado de: [http://www.educa.jccm.es/es/inspeccion/normativa-inspeccion.ficheros/97170-D\\_34-2008.pdf](http://www.educa.jccm.es/es/inspeccion/normativa-inspeccion.ficheros/97170-D_34-2008.pdf)
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. y Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. París. UNESCO. Recuperado de:  
[http://www.unesco.org/education/pdf/DE\\_LORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DE_LORS_S.PDF)
- Díez, A. (2011). La Inspección de Educación como servicio público. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de inspectores de educación de España*, 15, 1-5. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/489/330>
- Dobbelaer, M., Prins, F. y Van Dongen, D. (2013). The impact of feedback training for inspectors. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 86-104.
- Dobson, A. (2018). La supervisión educativa en Europa: el modelo de inspección educativa en Inglaterra. En Blanco, J. L. (dir.). *Inspección de educación en España: una visión*

*de futuro*. Santander. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de: [http://www.uimptv.es/video-2216\\_la-inspeccion-de-educacion-en-espana-una-vision-de-futuro--vii.html](http://www.uimptv.es/video-2216_la-inspeccion-de-educacion-en-espana-una-vision-de-futuro--vii.html)

EAEA. European Association for the Education of Adults. (2016). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century*. Recuperado de: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/manifesto.pdf>

Eco, U. (2001). *Cómo hacer una tesis doctoral*. Barcelona: Gedisa.

Ehren, M. C. (2016). *Methods and modalities of effective school inspections*. Berlin: Springer.

— (2017). Mecanismos y modelos de inspecciones eficaces en el contexto europeo. En Vázquez-Cano, E. (coord.). *La inspección y supervisión de los centros educativos* (pp. 451-476). Madrid: UNED.

Ehren, M. C. y Visscher, A. J. (2006). Hacia una teoría sobre el impacto de las inspecciones escolares. *British journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72. doi: [10.1111 / j.1467-8527.2006.00333.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x)

Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for shchool leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.

Erikson, E. H. (1985). *The life cycle completed*. New York: Norton.

Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la Inspección Educativa en España. Un problema sin resolver. *Avances en Supervisión Educativa*, (6). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/273>

— (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*. Oviedo: KRK Ediciones.

Estefanía, J. (2014). Retos de la Inspección ante los cambios en educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (22). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/68>

— (2017). La inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (27). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i27.591>

- European Commission. (2015a). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Informe Eurydice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-europe-widening-access-learning-opportunities\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-europe-widening-access-learning-opportunities_en)
- (2015b). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: <https://doi.org/10.2797/678>
- (2015c). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. 25–35. Luxemburgo: Vlex. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02))
- (2017) *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:[10.2766/28521](https://doi.org/10.2766/28521) [ec.europa.eu/education/monitor](https://ec.europa.eu/education/monitor)
- EURYDICE. (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación. doi: [10.2797/66466](https://doi.org/10.2797/66466)
- EURYDICE. (2016). *Evaluación intermedia del Marco Estratégico ET2020*. Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>
- Feito, R. (2013). La Educación secundaria de adultos. Un estudio de caso en un CEPA (Centro de educación de adultos). *Praxis sociológica*, 17, 157-183.
- Fermín, M. (1980). *Tecnología de la supervisión docente*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández Díaz, M. J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm)
- Fernández Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

- Fernández Franco, F. J. (2015). Inspección: Esa gran aliada. *Ined21*. Recuperado de: <https://ined21.com/inspeccion-esa-gran-aliada/>
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7. Recuperado de: <https://previa.uclm.es/profesorado/ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>
- Fernández Pérez, M. (1978). Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación. En Escolano, A. *Epistemología y educación*, (pp. 122-153). Salamanca: Sígueme.
- Fernández-Prieto, M. y Valverde, J. (1995). Perfil actitudinal del educador de adultos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (22), 99-106.
- Fernández, A. y Puente, J.M. (1991). *Educación de Personas Adultas*. Madrid: Diagrama.
- Ferrández, A., Gairín, J. y Tejada, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Zaragoza: Universidad Popular de Zaragoza.
- Field, J. (2002) *Lifelong learning and the new educational order*. London: Trentham Books.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Formariz, A. La educación de adultos en los inicios del siglo XXI. En Sanz Fernández, F. (2002). *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*, (pp.15-70). Madrid: UNED.
- Freinet, C. (1996) *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ed. Morata
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: Conafe.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. y Martín Bris, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 21-44. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1839/194>

- Galicia Mangas, F. J. (2018). La supervisión educativa en España: el modelo de inspección educativa en la legislación española. En Blanco, J. L. (dir.). *Inspección de educación en España: una visión de futuro*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de: [http://www.uimptv.es/video-2217\\_la-inspeccion-de-educacion-en-espana-una-vision-de-futuro--viii.html](http://www.uimptv.es/video-2217_la-inspeccion-de-educacion-en-espana-una-vision-de-futuro--viii.html)
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Journal of Learning Styles*, 1(2). Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/142>
- García-Ballesteros, P.E. y Pérez-Jiménez, J.M. (2017). La Inspección Educativa como servicio público para el siglo XXI. *En Supervisión 21, revista de educación e inspección*, 46(3), 1-18. Recuperado de: [http://usie.es/wp-content/uploads/2017/11/SP21-46-Art%C3%ADculo-INSPECCI%C3%93N-SERVICIO-PUBLICO-SIGLO-XXI-Garcia-Ballesteros\\_P%C3%A9rez-Jim%C3%A9nez.pdf](http://usie.es/wp-content/uploads/2017/11/SP21-46-Art%C3%ADculo-INSPECCI%C3%93N-SERVICIO-PUBLICO-SIGLO-XXI-Garcia-Ballesteros_P%C3%A9rez-Jim%C3%A9nez.pdf)
- García Cabrero, B. y Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- García Carrasco, J. y Martín, A. (2007). Visiones, revisiones y reversiones de la educación de adultos: aportaciones de la educación de adultos al sistema social de educación. *EFORA- Revista de Educación, Universidad de Salamanca*, (1), 35-62. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~efora/revista\\_1/articulos\\_rev\\_1/articulos\\_rev\\_1\\_pdf/n1\\_01\\_carrasco\\_garcia.pdf](http://campus.usal.es/~efora/revista_1/articulos_rev_1/articulos_rev_1_pdf/n1_01_carrasco_garcia.pdf)
- García Garrido, J. L. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación*. Dykinson: Madrid.
- García Valdés, M. y Suárez, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267.
- Gardner, H. (2008). The five minds for the future. *Schools*, 5(1/2), 17-24. doi: <https://doi.org/10.1086/591814>
- Garrido P. y Munné, M. (1999). La comunidad educativa y la inspección de educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 51(3), 323-331.
- Gento, S. (2001). La Inspección de Educación en el Marco Español y Europeo como impulsora de la Calidad Educativa. En *Congreso nacional sobre liderazgo en el sistema educativo español*. Córdoba: Actas del Congreso, 95-129.
- (2004). *Supervisión educativa*. Madrid: Sanz y Torres.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glanz, J. y Behar-Horenstein, L. S. (2000). *Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives*. Westport, London: Bergin & Garvey.
- Glaser, B. G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Glickman, C. D. (1990). Open accountability for the '90s: between the pillars. *Educational leadership*, 48(8), 4-10.
- Gobierno de La Rioja. (2017). *Carta de Compromisos de Inspección Técnica Educativa*. Recuperado de: <http://www.larioja.org/gobierno/es/estrategia-calidad/cartas-compromisos/educacion-formacion-empleo/contenido-carta/carta-compromisos-inspeccion-tecnica-educativa>
- Gómez Dacal, G. (1992). La función de control de la Inspección Educativa. *Revista de Ciencias de la Educación del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (150), 211-232
- González Ortiz, M. A. (2017, julio). La formación de la Inspección de Educación y el impacto de sus actuaciones en la formación del profesorado. En Vázquez-Cano, E. (dir.) *La Supervisión e Inspección de los Centros para la Mejora de la Práctica Educativa*. UNED: Aranjuez.
- González Vila, T. (1999). Sobre el futuro de la inspección educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI. *Revista de educación*, 320(1), 159.
- Goñi Zabala, J. J. (2012). *Mentefactura: El cambio del modelo productivo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Grauwe de, A. (2003). Les réformes des services d'inspection. Modèles et idéologies. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 5-20. doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2981>
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis. An introduction*. Sage: London.
- Gurdián, N. V. (2009). Alfabetización, educación permanente y atención a la diversidad. En Jabonero, M. y Rivero, J. (eds.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. (pp. 55-64). Madrid: Fundación Santillana.



- Gustafsson, J., Ehren, M. C., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H. y O'Hara, J. (2015). *From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools*. [doi://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.07.002](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.07.002)
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Herráiz, T., Cabañero, M. y González Ortiz, M.A. (2017). La Inspección Educativa en las Comunidades Autónomas: El caso de Castilla-La Mancha. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 97-113). Madrid: UNED.
- Holly, P. (1990). Catching the wave of the future: moving beyond school effectiveness by redesigning schools. *School Organisation*, 10(2/3), 195-212. Recuperado de: <https://doi.org/10.2767/076649>
- Hurley, R. E. (1999). Qualitative Research and the Profound grasp of the obvious. *Health services Research*, 34(5), 1119-1136.
- IGEN, Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (2016). *Rapport d'activité année 2016*. Recuperado de: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/65/6/Rapport\\_IGEN-2016-V2-19-09-2017\\_815656.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/65/6/Rapport_IGEN-2016-V2-19-09-2017_815656.pdf)
- IGEN. Inspection Générale de l'Éducation Nationale e IGAENR, Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (2016). *Rôle et positionnement des inspecteurs du second degré en Académie. Informe a la Ministra de Educación Nacional*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale. Recuperado de: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/89/3/2016-070\\_inspecteurs\\_en\\_academie\\_653893.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/89/3/2016-070_inspecteurs_en_academie_653893.pdf)
- INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Panorama de la Educación 2015. Informe español*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educaine45.pdf?documentId=0901e72b8201bcb7>
- (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18686](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18686)



- (2018). *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018\\_final.pdf](http://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf)
- Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación alemana para la Educación de Adultos. (2016). *Agenda 2030. La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Bonn: DVV International.
- Izquierdo, Á. (2006) Psicología del Desarrollo de la Edad Adulta. Teorías y Contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 601–619.
- Jabonero, M. y Rivero, J. (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: Fundación Santillana.
- Janssens, F. J. y Ehren, M. C. (2016). Toward a model of school inspections in a polycentric system. *Evaluation and Program Planning*, 56, 88-98. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.03.012>
- Jiménez, A. y Lázaro, A. (1986). La función social de la supervisión: origen y perspectivas. En OEI (ed.). *La Supervisión de la Educación Básica en Iberoamérica*. Madrid: OEI, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jiménez, R. (coord.). (2009). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.
- Junta de Castilla y León. (2017). *Marco estratégico para la Inspección de Educación 2017-2020*. Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/inspeccion-educativa/marco-estrategico-inspeccion-educativa-2017-2020>
- Lancho, J. (2004). *Un cuarto de siglo de educación de adultos democrática de la Constitución de 1978 a la Ley de Calidad: valor, principios y líneas de acción de los sistemas educativos españoles de educación de personas adultas (1978-2002)*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2005). *La educación de adultos en la España autonómica*. Madrid: UNED.
- (2007): El círculo vicioso de la Educación de Adultos española. *Revista de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. Universidad de Salamanca. 1(1). Recuperado de: [http://campus.usal.es/~efora/revista\\_1/articulos\\_rev\\_1/articulos\\_rev\\_1\\_pdf/n1\\_01\\_lancho.pdf](http://campus.usal.es/~efora/revista_1/articulos_rev_1/articulos_rev_1_pdf/n1_01_lancho.pdf)

- (2009). Los nuevos paradigmas sociales y su repercusión en los procesos de aprendizaje. En Jiménez, R. (coord.). *La educación de personas adultas el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.
- Lee, N. y Lings I. (2008). *Doing Business Research. A Guide to Theory and Practice*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- LGE. Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE 187, de 6 de agosto de 1970, pp.12525-12546.
- Leithwood, K. A. y Montgomery, D. J. (1980). Evaluating program implementation. *Evaluation Review*, 4, 193-214.
- Lemus, L.A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development*. New York: Erlbaum.
- Letelier, M.E. (2009). La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente. *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos: alfabetización*, 93-114. La Paz, Bolivia: Organización de Estados Americanos, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/alfabetizacion/Letelier.pdf>
- Levinson, D. J. (1983). *Hacia una concepción del curso de la vida adulta* Barcelona: Grijalbo.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106, de 04 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de: <https://nube.castillalamancha.es/index.php/s/ydVUxLvVj543wMc/download?path=%2F&files=LEY%20ORGANICA%202-2006.pdf>
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Londoño, L. O. y Soler, M. (2009). Significado y alcances de la renovación pedagógica y didáctica de la alfabetización. En Jabonero, M. y Rivero, J. (coords.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. (pp. 77-92). Madrid: Fundación Santillana.
- López Del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: MECED.

- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40, doi: [10.5944/educXXI.15536](https://doi.org/10.5944/educXXI.15536)
- López Martínez, J. (2006). La inspección educativa al servicio de los ciudadanos. *Avances en Supervisión Educativa*, 2. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/189>
- López-Barajas, E. y Sarrate, M. L. (2002). *La Educación de Personas Adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- Ludojoski, R. I. (1986). *Andragogía o Educación del Adulto*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Luzón, A. y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of supranational policies of education*. 1(1), 53-56. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5619/6033>
- Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En Tawney, D. (ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, (pp.125-136). London: McMillan.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos en Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. 2(2), 19-27. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Marina, J. A. (2016). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: De bolsillo Random House Mondadori.
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesión-docente.pdf>
- Marpsata, M. y Razafindratsimab, N. (2010). Survey methods for hard-to-reach populations: introduction to the special issue. *Methodological Innovations Online*, 5(2), 3-16.
- Marqués, P. y Majó, J. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona. Cisspraxis, Wolters & Kluwer.
- Martí Puig, M. (2007). *La educación de adultos en Europa* (Tesis doctoral). Universitat de València. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/9700>

- Martín, E. (2013). *Dirección y supervisión de centros formativos. Bloque temático II: Supervisión*. Madrid: UNED.
- Martínez Piñeiro, E. (2003). La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 21(2), 449-463.
- Martínez, C. y Hernández, V. (2015). La evaluación de la supervisión educativa en las condiciones actuales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 85-98.
- Matthews, P. y Sammons, P. (2004). *Improvement through Inspection. An evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: OFSTED. Recuperado de: <http://dera.ioe.ac.uk/4969/3/3696.pdf>
- Maud, S. (2018, julio). La supervisión educativa en Europa: el modelo de inspección educativa en Francia. En Blanco, J. L. (dir.). *Inspección de educación en España: una visión de futuro*. Santander. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de [http://www.uimptv.es/video-2215\\_la-inspección-de-educación-en-españa-una-visión-de-futuro--vi.html](http://www.uimptv.es/video-2215_la-inspección-de-educación-en-españa-una-visión-de-futuro--vi.html)
- Mayorga, A. (2000). *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la Inspección Educativa en España 1849-1999*. Madrid: Ediciones Santillana.
- MEC. Ministerio de Educación y Ciencia. (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (2014). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/et2020informe-espanol-2014.pdf?documentId=0901e72b81c42cf3>
- (2017) *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1718esp.pdf>
- Medina, O. (2002) Modelos de educación de adultos: introducción a una teoría social sobre la educación de personas adultas. En Sanz Fernández, F. *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro* (pp. 101 a 144). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- (2012). *Apuntes para una historia de la Educación de Adultos*. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: [https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/19967/5/Apuntes\\_historia\\_Educacion\\_Adultos.pdf](https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/19967/5/Apuntes_historia_Educacion_Adultos.pdf)
- Méndez, M.A. y Pérez Serrano, F.M. (2017). Supervisión y asesoramiento de las funciones del equipo directivo. En Vázquez-Cano, E. (coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 363-390). Madrid: UNED.
- Miguel, V., Aguilar, E. V., Gómez, A. P., Bejarano, R. A., De la Riva, R. D., Pose, F. J. y González, R. P. (2018). La supervisión educativa en Europa: Sistemas educativos y modelos de inspección educativa. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (7), 131-161. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2018.7>
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-15.
- (2006), La Inspección como agente de cambio y su papel en las reformas educativas. *Inspección de Educación, Evaluación y Asesoramiento*, 125-140. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Molina, J. (2010). Mixed Methods Research in Strategic Management: Impact and Applications. *Organizational Research Methods* 15(1), 1-24.
- Monarca, H. y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*. 46(159), 212-233. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/678865>
- Monclús, A. (2009) Bases para una propuesta de formación en competencias para gestores, directivos o responsables de programas y proyectos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. En Jabonero, M. y Rivero, J. *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. (pp. 139-154). Madrid: Fundación Santillana.
- Montes y Gómez, M. (2005). Minería de texto empleando la semejanza entre estructuras semánticas. *Computación y Sistemas*, 9 (1), 63-81.
- Moreno, P.L. y Navarro, C. (2009). Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. *EFORA, Revista de educación y formación continua de adultos de la Universidad de Salamanca*, 3(1), 121-124.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*

- en *Educación*. 4 (4e). Recuperado de:  
[http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_hm.htm)
- National Teachers' Institute Kaduna-Nigeria. (2015). *Educational Supervision and School Inspection*. Recuperado de: <http://www.nti-nigeria.org/nti-pgde/PGDE-25.pdf>
- Navarro, B. (2015). *Guía rápida de análisis de Corpus (con AntConc)*. Alicante. Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://www.dlses/~borja/riilua/grac.pdf>
- Navas, E.E. (2013). Los entornos personales de aprendizaje en el marco de la educación permanente. *Edmetic*, 2(1), 94-110.
- Nerici, I.G. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nevo, D. (1998). La evaluación mediante el diálogo: una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela. *Perspectivas*, 18(1), 87-100.
- Novakowski, N. y Wellar, B. (2008). Using the Delphi technique in normative planning research: methodological design considerations. *Environmental and Planning*, 40, 1485-1500.
- Núñez, M. I. (2007). Las variables: Estructura y función en la hipótesis. *Investigación educativa*, 11(20), 163-182. Recuperado de:  
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4785>
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Educación para adultos*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development. (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. Paris. OECD Publications Service. Recuperado de: <http://www.edra.gr/pdf/9103011E-OECD.pdf>
- (2016). *Skills Matter: Further results from the survey of adults skills*. OECD Skill Studies. Paris: OECD Publishing. [doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en)
- Ofsted. Office for Standards in Education, Children's Services and Skill (2017a). *Ofsted strategy 2017 – 2022*. Recuperado de:  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/648212/Ofsted\\_strategy\\_2017-22.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/648212/Ofsted_strategy_2017-22.pdf)
- (2017b). *School inspection handbook*. Recuperado de:  
<https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-handbook-from-september-2015>

- OIT-Oficina Internacional del Trabajo. (2003). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra: OIT.
- Orden 02/07/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan Instrucciones que regulan la Organización y funcionamiento de los centros de educación de Personas Adultas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM, núm. 129, de 3 julio 2012, pp. 21839-21853. Recuperado de: [http://www.educa.jccm.es/es/estperadult/normativa-epa/organizacion-funcionamiento-centros-epa.ficheros/139109-Orden02\\_07\\_12InstruccionesOrgFuncCEPAS.pdf](http://www.educa.jccm.es/es/estperadult/normativa-epa/organizacion-funcionamiento-centros-epa.ficheros/139109-Orden02_07_12InstruccionesOrgFuncCEPAS.pdf)
- Orden 15/2017 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se publican las plantillas orgánicas de los Servicios Provinciales de Inspección de Educación. DOCM, núm. 27, de 08 de febrero de 2017, p. 3098. Recuperado de: <https://docm.jccm.es/portaldocm/detalleDocumento.do?idDisposicion=1485856065012110082>
- Orden de 08-04-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, que desarrolla el Decreto 34/2008, de 26-02-2008, por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha y en la que se determina su organización y funcionamiento. DOCM, núm. 81, de 18 abril 2008, pp. 12309-12319. Recuperado de: [http://www.educa.jccm.es/es/inspeccion/normativa-inspeccion.ficheros/97185-O\\_08-04-2008.pdf](http://www.educa.jccm.es/es/inspeccion/normativa-inspeccion.ficheros/97185-O_08-04-2008.pdf)
- Ortega, F. (2008). El método Delphi, prospectiva en Ciencias Sociales a través del análisis de un caso práctico. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 31-54.
- Ortells, A. I. (2018). ¿Es la inspección oficio serio? *Forum Aragón, Revista Digital del Fórum de Administradores de la Educación de Aragón*. 24(7), 24-28. Recuperado de: <http://feae.eu/revista-forum-aragon-el-24/>
- Palacios, S. P. y Rubio, K. L. (2003). *La entrevista en profundidad: teoría y práctica*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Pallarès, C. Q., De Álava, M. F. y Sánchez, E. M. (2015). Diferencias de género en la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal: situación actual en España. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(3), 123-142.
- Palomo, L. (2016). Los protocolos de actuación: herramienta de la función inspectora en los centros educativos. *Supervisión 21 USIE*. 40(2). Recuperado de: [http://www.usie.es/SUPERVISION21/2016\\_40/SP\\_21\\_40\\_Articulo\\_Protocolos\\_inspeccion\\_Palomo.pdf](http://www.usie.es/SUPERVISION21/2016_40/SP_21_40_Articulo_Protocolos_inspeccion_Palomo.pdf)



- Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En Hamilton D. et al. (eds.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- Pérez, M. A. y Cardoso, C. A. (2010). Minería de texto para la categorización automática de documentos. *Cuadernos de Facultad*. 5. Universidad Católica de Salta. Recuperado de: <http://www.ucasal.edu.ar/hm/ingenieria/cuadernos/archivos/5-pl11-alicia-articulo-cuadernos-formateado.pdf>
- Pérez Collera, A. (2018). La supervisión educativa en España: el modelo de inspección educativa en las CCAA: Asturias. En Blanco, J. L. (dir.). *Inspección de educación en España: una visión de futuro*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de: [http://www.uimptv.es/video-2219\\_la-inspeccion-de-educacion-en-espana-una-vision-de-futuro--x.html](http://www.uimptv.es/video-2219_la-inspeccion-de-educacion-en-espana-una-vision-de-futuro--x.html)
- Pérez Juste, R. (2002). La evaluación en el marco de la Educación de Personas Adultas. En López-Barajas, E. y Sarrate, M. L. (2002). *La Educación de Personas Adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2011). *Métodos y Diseños de Investigación en Educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Varela, N. (2017a). *A inspección educativa. Unha perspectiva de xénero*. (Tesis doctoral inédita). A Coruña: Universidad A Coruña.
- (2017b). Estudio multicaso sobre a inspección educativa desde unha perspectiva de xénero. *Eduga, revista galega de ensino*. 73. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1349/investigacion/estudio-multicaso-sobre-inspeccion-educativa-desde-unha-perspectiva-xenero>
- Powell, C. (2003) The Delphi Technique: Myths and Realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 376-382. doi: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x>
- Pozner, M.P. (2018). *El papel de la supervisión escolar en la mejora de la educación*. Recuperado de <https://www.calameo.com/books/003345238added227be53>
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.



- Pozo, M. T., Gutiérrez, J. y Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366.
- Prellezo, J. M. (2009). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS.
- Quintana, J. M (1991). La Educación de Personas Adultas como desarrollo personal y desarrollo de las comunidades. *Revista Estudios de Pedagogía y Psicología*, 7, 217-227. Pamplona: UNED-Navarra.
- Ramió, C y Salvador, M. (1999). Los modelos de Orientación Estratégica (MOES): una adaptación del enfoque estratégico para el rediseño organizativo en las Administraciones Públicas. *Gestión y análisis de políticas públicas*, (16), 89-106. INAP, Instituto Nacional de Administración Pública. doi: <http://dx.doi.org/10.24965/gapp.vi16.199>
- Ramírez Aísa, E. (2017). Historia de la Inspección de Educación en España: 1812-1978. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos*. (pp. 36-65). Madrid: UNED.
- Ramos Traver, Z. (1999). *¿Para qué los inspectores?* Barcelona: Praxis.
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 87-102. doi: 10.1344/reire2016.9.1916
- Reyzábal, M. V. (2015). La supervisión educativa: una profesión compleja, ética e imprescindible. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 21 -33. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/669015>
- Ríos, M. F. (2008). Las conferencias internacionales de la UNESCO y la educación permanente. *Revista de humanidades*, (15), 253-272.
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. New York: Penguin.
- Rodríguez, J. M., Aldana L., y Villalobos, N. (2010). Método Delphi para la identificación de prioridades de ciencia e innovación tecnológica. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 39(3-4), 214-226
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE, Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 12, 289-305.

- Rodríguez, G., Gil J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245/12811>
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12 (24), 277-297.
- Romero, C., Ventura, S., Pechenizky, M. y Baker, R. (2011). *Handbook of educational data mining*. London: CRC PressTaylor & Francis Group.
- Ruiz, J. M. (1994). El director como líder. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 46(4), 353-363.
- (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (8), 167-194. Recuperado de: [http://www.etpcba.com.ar/Documentos/Sitios/Evaluacion\\_Intitucional/5\\_LA\\_AUT\\_OEV\\_INSTI\\_CENTRO\\_PRIMARIA\\_RUIZ.pdf](http://www.etpcba.com.ar/Documentos/Sitios/Evaluacion_Intitucional/5_LA_AUT_OEV_INSTI_CENTRO_PRIMARIA_RUIZ.pdf)
- (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Rul, J. (2013). Problemas y retos de la inspección de educación. *Educar*, 49(1), 29-48. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.9>
- Rumbo, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de educación*, 339, 625-635. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.707>
- (2016), Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educar*, 52 (1), 93-106. doi: [10.5565/rev/educar.707 <https://ddd.uab.cat/record/147481>](https://ddd.uab.cat/record/147481)
- Salgado, F. J. (2009). *Funcións da inspección: aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na comunidade autónoma de Galicia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

- Sánchez, S. (2004). La función mediadora del supervisor. En Gento, S. (2004). *Supervisión educativa*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Santiuste, V. (1999). Presentación. *Revista Educación*, 320, 7-9. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sanz, F. (1998) Perspectivas de la educación de adultos en una sociedad globalizada. *Revista Española de Educación Comparada*. 4, 69-100. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7250>
- (2003a). La educación de adultos en Europa y particularmente en España: (historia y situación actual). En Tiana, A. (coord.) *Génesis y situación de la educación social en Europa*. (pp. 293-324). Madrid. UNED.
- (2003b). Nuevas problemáticas sociales y nuevas alternativas educativas. En Tiana, A. (coord.) *Génesis y situación de la educación social en Europa*. (pp. 225-256). Madrid: UNED.
- (2003c). Perspectivas actuales de la educación social. En Tiana, A. (coord.) *Génesis y situación de la educación social en Europa*. (pp. 325-353). Madrid: UNED.
- Sanz, F. y Lancho, J. (2009) *Fundamentos de Educación de Personas Adultas*. Madrid. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/indice.htm>
- Sanz, F. y Sanz, J. C. (2003): *Internet como fuente de información y documentación sobre la educación y formación de personas adultas*. Madrid: MECED.
- Sarrate, M. L. (2002). La educación de personas adultas, ámbito prioritario de la educación permanente. En López-Barajas, E. y Sarrate, M.L. (2002). *La Educación de Personas Adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson
- Sarrate, M. L. y Pérez de Guzmán, M. V. (2005). Educación de personas adulta y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_03.pdf)
- Schleicher, A. (2013, 3 de diciembre). Afrontar el bajo rendimiento educativo. *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2013/12/03/opinion/1386103395\\_659692.html](https://elpais.com/elpais/2013/12/03/opinion/1386103395_659692.html)

- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness: Edgepress.
- Secadura, T. (2012). La Evaluación. Modelos de intervención de la Inspección. *Avances en Supervisión Educativa*, (17). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/519>
- (2014). Fortalezas y debilidades de la organización y funcionamiento de la inspección de educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/77>
- (2017). La Inspección Educativa ante el siglo XXI. Retos y propuestas de mejora. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos*. (pp. 501-520). Madrid. UNED.
- Segura, J., Gairín, J. y Silva, P. (2018). Percepciones de la Inspección educativa catalana sobre su situación y necesidades, a partir de la aprobación del Decreto de autonomía de centros (2010). *Avances en Supervisión Educativa*, (30), 1-24. doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.627>
- Sergiovanni, T. J. (1982). *Supervision of teaching*. Alexandria: Association for supervision of curriculum development.
- Sevillano, M. L. (2011). Didáctica en el núcleo de la Pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 7-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778534.pdf>
- Sevillano, M. L. y Vázquez-Cano, E. (2015). *Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en educación superior*. Madrid: McGrawHill.
- SICI. Standing International Conference of Inspectorates. (2016). *Strategic plan 2016/2020*. Recuperado de: <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/b38cc7c8-0680-4062-89f3-d5f5b29d1a31>
- Silva, B. P. (2008): *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona.
- (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49. 67-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840005>
- Soler, E. (1994). *La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/3780/1/T19341.pdf>

- (2004). Una función inspectora no reconocida: la mediación en los conflictos escolares. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 198, 209-226.
- (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 149-160.
- Soler Gallart, M. (2009). Estrategias de postalfabetización. En Jabonero, M. y Rivero, J. (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 65-74). Madrid. Fundación Santillana.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Suriñach, D. (2008). *La inspecció educativa de Catalunya. Avaluació per a la millora de l'activitat docent del mestre d'educació física*. (Trabajo de Fin de Máster). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/5861/1/Surinach.pdf>
- Tanner, D. y Tanner, L.W. (1987). *Supervision in Education: Problems and Practices*. New York: McMillan.
- Tapia, G. (2005). *La reforma educativa y la supervisión escolar. Políticas públicas y desarrollo educativo*. León, México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://polmeduc.iteso.mx/docprograma/Puebla11y12/TapiaG.doc>
- Tébar, F. (2015). La especialización de la Inspección de Educación: aproximación histórica y fundamentos. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*. 4(7), 51-160. Recuperado de: [http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art18\\_ftebar.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art18_ftebar.pdf)
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Educación y ciudad*, (7), 73-106. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/219>
- Ugalde, N. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), pp. 179-187.
- UNESCO (1986): *Les personnels de supervision pédagogique: nouvelles fonctions et formation*. París: UNESCO.

- (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. Conferencia Mundial Educación para Todos*. Jomtien: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
  - (1998). *Actas CONFITEA V. V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Declaración de Hamburgo y la agenda del futuro*. Hamburgo: UNESCO.
  - (2000) *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*. Dakar. Oficina de la Subdirección General de Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
  - (2003). *EFA Global Monitoring Report: 2003/04: Gender and Education for All: The Leap to Equality*. Paris: UNESCO.
  - (2015a). *Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Incheon, Corea: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
  - (2015b). *Rethinking Education. Towards a global common good?* París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
  - (2016a). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda. Regional reviews of policies and practices*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/leadership-report.pdf>
  - (2016b). *Third Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: Institute for Lifelong Learning UNESCO.
- Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación: el triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Valdivieso, S. y Bhola, H.S. (2008). *Hitos de la alfabetización para el desarrollo sostenible*. Hamburgo: Institute for lifelong learning. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159543s.pdf>
- Vallés, M. (2001). Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la Grounded Theory y el contexto de la investigación social española. En *Seminario sobre Investigación Avanzada Cualitativa Asistida por Ordenador* (pp. 1-26). Granada: Fundación de Centros de Estudios Andaluces.

- Van Bruggen, J. C. (2010b). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. SICI. Standing Conference of Inspectorates. Recuperado de: <http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Comparative-Analyses/Inspectorates-of-Education-in-Europe>
- Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana. Nómadas. *Critical Journal Of Social And Juridical Sciences*, 19(3), 309-316. doi:[10.5209/NOMA.27493](https://doi.org/10.5209/NOMA.27493)
- Vázquez Gómez, G. (1999). La Supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo. *Revista de Educación*, 320, 121-139.
- Vázquez-Cano, E. (2017a). Investigar para innovar en la Inspección Educativa. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 393-418). Madrid: UNED.
- (2017b). La innovación educativa: asesoramiento y supervisión. En Vázquez-Cano, E. (coord.), *La inspección y supervisión de los centros educativos* (pp. 419-449). Madrid: UNED.
- (2018). La participación de la Inspección Educativa para el asesoramiento y la supervisión de la innovación escolar. *International Studies on Law and Education. IJI-Univ. do Porto*. Recuperado de: [http://www.hottopos.com/isle29\\_30/179-194Vazquez.pdf](http://www.hottopos.com/isle29_30/179-194Vazquez.pdf)
- Vázquez- Cano, E., Arévalo, J. J. y Gómez de Agüero, J. L. (2011). El desarrollo de cartas de servicios en la inspección de educación. Factor de calidad en la atención al ciudadano. *Avances en Supervisión Educativa*, (15), 1-13. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/487/328>
- Vilanova, M. y Moreno, X. (1990). *Atlas de evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: CIDE.
- Wagner, T. (2004). The challenge of change leadership. *Education week*, 24(9), 40-41.
- Wiles, K. (1973). *Técnicas de supervisión para mejorar escuelas*. México: Trillas.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J., Gardner, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of research in education*, 17, 31-74.
- Zaitegi, N. (2011). Abrir caminos. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 205(1), 11. Recuperado de: <http://aula.grao.com/revistas/aula/205-lenguas-integradas-y-competencias-basicas/nelida-zaitegi-ex-inspectora-abrir-caminos>

## **Anexos y apéndice documental**



## A1. Anexo I

# Cuestionario de inspectores

---

## Cuestionario Inspectores de Educación

Diseño de un paradigma de Supervisión en Educación de Personas Adultas

*Agradecerle encarecidamente, en primer lugar, su tiempo y dedicación en la cumplimentación del cuestionario. La información será tratada exclusivamente con fines académicos, confidencialmente y de manera anónima para la elaboración de un trabajo de investigación vinculado a una tesis doctoral en la UNED.*

Tiempo estimado de respuesta: 12'

---

Indique, por favor, las siguientes cuestiones que serán tenidas en cuenta como variables de segmentación para el tratamiento de la información.

### 1. Edad

*Mark only one oval.*

- < 30 años
- 30 – 39 años
- 40 – 49 años
- 50 – 59 años
- > 60 años

### 2. Sexo:

*Mark only one oval.*

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no decirlo

### 3. Años de experiencia docente directa

Mark only one oval.

- Menos de 10  
 Entre 10 y 20  
 Entre 20 y 30  
 Más de 30

### 4. Años de experiencia en inspección

Mark only one oval.

- Menos de 10  
 Entre 10 y 20  
 Entre 20 y 30  
 Más de 30

### 5. ¿Tiene experiencia en supervisión de centros de adultos?

Mark only one oval.

- Sí  
 No

### 6. ¿Ha trabajado anteriormente como docente en educación de adultos?

Mark only one oval.

- Sí  
 No

## Investigación Cuantitativa

Evalúe de 1 a 5 las siguientes cuestiones, considerando 1 poco importante y 5 muy importante

### 1) Puntúe de menor a mayor importancia la correlación en su opinión entre las siguientes funciones de inspección y calidad educativa *Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Asesoramiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Control legal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientación e información a la comunidad educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación de centros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación de la práctica docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboración pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderazgo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fundamentación normativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fundamentación científico-pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promotor innovación y mejora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Otras funciones de Inspección relevantes en calidad no consideradas anteriormente

---



---



---



---



---

**2) Valore la idoneidad de los diferentes modelos de supervisión educativa a las necesidades sociales y educativas de nuestra sociedad actual**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Jerárquico: basado en actuaciones de control y adecuación a la normativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priorizador del asesoramiento e información a la comunidad educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Burocrático: facilitador de procesos de gestión entre la administración y los centros educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluador de procesos intermedios: acompañamiento al centro educativo para orientar el proceso de trabajo y la toma de decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formativo y de entrenamiento experto al profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Introducción, organizador y guía de procesos para la mejora educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluador externo del cumplimiento y adecuación de objetivos fijados por el propio centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendición de resultados: basado en la medición del rendimiento escolar y el éxito educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo por objetivos compartidos: planificados y revisados conjuntamente entre el Servicio de Inspección y los centros escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3) Evalúe la importancia de las siguientes finalidades de la actuación supervisora en Educación de Personas Adultas**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Análisis de indicadores de funcionamiento del centro educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Control y adecuación a la normativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informe a la administración para la toma de decisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asesoramiento al centro educativo y profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboración en establecimiento de objetivos de centro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudios para asesorar la política educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayuda al centro y profesorado en conflictos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo técnico pedagógico a la comunidad educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de resultados educativos de los centros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordinación pedagógica entre centros educativos de una demarcación geográfica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación pedagógica y profesional del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Otras finalidades no relacionadas

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4) ¿Qué porcentaje aproximado de dedicación consideraría que se asigna a la supervisión de Educación de Personas Adultas en relación con el resto de enseñanzas en la actuación inspectora?**

Mark only one oval.

- < 25 %
- Entre 25 y 50 %
- Entre 50 y 75 %
- > 75 %

Evalúe de 1 a 5 las siguientes cuestiones, considerando 1 poco adecuado y 5 muy adecuado

**5) Valore la significatividad de supervisar estos ámbitos de actuación de la Inspección Educativa en Educación de Personas Adultas**

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Gestión del centro por parte del equipo directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de la comunidad educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionamiento de los órganos colegiados del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Horarios de profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Horarios de personal no docente	
Análisis de documentos programáticos del centro	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aspectos didácticos/metodología de aula/Principios metodológicos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Procedimiento de evaluación del alumnado.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Desarrollo de la evaluación interna	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Utilización de recursos didácticos en el aula.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ajuste de matrícula del alumnado según enseñanzas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Organización y desarrollo de programas no formales	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Formación del profesorado.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Supervisión ausencias profesorado y personal	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Innovación y procesos de mejora.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Implicación del centro educativo con su entorno	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Comunicación entre los centros y la Administración Educativa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**Otras actuaciones relevantes no consignadas anteriormente**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6) Indique la secuencia temporal idónea para la ejecución de las siguientes actuaciones de Inspección Educativa en el ámbito de la Educación de Adultos**

Puede consignar más de una respuesta en cada ítem

**Evaluación gestión equipo directivo de centro.**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

**Supervisión actuaciones órganos colegiados.**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

---

### **Evaluación documentos programáticos de centro**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Evaluación programaciones didácticas**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Control de horarios, asistencia, espacios y tiempos.**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Supervisión práctica docente**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Supervisión proceso evaluación alumnado**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso

- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Supervisión resultados académicos.**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Supervisión enseñanzas modulares formación profesional**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Supervisión programas no formales**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Presentación de informes al centro**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente
- Momentos puntuales
- Fin de curso
- Todo el curso
- Other: \_\_\_\_\_

### **Presentación de informes a la Administración educativa**

*Check all that apply.*

- Inicio curso
- Trimestralmente

Momentos puntuales

Fin de curso

Todo el curso

Other: \_\_\_\_\_

**Asesoramiento técnico para la innovación y la mejora**

*Check all that apply.*

Inicio curso

Trimestralmente

Momentos puntuales

Fin de curso

Todo el curso

Other: \_\_\_\_\_

**7) En su opinión, ¿cuál sería el porcentaje idóneo de distribución temporal de las actuaciones de Inspección en Educación de Personas Adultas?**

*Mark only one oval per row.*

	< 10 %	10 a 20 %	20 a 40 %	40 a 60 %	60 a 80 %	80 a 90 %	> 90 %
Actuaciones prioritarias establecidas en el Plan General de Actuación.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actuaciones funcionales de planificación provincial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orgánicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incidentales. Formación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8) ¿Con qué periodicidad se deben definir Planes de actuación de Inspección en Educación de Personas Adultas?**

Plan General de Actuación

Trimestral

Anual

Bianual

Other: \_\_\_\_\_

3. Plan Provincial

Trimestral

Anual

Bianual

Other: \_\_\_\_\_



**9) ¿Cuál sería la frecuencia óptima de realización de visita de inspección a los centros educativos de Educación de Personas Adultas para actuaciones no incidentales? *Mark only one oval.***

- Semanal
- Quincenal
- Mensual
- Trimestral
- Anual

**10) ¿Cuál es el porcentaje de actuaciones incidentales en Educación de Personas Adultas con relación a las tareas de supervisión de estas enseñanzas?**

*Mark only one oval.*

- < 25 %
- Entre 25 y 50 %
- Entre 50 y 75 %
- > 75 %

**11) ¿Deberían ser objeto de supervisión por parte de la Inspección de Educación las enseñanzas no formales del centro?**

*Mark only one oval.*

- S
- N

**En caso afirmativo, valore la importancia de supervisar estos ámbitos en las enseñanzas no formales**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Matrícula y asistencia del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programación docente y documentos del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodología didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incidencia de estas enseñanzas no formales en la organización del centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuación de la oferta de estas enseñanzas al entorno del centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12) ¿Sería necesario disponer de guías detalladas elaboradas por la Administración Educativa para la supervisión en Educación de Personas Adultas que orientasen la actuación del Inspector de Educación?**

*Mark only one oval.*

**En caso afirmativo, considera que estas guías deberían ser conocidas por**

*Check all that apply.*

- Servicio de Inspección
- Equipo directivo
- Profesores
- Otros sectores de la comunidad educativa
- Alumnos

Valore de 1 a 5 las siguientes cuestiones, considerando 1 poco importante y 5 muy importante

**13) Valore las siguientes cualidades requeridas para la actuación inspectora en Educación de Personas Adultas**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Escucha Asertividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento legal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspectos éticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominio de TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento administrativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Control de conflictos Dinamizador e innovador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominio de una materia docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generador de confianza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Control emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades comunicativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Otras cualidades importantes no relacionadas anteriormente

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**14) Valore la significatividad y utilidad de los siguientes instrumentos, procedimientos y técnicas de supervisión educativa en centros de Educación de Personas Adultas**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Observación directa en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión documentos programáticos de centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuestionarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en reuniones de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videoconferencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de hechos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso del email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas específicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas habituales programadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervenciones directas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asistencia a reuniones de órganos colegiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista personal en centro docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista personal en sede de inspección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexión sobre la práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión de materiales del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión de materiales de alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diario de notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Otros procedimientos y técnicas no relacionados

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15) ¿Cuál es su valoración de la incidencia de los informes de la Inspección de Educación derivados de la supervisión en centros de Educación de Personas Adultas?**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Para el centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para el profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para el alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la administración educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la sociedad en general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16) De entre todos los elementos relacionados marque aquellos que le parecen más adecuados para comunicar la información a la Administración Educativa y a los centros docentes**

A la Administración Educativa

- Email
- Intranet educativa
- Correo postal
- Entrevista presencial
- Diario Oficial y otras publicaciones oficiales
- Webconferencia ( Skype, Hangout, etc )
- Entrevistas en despacho inspección
- Seminarios, Jornadas, etc.
- Other: \_\_\_\_\_

**6. Al centro docente**

*Check all that apply.*

- Email
- Intranet educativa
- Correo postal
- Entrevista presencial
- Reuniones con equipos directivos
- Diario Oficial y otras publicaciones oficiales
- Webconferencia ( Skype, Hangout, etc )
- Entrevistas en despacho inspección
- Seminarios, Jornadas, etc.
- Other: \_\_\_\_\_

**17) Valore la eficacia de los siguientes modelos de organización interna del Servicio de Inspección para la supervisión de Enseñanzas de Personas Adultas**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Especialización de áreas de conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inspector de referencia según funciones de supervisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inspector de referencia por centros según demarcaciones geográficas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inspector específicamente dedicado a EPA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modelo mixto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**18) Valore la pertinencia de incluir grupos de trabajo colaborativos en la supervisión de Enseñanzas de Personas Adultas**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre inspectores y miembros de equipos directivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre inspectores y alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre inspectores y otros agentes de la comunidad educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre inspectores y profesores de centros de EPA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Otros grupos colaborativos

**19) ¿Considera que la incorporación de nuevas herramientas TIC podría mejorar la supervisión en Educación de Personas Adultas?**

*Mark only one oval.*

- S
- N
- No es significativo

**En caso de respuesta afirmativa, podría relacionar algunas de estas aplicaciones o dispositivos TIC que mejorarían significativamente la actuación inspectora en educación de adultos, así como su funcionalidad**

---



---

**20) Valore la idoneidad de los siguientes procedimientos de metaevaluación y revisión del proceso de supervisión de Educación de Personas Adultas**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Informe de la Inspección Central Regional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informe valorativo del Inspector Jefe Provincial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comisión de trabajo de Inspectores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo colaborativo inspectores, equipos directivos y profesores de centros de adultos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informe externo de expertos universitarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación externa estandarizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Otros procedimientos de metaevaluación del proceso de supervisión**

---

---

## Investigación Cualitativa

**1) ¿Qué actuaciones de inspección consideraría prioritarias en Educación de Personas Adultas?**

---

---

---

---

**2) ¿Puede relacionar algunas actividades realizadas en supervisión de Educación de Personas Adultas en los últimos años en su Comunidad Autónoma?**

---

---

---

---

**¿Cuáles de ellas considera más significativas para la mejora y calidad educativa?**

---

---

---

---

**3) ¿Considera algún elemento novedoso o propuesta de mejora en la actuación inspectora que, en su opinión, podría incrementar la eficacia supervisora en Educación de Personas Adultas?**

---

---

---

---

**4) ¿Deben existir, en su opinión, protocolos específicos de actuación inspectora para supervisión de centros de Educación de Personas Adultas? ¿Qué elementos deberían contener?**

---

---

---

---

**5) ¿Considera que los informes de inspección deberían contener elementos específicos para la Educación de Personas Adultas? En caso afirmativo, ¿Cuáles?**

---

---

---

---

---

**6) ¿Existen actuaciones incidentales no contempladas en los planes de actuación que se produzcan con cierta frecuencia en los centros de adultos? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?**

---

---

---

---

**7) ¿Consideraría necesaria formación específica respecto a la supervisión de Educación de Personas Adultas dentro de los planes de formación del Servicio de Inspección de Educación? En caso afirmativo, ¿podría comentar brevemente cómo estructurarla?**

---

---

---

---

**8) Conoce experiencias innovadoras o de gran impacto en supervisión de centros de educación de personas adultas. Si es así, por favor, sea tan amable de relacionar las que considera más significativas.**

---

---

---

---

**9) ¿Conoce si en alguna Institución educativa, Administración educativa española, o país europeo están aplicando un diseño o modelo completo de supervisión educativa en centros de Educación de Personas Adultas? En caso afirmativo, podría referenciarlo.**

---

---

---

---

**10) Por último, le agradeceríamos encarecidamente añada cuántas consideraciones estime oportunas sean tenidas en cuenta para la elaboración de un modelo de supervisión de Educación de Personas Adultas.**

---

---

---

---

## A2. Anexo II

# Cuestionario de directivos y profesores en Centros de Educación de Personas Adultas

---

## CUESTIONARIO PARA PROFESORES CENTROS EDUCACIÓN PERSONAS ADULTAS

*Agradecerle encarecidamente, en primer lugar, su tiempo y dedicación en la cumplimentación del cuestionario.*

*La información será tratada exclusivamente con fines académicos, confidencialmente y de manera anónima para la elaboración de un trabajo de investigación vinculado a una tesis doctoral en la UNED.*

Tiempo estimado de respuesta: 5'

**Complete, por favor, las siguientes cuestiones que serán tenidas en cuenta como variables de segmentación para el tratamiento de la información**

### 1. Edad

*Mark only one oval.*

- < 30 años
- Entre 30 y 39 años
- Entre 40 y 49 años
- entre 50 y 59 años
- > 60 años

### 2. Sexo

*Mark only one oval.*

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no decirlo



### 3. Años de experiencia docente directa en educación de adultos

Mark only one oval.

- Menos de 5  
 Entre 5 y 10  
 Entre 10 y 15  
 Más de 15

### ¿Desempeña actualmente función directiva en centros de Educación de Personas Adultas?

Mark only one oval.

- Director  
 Jefe de Estudios  
 Secretario  
 No desempeño cargo directivo

### En caso de haber contestado negativamente la cuestión anterior, ¿ha desempeñado con anterioridad función directiva en centros de Educación de Personas Adultas ? Mark only one oval.

- S  
 N

## Sección 2: Investigación Cuantitativa

Evalúe de 1 a 5 las siguientes cuestiones, considerando 1 poco adecuado y 5 muy adecuado

### 1) Valore la idoneidad de los diferentes modelos de supervisión educativa a las necesidades sociales y educativas de nuestra sociedad actual

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Jerárquico: basado en actuaciones de control y adecuación a la normativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Burocrático: facilitador de procesos de gestión entre la administración y los centros educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priorizador del asesoramiento e información a la comunidad educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluador de procesos intermedios: acompañamiento al centro educativo para orientar el proceso de trabajo y la toma de decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formativo y de entrenamiento experto al profesorado Introdutor, organizador y guía de procesos para la mejora educativa Evaluador	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
externo del cumplimiento y adecuación de objetivos fijados por el propio centro	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Rendición de resultados: basado en la medición del rendimiento escolar y el éxito educativo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Trabajo por objetivos compartidos: planificados y revisados conjuntamente entre el Servicio de Inspección y los centros escolares	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

**2) ¿Sería necesario disponer de guías detalladas elaboradas por la Administración educativa para la supervisión en educación de personas adultas que orientasen la actuación del inspector de educación?**

*Mark only one oval.*

- S
- N

**En caso afirmativo, considera que estas guías deberían ser conocidas por**

*Check all that apply.*

- Servicio de Inspección de Educación
- Equipo Directivo
- Profesores
- Otros sectores de la comunidad educativa
- Alumnos

**3) Valore la significatividad de supervisar estos ámbitos de actuación de la Inspección de Educación en Enseñanzas de Personas Adultas.**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Gestión del centro por parte del equipo directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de la comunidad educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionamiento de los órganos colegiados del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Horarios de profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Horarios de personal no docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de documentos programáticos del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspectos didácticos/metodología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Procedimiento de evaluación del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo de la evaluación interna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilización de recursos didácticos en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajuste de matrícula del alumnado según enseñanzas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organización y desarrollo de programas no formales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación del profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisión ausencias profesorado y personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innovación y procesos de mejora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implicación del centro educativo en su entorno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación entre los centros y la Administración Educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otras actuaciones relevantes no consignadas anteriormente

---



---



---



---



---

**4) Valore las siguientes cualidades requeridas para la actuación inspectora en Educación de Personas Adultas:**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Escucha Asertividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento legal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspectos éticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominio de TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento administrativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad de innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Control de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinamizador e innovador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dominio de una materia docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generador de confianza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Control emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades comunicativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Otras cualidades no consignadas

---

**5) Valore la utilidad de los siguientes instrumentos, procedimientos y técnicas de supervisión educativa en centros de Educación de Personas Adultas:**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Observación directa en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión documentos programáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuestionarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en reuniones de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videoconferencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de hechos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso del email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas específicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas habituales programadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervenciones directas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asistencia a reuniones de órganos colegiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista personal en centro docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista personal en sede de inspección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión de materiales del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisión de materiales de alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diario de notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Otros procedimientos y técnicas no relacionados anteriormente**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6) ¿Cuál es su valoración de la incidencia de los informes de inspección derivados de la supervisión en centros de Educación de Personas Adultas?**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Para el centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para el profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para el alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la administración educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7) ¿Cuál sería la frecuencia óptima de realización de visita del Servicio de Inspección a los centros de Educación de Personas Adultas?**

*Mark only one oval.*

- Semanal
- Quincenal
- Mensual
- Trimestral
- Anual

**8) De entre todos los elementos relacionados marque aquellos que le parecen más adecuados para comunicar la información de la Inspección de Educación a la Administración educativa y el centro docente**

Con la Administración Educativa

2. *Check all that apply.*

- Email
- Intranet educativa
- Correo postal
- Entrevista presencial
- Diario Oficial y otras publicaciones oficiales
- Webconferencia (Skype, Hangout, etc)
- Entrevistas en despacho del Servicio de Inspección
- Seminarios, Jornadas, etc.
- Other: \_\_\_\_\_

Con el centro docente

3. *Check all that apply.*

- Email
- Intranet educativa
- Correo postal
- Entrevista presencial
- Diario Oficial y otras publicaciones oficiales
- Webconferencia (Skype, Hangout, etc)
- Entrevistas en despacho del Servicio de Inspección
- Seminarios, Jornadas, etc.
- Reuniones con equipos directivos
- Other: \_\_\_\_\_

**9) Valore la pertinencia de incluir grupos de trabajo colaborativos en la supervisión de centros de Educación de Personas Adultas:**

*Mark only one oval per row.*

	1	2	3	4	5
Entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas					
Entre inspectores y miembros de equipo directivo					
Entre inspectores y alumnado					
Entre inspectores y otros agentes de la comunidad educativa					
Entre inspectores y profesores de centros de adulto					

**Otros**

---

**10) ¿Considera que la incorporación de nuevas herramientas TIC podría mejorar la supervisión en centros de Educación de Personas Adultas?**

*Mark only one oval.*

- S
- N

**En caso de respuesta afirmativa, podría relacionar algunas de estas aplicaciones o dispositivos TIC que mejorarían significativamente la actuación inspectora en educación de adultos, así como su funcionalidad:**

---

---

---

---

---

### Sección 3: Investigación Cualitativa

**1) ¿Ha participado en algún proceso de supervisión de centros de Educación de Personas Adultas?**

*Check all that apply.*

- Sí, como directivo de centros de educación de personas adultas
- Sí, como profesor de centros de educación de personas adultas
- No, no he participado en ningún proceso
- Sí, como inspector accidental de educación

**2) ¿Qué actuaciones de inspección cree que mejorarían su centro educativo?**

---

---

---

---

---

**3) ¿Qué visión de la Inspección de Educación cree que es la más generalizada entre el profesorado de los centros de Educación de Personas Adultas?**

---

---

---

---

---

**4) Si tuviera que participar en un proceso de supervisión en su centro educativo, ¿Qué demandaría a la Inspección de Educación?**

---

---

---

---

---

**5) Por último, le agradeceríamos encarecidamente añada cuantas consideraciones estime oportunas sean tenidas en cuenta para la elaboración de un modelo de supervisión de Enseñanzas de Educación de Personas Adultas.**

---

---

---

---

---

## A3. Anexo III

# Protocolo de validación cuestionarios

---

### DOCUMENTO DE TRABAJO PARA VALORACIÓN DE EXPERTOS. CUESTIONARIO DE INSPECTORES.

---

*Introducción. Esta hoja de trabajo contiene tres apartados a cumplimentar por el experto participante en la valoración del instrumento de medida.*

- a) *Biograma del experto.*
- b) *Valoración global del cuestionario.*
- c) *Valoración independiente de cada pregunta del cuestionario.*

#### a) **Biograma del experto**

<b><u>BIOGRAMA</u></b>
Refleje brevemente algunos datos para validación del Coeficiente de Competencia Experta: formación universitaria y extrauniversitaria, experiencia laboral, cargos, investigaciones, etc.



## **b) Valoración global del cuestionario**

<b>CUESTIONARIO</b>			<b>OBSERVACIONES</b>
	ADECUADO	NO ADECUADO	
	Marque con X la opción que considere		
Presentación formal			
Pertinencia del cuestionario: El instrumento permite dar respuesta al problema de investigación.			
Orden de las preguntas y estructura.			
Extensión del cuestionario: número de preguntas			
Adecuación al perfil poblacional al que va dirigido			
Suficiencia de las cuestiones presentadas en el cuestionario			
Factibilidad de la aplicación del cuestionario			
Otras posibles cuestiones a incluir no relacionadas en el cuestionario			
Otras valoraciones generales sobre el cuestionario.			

### **c) Valoración de cada pregunta del cuestionario**

Valore de 1 a 5 cada uno de los ítems del cuestionario según los siguientes indicadores:

**Pertinencia y relevancia:** contribuye al objetivo de la investigación, contribuye a recoger información relevante sobre el objeto de la investigación.

Valore desde **1 Eliminar el ítem** por no ser significativo para el estudio hasta **5 muy significativo**.

**Redacción y Sintaxis:** el enunciado es correcto y comprensible.

Valore desde **1 existen errores lingüísticos básicos y la pregunta es incomprensible** hasta **5 lingüística y semánticamente correctos**.

**Categorización de la respuesta:** las posibilidades de respuesta ofrecidas en el cuestionario son adecuadas a la pregunta.

Valore desde 1 poco adecuada hasta 5 muy adecuada.

**Congruencia del ítem:** grado de cohesión interna del ítem y adecuación en la formulación. Valore desde 1 poco coherente hasta 5 altamente coherente.

	Pertinencia y relevancia	Redacción y sintaxis	Categorización respuesta	Congruencia	Observaciones
Apartado a) Investigación Cuantitativa.					
PREGUNTA 1					
PREGUNTA 2					
PREGUNTA 3					
PREGUNTA 4					
PREGUNTA 5					
PREGUNTA 6					
PREGUNTA 7					
PREGUNTA 8					
PREGUNTA 9					

PREGUNTA 10					
PREGUNTA 11					
PREGUNTA 12					
PREGUNTA 13					
PREGUNTA 14					
PREGUNTA 15					
PREGUNTA 16					
PREGUNTA 17					
PREGUNTA 18					
PREGUNTA 19					
PREGUNTA 20					
Apartado b) Investigación Cualitativa.					
PREGUNTA 1					
PREGUNTA 2					
PREGUNTA 3					
PREGUNTA 4					
PREGUNTA 5					
PREGUNTA 6					
PREGUNTA 7					
PREGUNTA 8					
PREGUNTA 9					
PREGUNTA 10					

## A4. Anexo IV

# Comunicaciones para la participación en la investigación

A/A CLAUSTRO PROFESORES  
CENTROS EDUCACIÓN PERSONAS ADULTAS  
CASTILLA-LA MANCHA

Ref: Solicitud Colaboración Investigación  
Cumplimentación Cuestionario Profesores CEPA

Me pongo en contacto con ustedes como responsable de la investigación que se está desarrollando en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia vinculada a la realización de una tesis doctoral denominada "Diseño de un paradigma de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas".

El objetivo básico de esta investigación reside en configurar un modelo de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas en correlación con la variable calidad educativa.

Para el propósito de esta investigación es trascendental, junto con otras líneas de investigación, poder recabar la opinión del profesorado en Centros de Educación de Personas Adultas por lo que les solicitamos su colaboración mediante la cumplimentación individual del cuestionario cuyo enlace se adjunta a continuación

### **CUESTIONARIO PARA PROFESORES CENTROS EDUCACIÓN PERSONAS ADULTAS**

Agradecerle encarecidamente, en primer lugar, su tiempo y dedicación en la cumplimentación del cuestionario. La información será tratada exclusivamente con fines académicos, confidencialmente y de manera anónima para la elaboración de un trabajo de investigación vinculado a una tesis doctoral en la UNED.  
Tiempo estimado de respuesta: 5'

**RELLENAR FORMULARIO** ( Desde algunos ordenadores, especialmente los conectados por cable, puede no abrirse el cuestionario al ser redes de acceso restringido; sería necesario acceder con conexión wifi o desde otra red no limitada ).

También puede acceder desde la dirección web: <https://goo.gl/forms/Uzy9r88pvMmoJ3Uu2>

Conociendo el esfuerzo que supone para ustedes dedicar una parte del tiempo entre las tareas diarias a colaborar en actividades de investigación, agradeceríamos encarecidamente a los Equipos Directivos de CEPA si pueden hacer llegar esta información al claustro de su centro para que todo el personal docente que desee contribuir a la investigación pueda cumplimentar individualmente el cuestionario antes del próximo 28 de febrero.

Si estimaran conveniente cualquier contacto relativo a esta investigación pueden hacerlo en el email [j lucendo3@alumno.uned.es](mailto:j lucendo3@alumno.uned.es)

A su entera disposición,

Jesús Manuel Lucendo Patiño  
Programa Doctorado Educación UNED  
[j lucendo3@alumno.uned.es](mailto:j lucendo3@alumno.uned.es)

A/A SERVICIO INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN  
CONSEJERÍA EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES  
CASTILLA-LA MANCHA

Ref: Solicitud Colaboración Investigación  
Cumplimentación Cuestionario Inspectores

**Carta de presentación.**

Me pongo en contacto con ustedes como responsable de la investigación que se está desarrollando en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia vinculada a la realización de una tesis doctoral denominada "Diseño de un paradigma de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas".

El objetivo básico de esta investigación reside en configurar un modelo de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas en correlación con la variable calidad educativa.

Para el propósito de esta investigación es transcendental, junto con otras líneas de investigación, poder recabar información de la propia experiencia inspectora por lo que les solicitamos su colaboración mediante la cumplimentación del cuestionario cuyo enlace se adjunta a continuación

**Cuestionario Inspectores de Educación**

Agradecerle encarecidamente, en primer lugar, su tiempo y dedicación en la cumplimentación del cuestionario. La información será tratada exclusivamente con fines académicos, confidencialmente y de manera anónima para la elaboración de un trabajo de investigación vinculado a una tesis doctoral en la UNED.

Tiempo estimado de respuesta: 12'

**RELLENAR FORMULARIO**

También puede acceder desde la dirección web: <https://goo.gl/forms/adLWxUTlCgw5dmmE2>

Sabedores del gran esfuerzo que supone entre las tareas diarias dedicar una parte de su tiempo a colaborar altruistamente en la labor investigadora les agradecemos muy encarecidamente de antemano su disponibilidad y dedicación pues es indispensable para el avance de esta investigación en un ámbito en el que no existe demasiada literatura científica previa, la Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas.

Si estimaran conveniente cualquier contacto relativo a esta investigación pueden hacerlo en el email [jlucendo3@alumno.uned.es](mailto:jlucendo3@alumno.uned.es)

A su entera disposición,

Jesús Manuel Lucendo Patiño  
Programa Doctorado Educación UNED  
+ 34 619849378  
[jlucendo3@alumno.uned.es](mailto:jlucendo3@alumno.uned.es)

## **A5. Anexo V**

# **Guía de entrevista estructurada en profundidad**

---

### GUIA ENTREVISTA ESTRUCTURADA.

#### OBJETIVOS ENTREVISTA

Buscar fundamentación teórica y metodológica al modelo que se pretende crear en la tesis desde el punto de vista del saber académico y el conocimiento universitario.

Conocer la existencia y características de modelos de supervisión educativa para la educación de adultos ya definidos y, si fuera el caso, validados y experimentados en la práctica.

Recoger información sobre paradigmas pedagógicos de organización educativa que puedan dar sustento científicamente a la investigación en curso de desarrollo.

Indagar experiencias previas de investigación en el ámbito de las temáticas del presente estudio.

Conocer la opinión y experiencias de profesores universitarios en relación con la supervisión educativa de las enseñanzas de adultos.

Rastrear la búsqueda de literatura científica previa, materiales, herramientas e instrumentos novedosos, considerando la Universidad como institución primigenia y puntera en el ámbito de la investigación y el conocimiento.

Realizar una aproximación investigadora sobre la relación entre la universidad con la inspección de educación y la educación de adultos.

Conseguir valoraciones críticas desde el punto de vista de expertos del saber universitario.

Complementar y triangular la información obtenida en la presente investigación desde el punto de vista de otros agentes participantes en el estudio, inspectores, directores de CEPAs, etc.

## ALGUNAS CUESTIONES METODOLOGICAS.

Estas entrevistas son parte de una investigación más amplia para la elaboración de una tesis doctoral orientada a la creación de un modelo de supervisión educativa en enseñanza de adultos que incluye inspectores de enseñanza no universitaria, directivos de centros de educación de adultos y profesores.

Una vez realizadas las entrevistas, se analizarán los materiales, recursos, webgrafía y bibliografía, manuales, etc. todas las fuentes que se hayan podido identificar a partir de las aportaciones de los profesores.

En segundo término, se procesará y sistematizará la información obtenida directamente de las entrevistas mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti con la finalidad de obtener conclusiones que puedan orientar la creación del modelo de supervisión en educación de adultos.

Respecto al contenido, se han incorporado cuestiones específicas del ámbito universitario y se han reformulado, igualmente, algunos ítems de los cuestionarios dirigidos a inspectores, directivos y profesores de centros de adultos para triangular la información obtenida desde el conocimiento experto de la Universidad.

## GUIÓN PARA ENTREVISTA ESTRUCTURA

Agradecerle en primer lugar encarecidamente su tiempo y dedicación en la realización de esta entrevista. La información será tratada exclusivamente con fines académicos, confidencialmente y de manera anónima en el proceso de investigación para la realización de la tesis doctoral citada.

### **d) Biograma del experto**

<b><u>BIOGRAMA</u></b>
Refleje brevemente algunos datos para validación del Coeficiente de Competencia Experta: formación universitaria y extrauniversitaria, experiencia laboral, cargos, investigaciones, etc.

- 1) Para iniciar la entrevista, como cuestión introductoria, plantear cuál sería la consideración general, la visión de la Educación de Adultos y la Supervisión Educativa desde la Universidad, ¿Tiene presencia? ¿Se le da relevancia?
  
- 2) En su opinión, ¿cuáles de los distintos modelos de supervisión educativa relacionados a continuación se adecuarían mejor a las demandas sociales y educativas de nuestra sociedad actual? (Puede realizar una valoración cuantitativa de 1 a 5 o valoración cualitativa).
  - a) Jerárquico: basado en actuaciones de control y adecuación a la normativa
  - b) Priorizador del asesoramiento e información a la comunidad educativa
  - c) Burocrático: facilitador de procesos de gestión entre la administración y los centros educativos
  - d) Evaluador de procesos intermedios: acompañamiento al centro educativo para orientar el proceso de trabajo y la toma de decisiones
  - e) Formativo y de entrenamiento experto al profesorado
  - f) Introdutor, organizador y guía de procesos para la innovación y la mejora educativa
  - g) Evaluador externo del cumplimiento y adecuación de objetivos fijados por el propio centro
  - h) Rendición de resultados: basado en la medición del rendimiento escolar y el éxito educativo
  - i) Trabajo por objetivos compartidos: planificados y revisados conjuntamente entre el Servicio de Inspección y los centros escolares
  
- 3) Valore de 1 a 5 (1 nada importante, 5 muy importante) las finalidades de la actuación supervisora en Educación de Personas Adultas

	1	2	3	4	5
Análisis de indicadores de funcionamiento del centro educativo.					
Control y adecuación a la normativa.					
Informe a la administración para la toma de decisiones.					
Asesoramiento al centro educativo y profesorado.					
Colaboración en establecimiento de objetivos de centro.					
Estudios para asesorar la política educativa.					
Ayuda al centro y profesorado en conflictos.					
Apoyo técnico pedagógico a la comunidad educativa.					
Análisis de resultados educativos de los centros.					
Coordinación pedagógica entre centros educativos de una demarcación geográfica.					
Evaluación pedagógica y profesional del profesorado.					
Otras finalidades no relacionadas:					



- 4) En su opinión, ¿cuál sería la incidencia de las siguientes funciones de inspección sobre la generación de procesos de mejora y calidad educativa?  
(1 nada importante, 5 muy importante)

	1	2	3	4	5
Asesoramiento					
Supervisión					
Control legal					
Orientación e información a la comunidad educativa					
Evaluación de centros					
Evaluación de la práctica docente					
Colaboración pedagógica					
Liderazgo					
Fundamentación normativa					
Fundamentación científico-pedagógica					
Promotor innovación y mejora					
Mediación					
Otras funciones de inspección relevantes en calidad no consideradas anteriormente:					

- 5) Desde su experiencia, ¿cuál es la relevancia y dedicación que las enseñanzas de adultos tienen dentro de las tareas del Servicio de Inspección Educativa?

- 6) ¿Qué significatividad tendría, desde su punto de vista, la supervisión de cada uno de estos ámbitos de actuación de la Inspección Educativa en Educación de Personas Adultas?

Gestión del centro por parte del equipo directivo	
Participación de la comunidad educativa.	
Funcionamiento de los órganos colegiados del centro	
Horarios de profesorado	
Horarios de personal no docente	
Análisis de documentos programáticos del centro	
Aspectos didácticos/metodología de aula/Principios metodológicos	
Procedimiento de evaluación del alumnado.	
Desarrollo de la evaluación interna	
Utilización de recursos didácticos en el aula.	
Ajuste de matrícula del alumnado según enseñanzas.	
Organización y desarrollo de programas no formales.	
Formación del profesorado.	

Supervisión ausencias profesorado y personal.	
Innovación y procesos de mejora.	
Implicación del centro educativo con su entorno	
Comunicación entre los centros y la Administración Educativa.	

- 7) Desde su punto de vista, ¿Cuáles son los grandes logros y puntos fuertes del modelo de nuestro sistema educativo actual? ¿Cuáles son sus carencias y aspectos que debe mejorar? Concretando, las mismas cuestiones en Enseñanza de Adultos. Y en Supervisión Educativa.
- 8) ¿Considera que se están desarrollando por otras Administraciones Educativas de países de nuestro entorno modelos de Supervisión Escolar más ajustados a las demandas de nuestra escuela y sociedad actuales? En caso afirmativo, cuáles serían sus características principales. Idéntica cuestión en relación con la Enseñanza de Adultos.
- 9) ¿Existen modelos y teorías en el corpus del conocimiento pedagógico que se estén desarrollando o se hayan desarrollado recientemente en el ámbito de la supervisión educativa o la educación de adultos con impacto relevante?
- 10) ¿Qué mejoras, innovaciones debería introducir la Administración Educativa en la Enseñanza de Adultos? ¿Y en el planteamiento y organización de la Inspección de Educación?
- 11) Valore la eficacia de los siguientes modelos de organización interna del Servicio de Inspección para la supervisión de Enseñanzas de Personas Adultas. ( Cuantitativamente, 1 poco eficaz, 5 muy eficaz o cualitativamente)

Especialización de áreas de conocimiento (ciencias, idiomas, etc)	
Inspector de referencia según funciones de supervisión a desarrollar	
Inspector de referencia por centros según demarcaciones geográficas	
Inspector o sección específicamente dedicado a Educación de Adultos	
Modelo mixto considerando todos los factores anteriores.	

- 12) Qué actuaciones de inspección consideraría prioritarias en educación de adultos.
- 13) Con relación a los informes de inspección, cuál estima que sería el formato más adecuado para su registro, almacenamiento y comunicación de conclusiones.

14) De entre las siguientes cualidades requeridas para la actuación inspectora, ¿cuáles le parecen más importantes? ¿Por qué motivo?

- Escucha
- Asertividad
- Conocimiento legal
- Aspectos éticos
- Dominio de TICc
- Conocimiento administrativo
- Capacidad de innovación
- Control de conflictos
- Dinamizador e innovador
- Dominio de una materia docente
- Generador de confianza
- Control emocional
- Trabajo en equipo
- Habilidades comunicativas

¿Considera relevantes otras cualidades no reseñadas para el ejercicio de la función supervisora?

15) Desde su punto de vista, cuál es la incidencia de los informes derivados de la supervisión en centros de adultos

- Para el Centro educativo
- Para el profesorado
- Para el alumnado
- Para la administración
- Para la sociedad en general

16) ¿Consideraría necesaria formación específica respecto a la supervisión de Educación de Personas Adultas dentro de los planes de formación del Servicio de Inspección de Educación? En caso afirmativo, ¿podría comentar brevemente cómo estructurarla?

17) En su opinión, sería pertinente la inclusión de grupos de trabajo colaborativos en la supervisión de enseñanzas de adultos:

Entre inspectores de distintas demarcaciones geográficas  
Entre inspectores y miembros de equipos directivos  
Entre inspectores y alumnado  
Entre inspectores y otros agentes de la comunidad educativa  
Entre inspectores y profesores de centros de adultos  
Otros:

18)Valore la significatividad y utilidad de los siguientes instrumentos, procedimientos y técnicas de supervisión educativa:

Observación directa en el aula  
Revisión documentos programáticos de centro  
Cuestionarios  
Participación en reuniones de trabajo  
Videoconferencia  
Estudio de hechos  
Uso del email  
Visitas específicas  
Visitas habituales programadas  
Intervenciones directas  
Asistencia a reuniones de órganos colegiados  
Entrevista personal en centro docente  
Entrevista personal en sede de inspección  
Reflexión sobre la práctica: formación  
Revisión de materiales del profesor  
Revisión de materiales de alumnos  
Diario de notas  
Actas

¿Considera relevantes otros procedimientos y técnicas no relacionados?

19) Considera que la incorporación de nuevas herramientas TIC podría mejorar la supervisión en Educación de Adultos.

En caso de respuesta afirmativa, podría relacionar algunas de estas aplicaciones o dispositivos TIC que mejorarían significativamente la actuación inspectora en Educación de Adultos, así como su funcionalidad.

20) De entre todos los elementos relacionados marque aquellos que le parecen más adecuados para comunicar la información al centro docente y a la Administración Educativa

	Administración educativa	Centro docente
Email		
Intranet educativa		
Correo postal		
Entrevista presencial		
Reuniones con equipos directivos		
Diario Oficial y otras publicaciones oficiales		
Webconferencia ( Skype, Hangout, etc )		
Entrevistas en despacho inspección		
Seminarios, Jornadas, etc.		
Otros medios de comunicación no especificados:		

21) Valore de 1 a 5 (1 nada idóneo, 5 muy idóneo) la idoneidad de los siguientes procedimientos de planificación y revisión del proceso de supervisión de Educación de Personas Adultas

	1	2	3	4	5
Informe y planes de la Inspección Central Regional					
Informe valorativo y plan del Inspector Jefe Provincial					
Comisión de trabajo de Inspectores					
Grupo colaborativo inspectores, equipos directivos y profesores de centros de adultos					
Informe externo de expertos universitarios					
Evaluación externa estandarizada					
Otros:					

22) Respecto a la configuración que tienen las Enseñanzas de Adultos y la Inspección de Educación en la docencia académica universitaria. ¿Aparecen estos contenidos en las Guías didácticas de alguna asignatura o el Plan de Estudios de algún Grado de la UCLM? ¿Se imparte formación de postgrado sobre estos dos ámbitos? En caso afirmativo sería posible conocer las referencias de planes de estudio, guías, etc.

23) ¿Existen grupos de investigación en los dos ámbitos reseñados, Educación de Adultos y Supervisión Educativa, dentro de su Universidad? ¿Tiene referencias de su existencia en otras Universidades o Instituciones de Educación Superior?

- 24) Con carácter general, ¿Dispone la Universidad en la biblioteca, departamentos, facultades u otros centros de investigación de materiales, bibliografía o repositorios de webgrafía sobre Educación de Adultos o Inspección Educativa? ¿Cuenta con publicaciones especializadas? ¿Sería posible acceder a su consulta?
- 25) ¿Tiene referencia de seminarios específicos de formación, congresos, jornadas relativos a estas temáticas organizados por su Universidad? ¿Por otras Universidades o Instituciones de formación superior? En caso afirmativo, podría referenciar programas o conclusiones de estas actividades de formación.
- 26) ¿Conoce si existe algún vínculo entre la Universidad de Castilla-La Mancha, la Inspección Educativa regional y provincial o los centros de Educación de Adultos?
- 27) En su opinión, ¿desde la teoría pedagógica cuál sería el paradigma más idóneo para fundamentar un modelo de actuación en supervisión educativa? ¿Y en educación de adultos? ¿Qué autores y escuelas del campo de conocimiento de la Organización Escolar considera más relevantes en los ámbitos objeto de estudio?
- 28) ¿Qué publicaciones científicas considera más notables para la Educación de Adultos y la Supervisión Educativa?
- 29) ¿Sería necesario establecer procedimientos de metaevaluación de la supervisión educativa en educación de adultos? ¿Cuáles serían los medios y agentes más idóneos para revisar y evaluar los modelos y actuaciones inspectoras en Educación de Adultos?
- 30) Por último, le agradeceríamos muy encarecidamente añadir cuántas consideraciones estime oportunas sean tenidas en cuenta para la elaboración de un modelo de supervisión de Enseñanzas de Educación de Adultos.

**Muchísimas gracias por su dedicación.  
Como reconocimiento a su atención nos comprometemos a  
enviarle las conclusiones de la investigación a su finalización.**

---

## A6. Anexo VI

### Cuestionario validación Modelo MOCIOBME

---

#### **Cuestionario de validación Paradigma de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas. *Modelo Circular de Objetivos para la Mejora, MOCIOBME.***

Una vez contestadas la cuestiones siguientes relativas al modelo MOCIOBME descrito en el primer documento adjunto en el email, agradeceríamos su envío al correo electrónico: [jlucendo3@alumno.uned.es](mailto:jlucendo3@alumno.uned.es)

#### **e) Biograma del experto**

<b><u>BIOGRAMA</u></b>
Refleje brevemente algunos datos para validación del Coeficiente de Competencia Experta: formación universitaria y extrauniversitaria, experiencia laboral, cargos, investigaciones, etc.

## **b) Cuestionario para respuestas**

	<b>Grado de acuerdo</b> (1 poco de acuerdo, 5 muy de acuerdo)					<b>Valoraciones y propuestas de mejora</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
1. Considera conveniente la definición de un modelo de supervisión educativa en educación de adultos.						
2. Considera necesaria la actualización de la visión, misión, funciones y tareas de la Inspección de Educación según las demandas de la sociedad y el sistema educativo actual						
3. Considera adecuada la nueva caracterización de la Educación de Adultos realizada en el modelo.						
4. Considera que la fundamentación del modelo en el establecimiento de objetivos circulares derivados de la supervisión y evaluación es adecuada						
5. Considera convenientes la introducción de las dos nuevas funciones de Inspección (planificación y coordinación) además de las tradicionales de supervisión, control, evaluación y asesoramiento.						
6. Considera que la división de niveles de actuación y temporalización del plan en cada uno de ellos es adecuada						



7. Considera que el modelo MOCIOBME está bien fundamentado teóricamente						
8. Considera coherentes y adecuados al modelo los ejes estratégicos de actuación relacionados.						
9. Considera correcta la relevancia de la formación y actualización profesional de la Inspección incorporada al modelo						
10. Considera ajustado al modelo el procedimiento de metaevaluación del proceso de supervisión consignado						
Limitaciones principales y puntos fuertes del modelo						
Otras consideraciones y valoraciones sobre el modelo no consignadas:						

Puede enviar sus respuestas al correo electrónico: [j lucendo3@alumno.uned.es](mailto:j lucendo3@alumno.uned.es)  
**Muchas gracias por su dedicación y su colaboración en esta investigación.**

## A7. Anexo VII

# Informe a expertos validación Modelo MOCIOBME mediante técnica Delphi



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**  
**Facultad de Educación.**

**Tesis Doctoral:** "Diseño de un paradigma de Supervisión Educativa en Educación de Personas Adultas".

**Jesús Manuel Lucendo Patiño**

[jlucendo3@alumno.uned.es](mailto:jlucendo3@alumno.uned.es)

***CUESTIONARIO PARA EXPERTOS:***

***VALIDACIÓN MODELO***

***SUPERVISIÓN EDUCATIVA***

***EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.***

**Técnica Delphi.**

=

## Tabla de contenido

<b>1. Presentación del cuestionario y del estudio a los expertos.....</b>	<b>- 627 -</b>
1.1. Agradecimiento inicial.....	- 627 -
1.2. Finalidad de los cuestionarios.....	- 627 -
1.3. Cuestiones metodológicas.....	- 627 -
<b>2. Sinopsis y definición modelo circular de objetivos para la mejora, MOCIOBME.</b>	<b>- 628 -</b>
2.1. Finalidad.....	- 628 -
2.2. Descripción modelo Mociobme.....	- 628 -
2.3. Mapa conceptual y descriptores estratégicos.....	- 629 -
2.4. Caracterización Educación Personas Adultas.....	- 630 -
2.5. Presupuestos teóricos que fundamentan este modelo de supervisión.....	- 630 -
2.5. Organización interna:.....	- 631 -
2.6. Ejes estratégicos del modelo de supervisión.....	- 631 -
2.7. Formación y actualización profesional.....	- 631 -
2.8. Metaevaluación.....	- 632 -
<b>3. Cuestionario de validación del Modelo Circular de Objetivos para la Mejora, supervisión en EPA.....</b>	<b>- 632 -</b>

### **1. Presentación del cuestionario y del estudio a los expertos.**

#### **1.1. Agradecimiento inicial.**

Agradecerle en primer lugar encarecidamente su tiempo y dedicación en la lectura y cumplimentación de este cuestionario La información será tratada exclusivamente con fines académicos, confidencialmente y de manera anónima. Cualquier comunicación que considere pertinente puede hacerla llegar al email [jlucendo3@alumno.uned.es](mailto:jlucendo3@alumno.uned.es)

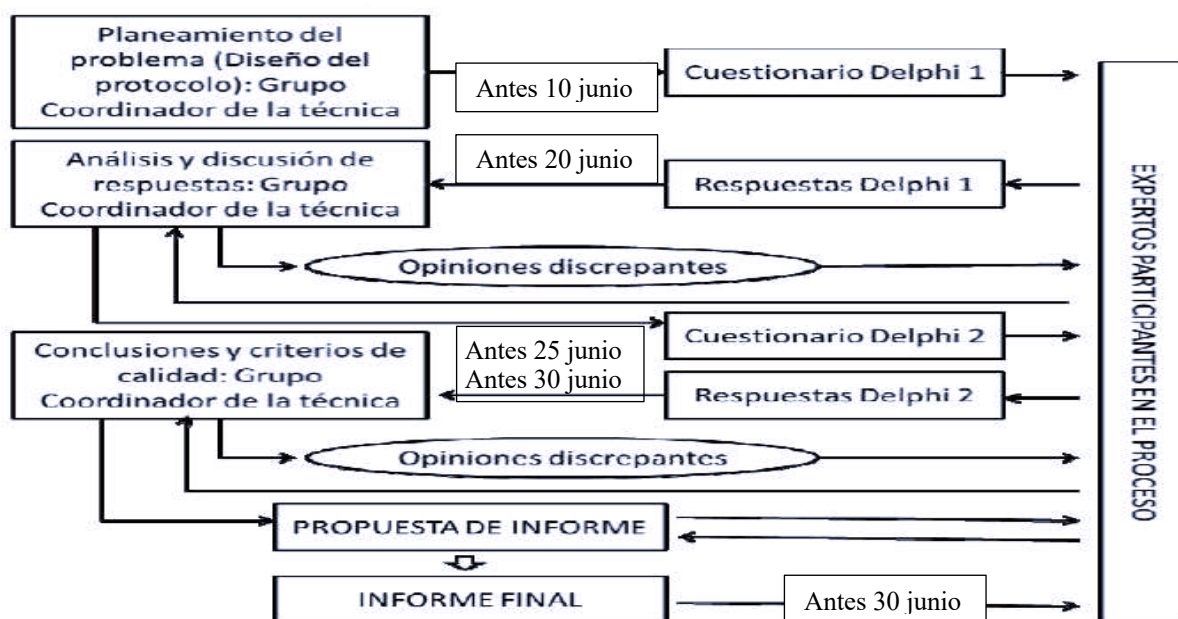
#### **1.2. Finalidad de los cuestionarios**

El objetivo de este cuestionario pretende la validación del modelo de Supervisión Escolar en Educación de Personas Adultas denominado “Modelo Circular de Objetivos para la Mejora”, MOCIOBME. Para ello se utiliza el método Delphi que consiste en la selección de un grupo de expertos a los cuales se demanda opinión a través de cuestionarios anónimos sucesivos con la finalidad de definir y validar los constructos obtenidos mediante la suma de los juicios de valor de todos los participantes.

#### **1.3. Cuestiones metodológicas.**

Este proceso de validación es la fase final del diseño de investigación más amplio de una tesis doctoral en la que se ha indagado información previa de inspectores de educación, profesores de universidad, directivos y docentes de centros de educación de personas adultas,

a partir de la cual se ha construido el paradigma MOCIOBME. El proceso de desarrollo metodológico se fundamenta en el diseño de Pozo y colaboradores :



Como correspondencia y reconocimiento a la colaboración de los expertos en la cumplimentación de los cuestionarios, se formula compromiso expreso de remisión de las conclusiones obtenidas a los participantes según el cronograma anterior. Para poder analizar el modelo, se presenta a continuación una sinopsis descriptiva del paradigma MOCIOBME. Una caracterización más extensa se puede consultar en el enlace:

[https://drive.google.com/file/d/1a5t37vfSww\\_V5\\_wH4J77VvYV7Nhp8uv/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1a5t37vfSww_V5_wH4J77VvYV7Nhp8uv/view?usp=sharing)

## **2. Sinopsis y definición modelo circular de objetivos para la mejora, MOCIOBME.**

### **2.1. Finalidad.**

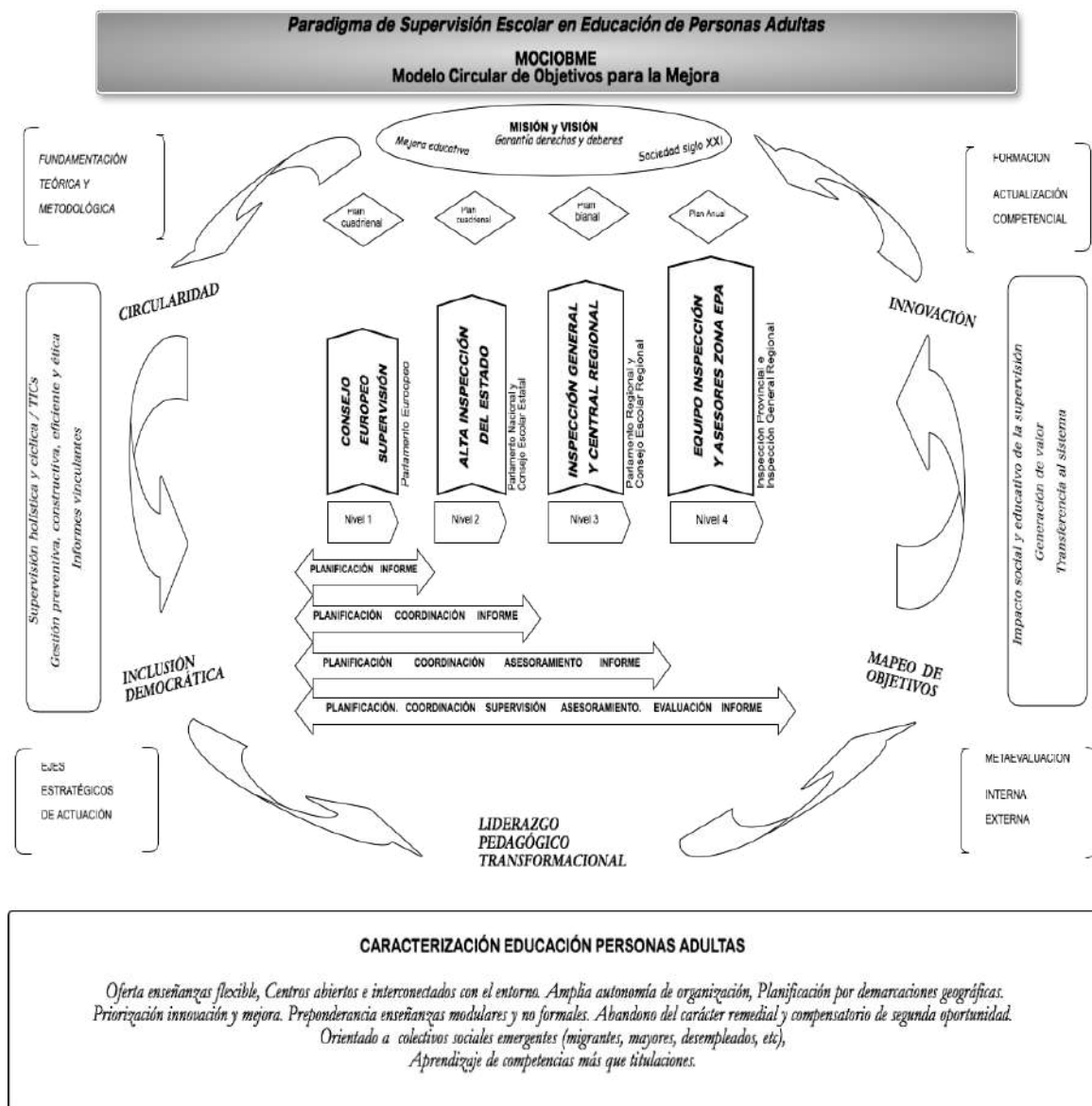
El objetivo final del paradigma es establecer un patrón de conceptualización y práctica inspectora, fundamentado científicamente, en esta tipología de enseñanzas.

### **2.2. Descripción modelo Mociobme.**

Desde la puesta en valor y reconocimiento de la preparación técnica y pedagógica del Servicio de Inspección, su posición vértice en el sistema educativo, y, considerando la necesidad de atribuirle el carácter de liderazgo educativo requerido por las teorías organizacionales, pedagógicas y características de la sociedad actual, se realiza un planteamiento de actuación circular, ampliando su función a la de participación en el diseño de objetivos educativos que orienten la práctica educativa desde su visión técnica y profesional. La planificación de objetivos educativos es realizada por las Comisiones Técnicas dependientes de Parlamentos y los Consejos Escolares con representación de toda la comunidad educativa, con informes vinculantes de la Inspección derivados de las

conclusiones supervisoras y evaluadoras. El referente no es el control en sí sin finalidad sino la mejora educativa a través de la definición de objetivos que se revisan con una periodicidad geográfica y temporal en círculos concéntricos desde el largo plazo de la formulación europea y nacional (cuatro años) para garantizar la estabilidad, pasando por el medio plazo del diseño correspondiente a la Comunidad Autónoma (bianual), y el corto plazo (anual). La característica definitoria del quehacer supervisor en este modelo es que el principio de actuación sea un para qué concreto que pueda ser evaluable cuantitativa o cualitativamente, que produzca un efecto de mejora, una repercusión explícita sobre la calidad del sistema educativo y la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa, integrando la actuación inspectora en el mismo marco de finalidades del resto de elementos del sistema educativo.

### 2.3. Mapa conceptual y descriptores estratégicos.



## **2.4. Caracterización Educación Personas Adultas.**

Correlativamente a este nuevo modelo de supervisión es necesario una organización de la Educación de Personas Adultas adaptada a la nuevas demanda de la sociedad actual: oferta enseñanzas flexible, abierta e interconectada con el entorno, amplia autonomía de organización, planificación por demarcaciones geográficas, priorización de la innovación y mejora, preponderancia enseñanzas modulares y no formales, abandono del carácter remedial y compensatorio de segunda oportunidad de los centros, orientado a colectivos sociales emergentes (migrantes, mayores, desempleados, etc. Aprendizaje de competencias más que titulaciones

## **2.5. Presupuestos teóricos que fundamentan este modelo de supervisión.**

Presupuesto de punto de partida en un posicionamiento teórico ecléctico desde el Paradigma Comprensivo (Cardona, 2013).

Punto de partida caracterización sociedad actual líquida, cambiante, global. Teorías sobre el sentido y las fuerzas del cambio educativo. (Fernández Enguita, 2016; Estefanía, J., 2014; Fullan, M., 2002; Stiglitz, J. y Greenwald, B., 2014; Almeida y Aguiar, 2014).

Relevancia de la Educación Permanente y Formación a lo largo de toda la vida con centralidad de Educación de Adultos con idiosincrasia propia (Rumbo, 2016; Lancho, 2017; UNESCO, 2015; Comisión Europea, 2017).

Presupuesto de relevancia e importancia de la Inspección de Educación como elemento angular del sistema. (Camacho, 2014; Gento, 2004; Silva, 2013).

Presupuesto de necesidad de deslocalización, globalización e internacionalización de la Inspección de Educación expuesto por Ramírez Aísa (2017).

Asunción del modelo de Gestión de Calidad Total (Bradley, 1993) que preconiza el paso de una supervisión lineal a cíclica para la mejora continua de manera holística.

Asunción de los modelos organizativos de Orientación Estratégica (MOE) que integran la estructura organizativa con la misión y objetivos. (Ramió, C. y Salvador, M. 1999).

Presupuesto de necesidad de innovación y mejora establecido por Vázquez-Cano (2017).

Presupuesto de garantía y calidad del servicio establecido mediante Cartas Éticas de Servicio y Deontológicas (Agüero, Arévalo y Vázquez-Cano, 2014).

Modelo de organización por proyectos de zonas flexibles (Cabreros y Zendejas, 2008).

Presupuesto de las nuevas tipologías de supervisión como la supervisión preventiva, supervisión constructiva o supervisión creadora (Campos, 2017).

Asunción del modelo de generación de expectativas previas y retroalimentación (Ehren, 2017).

Asunción del modelo denominado “reingeniería de procesos” que integra un sistema de gestión basado en estrategias y la definición previa de procesos partiendo de objetivos prefijados. (Marco Estratégico para la Inspección de Educación 2017-2020).

Presupuesto de la consideración de la Inspección de Educación como servicio público garante del derecho a la educación de calidad para todos, durante toda la vida, priorizando la equidad e inclusión educativas. (Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J., 2015; Gento, 2004; Aguerro, 2013).

## **2.5. Organización interna:**

Estructuración circular por áreas geográficas y funciones con 4 niveles:

Consejo Internacional de Supervisión Europeo, con dependencia del orgánica del Parlamento Europeo, integrado por inspectores de máxima cualificación. Funciones: planificación - informe. Plan cuatrienal.

Alta Inspección Nacional, dependiente del poder parlamentario y Consejo Escolar Nacional. Funciones: planificación –coordinación - informe. Plan cuatrienal.

Inspección General y Central, a nivel regional, dependencia del Consejo Escolar Regional y Parlamento regional con funciones directrices de la planificación educativa no solo representativa. Funciones: planificación – coordinación – asesoramiento – informe. Plan bianual.

Equipo zonas EPA, dependencia orgánica de la Jefatura de Inspección Provincial y del Consejo Provincial de Inspección con funciones de planificación y coordinación del Consejo Educativo de Zona de Educación de Personas Adultas. Funciones: planificación – coordinación - supervisión – evaluación – asesoramiento – informe. Plan anual.

Estructura democrática de los servicios de supervisión organizada en equipos según demarcaciones y funciones, con posibilidad de incorporación de asesores especializados o colaboraciones externas. No hay inspector de referencia de centro sino equipo de referencia de inspección.

## **2.6. Ejes estratégicos del modelo de supervisión.**

Carácter teleológico, basado en finalidades y objetivos no en el análisis del punto de partida.

Caracterización del supervisor como líder pedagógico transformacional.

Planificación para la innovación, la mejora y la respuesta a las necesidades educativas de la sociedad.

Evaluación para la retroalimentación pedagógica y orientación en la toma de decisiones del sistema y de los centros EPA.

Informes vinculantes y ejecutivos del equipo de supervisores.

Necesidad de uso de herramientas TIC para la comunicación y el trabajo compartido (plataforma interna de gestión).

Racionalización y simplificación de procesos, integrados en los objetivos comunes a la totalidad del sistema educativo.

Equilibrio integración y alineación de objetivos con autonomía de equipo y centro.

Inclusión y participación social, gestión democrática. Cercanía del inspector a la comunidad educativa, sede compartida equipo inspección zona EPA y Dirección Provincial.

Eficacia y eficiencia, rendimiento de resultados cualitativos, de proceso.

Evaluación de objetivos para la generación de competencia y valor social (outcome) no mera rendición de resultados (cuantificación de output).

Circularidad: retroalimentación al término de cada período de planificación.

## **2.7. Formación y actualización profesional.**

Eje básico del modelo como punto de partida y mantenimiento de la actuación: atribución del 25% de dedicación.

Modalidades abiertas y amplias: formación externa, formación interna, investigación-acción, aprendizaje experiencial compartido, grupos colaborativos, etc.

Organismo específico de formación interna de la Inspección de Educación para la formación inicial y continua.

Período de formación inicial exclusivo, seguido de un período compartido a tiempo parcial semanal con la practica docente de un año de duración.

Formación permanente interna mediante grupos colaborativos de trabajo e investigación y reglada de postgrado (máster específico, etc.).

Formación internacional mediante congresos, estancias de intercambio, plataformas de formación online, etc. Investigación y generación de conocimiento por la inspección como parte de su actuación

## **2.8. Metaevaluación.**

Función de perfeccionamiento, mejora y retroalimentación de la propia actuación inspectora o de ajuste de los procesos establecidos. Dos procedimientos: evaluación interna a través de comisiones y grupos de trabajo de inspectores, así como informes de inspectores con responsabilidades de coordinación, Jefe Provincial de Inspección, Jefaturas Adjuntas, Consejo Provincial de Inspección e Inspección Central y General. De manera complementaria, evaluación externa de instituciones de control de calidad de servicios públicos.

El modelo posibilita utilizar técnicas variadas en cada proceso de evaluación: memorias e informes propios; estudio de documentación elaborada y registros informáticos; mediciones de satisfacción de destinatarios internos y externos, estudio de conclusiones, valoraciones, propuestas y sugerencia de las actuaciones; formularios y registro de actuaciones; autorreflexión de los propios equipos de inspección; aplicación de protocolos de evaluación externo estandarizado, análisis de resultados y logros, etc.

## **3. Cuestionario de validación del Modelo Circular de Objetivos para la Mejora, supervisión en EPA.**

Según documento adjunto en el email con formato .docx para consignar las respuestas.

***Muchas gracias por su dedicación y su colaboración en esta investigación.***



