

UNIVERSIDAD DE DEUSTO



Deusto

Facultad de Psicología y Educación
Psikologia eta Hezkuntza Fakultatea

Programa: **Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida**

INSPECCIÓN EDUCATIVA E INSPECTORES DEL PAÍS VASCO

Tesis doctoral realizada por Amaia Álvarez Tesorero

Dirigida por la Dra. Visitación Pereda Herrero

Fdo. Amaia Álvarez Tesorero
(Doctoranda)

Fdo. Dra. Visitación Pereda Herrero
(Directora)

Bilbao, Agosto de 2015



Facultad de Psicología y Educación / Psikología eta Hezkuntza Fakultatea

Programa: Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida

TESIS DOCTORAL

INSPECCIÓN EDUCATIVA E INSPECTORES DEL PAÍS VASCO

Tesis doctoral realizada por
Amaia Álvarez Tesorero

Bilbao, Agosto de 2015

*A aquellos que a pesar de todo,
luchan por seguir adelante con una sonrisa,
y especialmente, a todos/as los que de una u otra forma,
me hacen más fácil sonreír.*

*Un agradecimiento muy especial
a quien me ha acompañado
en cada una de estas páginas,
con la mejor de las actitudes,
gracias Chester.*

AGRADECIMIENTOS

Es importante para mí, comenzar la presentación de este trabajo, agradeciendo a todos los que de una u otra forma lo han hecho posible, iniciándose en octubre de 2009 y que, casualidad o causalidad, también marcó el inicio de un periodo de tiempo muy complicado a nivel personal que se mantiene en la actualidad y que espero que, también finalice a la par de este trabajo.

En primer lugar agradecer su tiempo y ayuda, su apoyo, y su paciencia, a mi directora, Visitación Pereda, que a lo largo de estos años se ha convertido en mi profesora, gran apoyo y amiga, y sin la cual, aunque parezca una frase hecha no lo es, este trabajo no hubiera sido posible, ya que ha sido sin duda, la persona que me ha animado en los momentos más difíciles, a seguir, levantándose una y otra vez, tanto en lo académico, como en lo personal, y a Astrid Pérez, cuya colaboración en este último periodo ha sido inestimable a todos los niveles.

Resulta necesario expresar mi gratitud a todos los expertos que han colaborado en el estudio, especialmente al Inspector Central Javier Granja, cuya colaboración fue crucial para llevar a buen puerto el trabajo de campo, y especialmente al Inspector Imanol Tazón, cuyo tiempo y atención ha sido del todo generoso y una valiosa aportación al resultado final de los cuestionarios y del trabajo en general, y también mi agradecimiento a los/las inspectores Mertxe Hidalgo, M^a José Morgado y Eusebio Cádenas, a la valiosa ayuda ofrecida tanto personal como académica en los momentos clave de Araiz Altube, a los conocimientos de Astrid Pérez, Arrate Altube Mendiguren y a Martín Gartzia Mayo, y a la ayuda prestada por Javier Goirigolzarri.

A nivel personal un cariñoso y eterno agradecimiento a mis padres, los verdaderos responsables y autores de este trabajo, que siempre han creído en mí y me han apoyado en todos mis proyectos. También quiero agradecer a mis “indispensables” su apoyo y comprensión durante todos estos años, que formen parte de mi vida, la hace mucho mejor: Laura Abad Martín, Josune Uriondo, Petra Davidkova, Arantza Mayo, Rosa Barañano, Karmele Gorostizaga y Olatz Huerga. Y por último, no puedo olvidarme de quien me ha acompañado en cada una de estas páginas, inseparable y paciente, leal y absolutamente maravilloso, un regalo de la vida, y a quien nunca podré agradecer todo lo que hace por mí, gracias Chester.

¡Muchas gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CONSIDERACIONES PRELIMINARES	1
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	4
JUSTIFICACIÓN	6
- Significación y relevancia académica	6
- Interés práctico y liderazgo	7
- Crisis de identidad y realidad de la Inspección educativa	8
- Aportación a la calidad del sistema educativo	10
- Problemática realidad social y comparativa internacional	11
OBJETIVOS	14
ESTRUCTURA	16

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA SUPERVISIÓN E INSPECCIÓN EDUCATIVAS

1.1. NATURALEZA, EPISTEMOLOGÍA Y GNOSOLOGÍA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR	20
1.2. LA DISTINCIÓN ETIMOLÓGICA ENTRE SUPERVISIÓN E INSPECCIÓN	28
1.3. DIFERENTES PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DE LA SUPERVISIÓN	37
1.3.1. Perspectiva sociológica y supervisión escolar	37
1.3.2. Perspectiva sistémica y supervisión escolar	41
1.3.3. Perspectiva personalizada y supervisión escolar	42
1.4. LA SUPERVISIÓN COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA	44
1.5. LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA	52
1.6. SITUACIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA: PROBLEMÁTICA ACTUAL	59
1.7. APORTACIONES PARA LA MEJORA DE LA PROYECCIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN EL FUTURO	71
1.8. SÍNTESIS	75

CAPÍTULO II: MODELOS DE INSPECCIÓN: IDENTIFICACIÓN Y ESTUDIO COMPARADO

2.1. LA ACTIVIDAD INSPECTORA EN EDUCACIÓN	78
2.2. DE LOS MODELOS DE INSPECCIÓN A LOS ESTILOS DE INTERVENCIÓN, DE LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS A LAS PRÁCTICAS DE INSPECCIÓN	89
2.3. TIPOLOGÍAS DE LOS MODELOS DE INSPECCIÓN Y DE SUPERVISIÓN	96
2.4. ESTUDIO COMPARATIVO DE ALGUNOS MODELOS DE INSPECCIÓN EDUCATIVA	108
2.4.1. Francia como referente del modelo clásico	109
2.4.2. Inglaterra como referente del modelo de control central	112
2.4.3. Chile como referente del modelo de apoyo cercano a la escuela	116
2.4.4. Finlandia como referente del modelo de supervisión con asiento en la escuela	120
2.4.5. La Inspección de Educación: Estudio comparado	124
2.5. SÍNTESIS	131

CAPÍTULO III. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y SITUACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

3.1. LOS ORÍGENES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA	136
3.2. EL NACIMIENTO DE LA INSPECCIÓN PROFESIONAL (1849-1900)	140
3.3. LA INSPECCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1900-1936)	147
3.4. LA INSPECCIÓN DE LA ERA DE FRANCO (1936-1970)	157
3.4.1. La dureza del franquismo (1936-1956)	157
3.4.2. La metamorfosis tecnocrática de 1957 a 1970	163
3.4.3. El reglamento de 1967	167
3.5. LA INSPECCIÓN DURANTE LA GESTACIÓN DE LA REFORMA DE 1970	169
3.6. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA MODERNA A PARTIR DE LA LGE HASTA LA ACTUALIDAD	174
3.7. EL MODELO DE INSPECCIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO	183
3.7.1. El modelo de Inspección demandado por la administración educativa en la comunidad autónoma del País Vasco a través de la legislación	185
3.7.2. El modelo de Inspección demandado por la administración educativa en la comunidad autónoma del País Vasco a través de los Planes Generales	194
3.8. SÍNTESIS	198

Parte II
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	204
4.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS	206
4.2.1. Técnicas	212
4.2.2. Procedimiento: fases del estudio	214
4.3. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	228

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE RESULTADOS

5.1. PERFIL DE LOS/LAS INSPECTORES/AS DE LA CAPV	243
5.2. MOTIVACIÓN INICIAL PARA EL CARGO, SATISFACCIÓN ACTUAL ANTE EL EJERCICIO DE LA INSPECCIÓN Y NIVEL DE IDENTIFICACIÓN CON ALGUNAS CARACTERÍSTICAS ATRIBUIDAS A LA INSPECCIÓN	258
5.2.1. Motivaciones y desmotivaciones de los inspectores/as para el ejercicio de la inspección	258
5.2.2. Factores de influencia en el nivel actual de satisfacción ante el desempeño profesional de los inspectores/as	260
5.2.3. Relación de la motivación/satisfacción con variables de otras categorías	262
5.2.4. Identificación de los/las inspectores/as con algunas características atribuidas actualmente a la Inspección	264
5.3. IMPORTANCIA Y NIVEL DE REALIZACIÓN Y DE VIABILIDAD QUE LOS/LAS INSPECTORES/AS DEDICAN A LAS DIFERENTES FUNCIONES	266
5.3.1. Importancia concedida por los/las inspectores/as a las funciones contempladas por la legislación, el nivel de esfuerzo y tiempo dedicado a las mismas, y la viabilidad estimada por los/las inspectores/as de un nivel de desarrollo óptimo de dichas funciones	271
5.3.2. Relación de las funciones de Inspección con otras variables	284
5.3.3. Contraste de Importancia-Realización de las funciones marcadas por la Ley de la Escuela Pública Vasca para la Inspección, mediante la Técnica AIR	285

5.3.4. Nivel de calidad y frecuencia de las relaciones de los/las inspectores/as con diferentes estamentos	290
5.3.5. Principales aspectos que determinan la relación de los/las inspectores/as con los diferentes estamentos	296
5.4. NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA SENTIDAS POR LOS INSPECTORES/AS Y VALORACIÓN QUE HACEN DE LA FORMACIÓN CONTINUA RECIBIDA	297
5.4.1. Nivel de reconocimiento de debilidades en la ejecución de tareas que presentan los inspectores/as	300
5.4.2. Necesidades de formación que reconocen los/las inspectores/as para un óptimo desempeño de las funciones de Inspección	302
5.4.3. Competencias relacionadas con el ejercicio de la Inspección para cuyo desarrollo los/las inspectores/as sienten necesidades de formación	303
5.4.4. Motivaciones que presentan los/las inspectores/as para participar en formación continua	305
5.4.5. Dificultades de los/las inspectores/as para la realización de actividades de formación continua	306
5.4.6. Aspectos más apreciados por los/las inspectores/as en relación a la formación continua	308
5.4.7. Valoración que hacen los/las inspectores/as de la cantidad y calidad de formación recibida	309
5.5. ESTILOS DE LIDERAZGO QUE LOS/LAS INSPECTORES/AS PONEN EN PRÁCTICA EN EL EJERCICIO DE SUS FUNCIONES	310
5.6. REPRESENTACIONES QUE TIENEN LOS/LAS INSPECTORES/AS SOBRE LA INSPECCIÓN Y LOS/LAS INSPECTORES/AS	315
5.6.1. Representaciones de los/las inspectores/as sobre la Inspección antes de acceder al cargo	315
5.6.2. Problemas a los que se enfrenta la Inspección según los/las inspectores/as	317
5.6.3. Valoración que hacen los inspectores de la viabilidad de una Inspección sin inspectores profesionales	319
5.6.4. Tendencias que los/las inspectores/as atribuyen a la Inspección de la CAPV	321
5.6.5. Características personales y profesionales que los/las inspectores/as consideran prioritarias en el perfil del inspector/a	322

CONCLUSIONES	229
CONCLUSIONES	229
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	357
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	361
ANEXOS	395

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Supervisión para una escuela de éxito	25
Figura 2. Relaciones entre los poderes del Estado y el sistema escolar	38
Figura 3. Curso evolutivo de la organización responsable de la inspección y supervisión de la educación institucional	39
Figura 4. La relación entre las universidades españolas y la oferta en formación sobre Inspección Educativa	45
Figura 5. Disciplinas que contribuyen al estudio de la Supervisión	47
Figura 6. Relación entre Modelos, estilos y prácticas de inspección	92
Figura 7. Relaciones entre modelos de Inspección y estilos de intervención	93
Figura 8. Propuesta de clasificación de los Modelos de Inspección Escolar	97
Figura 9. Dibujo a plumilla de Javier Sauras donde se representa a una Inspectora en una visita a una escuela de primaria de niñas	140
Figura 10. Dibujo a plumilla de Javier Sauras	141
Figura 11. Diseño del trabajo de investigación	205
Figura 12. Esquema general de investigación	206
Figura 13. Atributos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos	209
Figura 14. Relación de variables de la dimensión “Funciones”	216
Figura 15. Relación de variables de la dimensión “Relaciones de la Inspección”	217
Figura 16. Relación de variables de la dimensión “Identidad”	219
Figura 17. Relación de variables de la dimensión “Necesidades de Formación”	221
Figura 18. Categorías y Subcategorías	225
Figura 19. Variables del estudio	229
Figura 20. Género de los/las inspectores/as en la CAPV	245
Figura 21. Territorio Histórico	247

Figura 22. Estatus Profesional	248
Figura 23. Años como interinos/as	248
Figura 24. Licenciaturas de acceso	251
Figura 25. Número de centros de Educación Infantil y Primaria	253
Figura 26. Número de centros de Educación Secundaria	253
Figura 27. Número de centros concertados	254
Figura 28. Número de centros públicos	254
Figura 29. Años de experiencia en la red pública	256
Figura 30. Años de experiencia en la red privada y/o concertada	256
Figura 31. Experiencia fuera del ámbito educativo	257
Figura 32. Motivaciones para ser inspector/a (según frecuencia)	259
Figura 33. Factores que desmotivan para la Inspección	260
Figura 34. Debilidades de la Inspección (según frecuencia)	266
Figura 35. Contraste de importancia – realización de las funciones marcadas por la Ley de la Escuela Pública Vasca para los/las inspectores mediante la Técnica AIR	281
Figura 36. Discrepancias en el Contraste de importancia – realización de las funciones marcadas por la Ley de la Escuela Pública Vasca para los/las inspectores/as mediante la Técnica AIR	282
Figura 37. Contraste de importancia – realización de las funciones en relación al género de los/las inspectores/as mediante la Técnica AIR	286
Figura 38. Contraste de importancia – realización de las funciones en relación a la formación de acceso al puesto de los/las inspectores/as mediante la Técnica AIR	287
Figura 39. Contraste de importancia – realización de las funciones en relación al cuerpo al que pertenecen, estatus de los/las inspectores/as, mediante la Técnica AIR	288
Figura 40. Contraste de importancia – realización de las funciones en relación al año de ingreso en Inspección mediante la Técnica AIR	289
Figura 41. Debilidades en la ejecución de tareas	301
Figura 42. Motivaciones para la formación	305
Figura 43. Dificultades para la formación	307

Figura 44. Aspectos valorados en formación	309
Figura 45. Calidad de la formación	310
Figura 46. Estilos de liderazgo	311
Figura 47. Estilos de liderazgo predominante	313
Figura 48. Ajuste a la realidad de la imagen de la Inspección	316
Figura 49. Problemas a los que se enfrenta la Inspección	317
Figura 50. Viabilidad de una Inspección sin inspectores/as	320
Figura 51. Características personales	323
Figura 52. Características profesionales	325
Figura 53. Dispersión en la nomenclatura y variedad de asignaturas relacionadas con Inspección Educativa en las universidades españolas	400
Figura 54. Reparto de las asignaturas relacionadas con la Inspección Educativa, entre las diferentes titulaciones de Ciencias de la Educación	401

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sistema escolar como objeto científico	50
Tabla 2. Estudios empíricos sobre Inspección Educativa	54
Tabla 3. Listado de Tesis Doctorales sobre diferentes aspectos de la Inspección Educativa	55
Tabla 4. Clasificación de las funciones de la Inspección	79
Tabla 5. Equivalencias entre diferentes modelos de Supervisión	105
Tabla 6. Los cuerpos de Inspección y los niveles de competencia	110
Tabla 7. Estudio comparado de las funciones de la Inspección	127
Tabla 8. Normativas sobre Inspección durante el periodo de nacimiento de la Inspección Profesional (1849-1900)	145
Tabla 9. Normativas sobre Inspección durante el periodo de la Inspección del Ministerio de Educación (1900-1936)	154
Tabla 10. Comparativa de la Orden de 20 de Enero de 1939 y la Circular de Febrero de 1939	159
Tabla 11. Normativas sobre Inspección durante el periodo del franquismo (1936 – 1956)	161
Tabla 12. Normativas sobre Inspección durante la metamorfosis tecnocrática de 1957 a 1970	166
Tabla 13. Normativas sobre Inspección durante la gestación de la Reforma de 1970	173
Tabla 14. Funciones de la Inspección de Educación en la LOE	180
Tabla 15. Normativas de la Inspección Educativa moderna	180
Tabla 16. Distribución del alumnado en la CAPV según modelos lingüísticos	184
Tabla 17. Distribución del alumnado en la CAPV según etapas y tipos de centros	184
Tabla 18. Funciones de la Inspección de Educación en la LEY 1/1993	186

Tabla 19. Comparativa de las funciones de la Inspección: Legislación y Expertos/as	188
Tabla 20. Normativas de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco	192
Tabla 21. Líneas de intervención del Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017	196
Tabla 22. Categorías, subcategorías e ítems con los que se relaciona	226
Tabla 23. Categoría de “Motivación inicial/satisfacción actual/ identificación con profesión”	230
Tabla 24. Categoría de “Funciones”	231
Tabla 25. Categoría de “Formación continua para el ejercicio de la profesión”	235
Tabla 26. Categoría de “Estilos de Liderazgo”	237
Tabla 27. Categoría de “Representaciones sobre la Inspección y los/las inspectores/as”	238
Tabla 28. Edad de los inspectores/as en la CAPV	244
Tabla 29. Año de ingreso en Inspección	246
Tabla 30. Perfiles lingüísticos (Euskera, Inglés y Francés)	252
Tabla 31. Nivel de satisfacción actual ante el desempeño profesional	261
Tabla 32. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad en la evaluación técnico-pedagógica	273
Tabla 33. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad en el control del cumplimiento de la normativa	274
Tabla 34. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad en el informe previo	274
Tabla 35. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad a la orientación y asesoría	275
Tabla 36. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad a la colaboración	276
Tabla 37. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad a los procedimientos correctores	276
Tabla 38. Discrepancias en el Contraste de importancia – realización de las funciones marcadas por la Ley de la Escuela Pública Vasca para los/las inspectores mediante la Técnica AIR	281
Tabla 39. Calidad y frecuencia de las relaciones de la Inspección	291
Tabla 40. Aspectos que determinan la relación de los inspectores/as con los diferentes estamentos	296

Tabla 41. Necesidades de formación para las funciones de Inspección	303
Tabla 42. Necesidades de formación y competencias	304
Tabla 43. Motivaciones para la formación	306
Tabla 44. Dificultades para la formación	307
Tabla 45. Porcentajes estilos de liderazgo	312
Tabla 46. Porcentajes de los problemas a los que se enfrenta la Inspección	318
Tabla 47. Porcentajes de viabilidad de una Inspección sin inspectores/as	320
Tabla 48. Tendencias que los inspectores atribuyen en la Inspección de la CAPV	322
Tabla 49. Porcentajes Características Personales	324
Tabla 50. Porcentajes Características Profesionales	326
Tabla 51. Muestra de la encuesta	413
Tabla 52. Reparto de Funciones	413
Tabla 53. Labores burocráticas	413
Tabla 54. Vigilancia, control y disciplina	414
Tabla 55. Orientación pedagógica y coordinación	414
Tabla 56. Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales	415
Tabla 57. Órganos de dependencia de la Inspección según Comunidad Autónoma	417
Tabla 58. Distribución de las zonas de Inspección	418
Tabla 59. Funciones establecidas por la Orden de 18 de junio de 2002	419

INDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Enunciados que constituyen el cuerpo de contenidos de la supervisión escolar, así como posibles campos de estudio e investigación.	396
ANEXO 2. Estado de la cuestión de la materia de supervisión como disciplina científica	399
ANEXO 3. Programa de la asignatura SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO EN CENTROS ESCOLARES, de la Universidad de Murcia del año 2011	403
ANEXO 4. Propuesta de un modelo de Inspección	408
ANEXO 5. Modelo de cuestionario utilizado por los/las inspectores en las visitas a los centros	411
ANEXO 6. Informe de una encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública	413
ANEXO 7. Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales	415
ANEXO 8. Órganos de dependencia de la Inspección según Comunidad Autónoma	417
ANEXO 9. Distribución de las zonas de Inspección	418
ANEXO 10. Funciones establecidas por la Orden de 18 de junio de 2002	419
ANEXO 11. Último temario de acceso a la Inspección	422
ANEXO 12. Cuestionario sobre Inspección Educativa	429

INTRODUCCIÓN

La educación es al hombre, lo que el molde
al barro: le da la forma

(Jaime Balmes)

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Uno de los descriptores de nuestra sociedad actual es la celeridad con la que tienen lugar los cambios, con profundas transformaciones, en todos y cada uno de sus ámbitos, generando un contexto complejo, en el que el futuro se caracteriza por la incertidumbre, y el constante desafío social. Esta situación afecta al sistema educativo, como subsistema social que es, al que se le solicita la redefinición de sus orientaciones pedagógicas y de sus funciones administrativas e institucionales, así como el rediseño de sus estructuras organizativas, con el objetivo de garantizar la calidad y equidad de la educación, y que generan a nivel mundial un contexto de crisis en los diferentes sistemas educativos. Acontecimientos como los flujos migratorios, que están creando una nueva realidad multicultural que tiene su origen en la multiplicidad de razas, lenguas, religiones y culturas, exigen de los centros educativos asumir con tolerancia y respeto la nueva situación; el desarrollo e implantación de las tecnologías de la información y la comunicación, cuyo poder afecta a cada aspecto de la actividad humana, transformándolo; las reformas educativas que han tenido lugar a finales del siglo XX, en prácticamente todos los países, con la finalidad de adaptar los diferentes sistemas educativos a la nueva realidad social, científica y tecnológica; y los problemas sociales tales como la drogadicción, la pobreza, enfermedades como la anorexia, bulimia, etc. han entrado en el sistema educativo y se encuentran presentes en el interior de los centros educativos.

El cambio en el mundo educativo es lento, tremendamente impredecible y muy complejo,

porque siempre que iniciamos un proceso de cambio educativo de forma intencional y sistemática dirigido a mejorar algún aspecto de la educación, ya sea desde dentro o por prescripción externa, estamos produciendo una correlación inevitable entre el ámbito

cognitivo, el ámbito de la práctica docente y el ámbito de los valores que configuran el esquema de creencias, preconcepciones, supuestos básicos de los agentes que inevitablemente deben implicarse en los procesos de mejora (Fullan, citado por Álvarez, 2008, pp. 257-258).

En este punto, es necesario tener en cuenta que hay tres dimensiones fundamentales en los procesos de cambio y transformación en los centros educativos, cada una de las cuales ofrece conocimientos teóricos y prácticos fundamentales para la reorientación de las prácticas educativas hacia las nuevas exigencias sociales, y estas dimensiones son: la innovación, la evaluación, y la calidad y mejora. Así, es necesario innovar para la transformación de los procesos con el fin de mejorarlos, y en relación a este aspecto la innovación en los centros educativos debe contar con el apoyo de la Administración, ya que si no podrían surgir resistencias por parte del profesorado al ser percibidas como impuestas y ajenas, y es aquí donde a pesar de no tener competencias en este sentido, los/las inspectores pueden desempeñar un importante papel, pero que dependerá de sus características personales y estilo de liderazgo.

Para que se produzca una transformación en los procesos es necesaria la evaluación, ya que aporta información sobre dichos procesos y sus resultados, con la intención de mejorarlos, facilitando el cambio en la medida que fomenta estrategias de reflexión dirigidas a la mejora de la organización y el funcionamiento de esos procesos, y por ello cada día aumenta el número de evaluaciones de los sistemas educativos, ya que la educación que ofrece un determinado país, resulta fundamental para su desarrollo económico, social y cultural. La introducción de la innovación y la evaluación en el desempeño diario significa que se ha introducido la calidad en la actividad profesional, siendo preciso señalar que el concepto de calidad está de candente actualidad generando gran preocupación y provocando la diferenciación entre los centros educativos, con la consiguiente competitividad, el surgimiento de rankings, etc, en definitiva una utilización confusa de dicho concepto que ha derivado, en ocasiones, a la creación de equívocos sin base científica, por ello conviene señalar que para una escuela de calidad es condición necesaria, aunque no suficiente, una escuela eficaz, y “una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005, p. 30).

La calidad educativa se consolida como meta fundamental, a través de la mejora permanente de la educación y la enseñanza, a principios de la década de los 90, y puesto que España forma parte de la Unión Europea, es partícipe del proceso de

convergencia europea para el establecimiento en todos los países que la integran, de objetivos comunes. Los resultados obtenidos por el alumnado en nuestro contexto en las últimas evaluaciones internacionales, no son del todo satisfactorios, lo que ha generado una profunda reflexión acerca de los cambios que son necesarios para que el alumnado sea competitivo respecto a los países con mejores resultados, en los que destaca como una de sus diferencias, la autonomía de los centros y su utilización para la motivación del alumnado y su orientación hacia el aprendizaje y el esfuerzo.

En los países desarrollados, los procesos de democratización han generado un aumento del protagonismo del individuo dentro de la sociedad, así como el afianzamiento en la puesta en práctica de su ciudadanía, que por ejemplo en España se agudizó con la promulgación de la Constitución Española de 1978. Este hecho, junto al desarrollo que han logrado las libertades individuales, especialmente la libertad de elección, en el contexto social, ha provocado que las cotas de requerimiento ante los servicios proporcionados tanto por instituciones públicas como privadas alcancen niveles elevados. La educación, como servicio público, no escapa a los niveles de exigencia de los ciudadanos, que esperan un servicio de calidad y sin deficiencias, en el que depositan altas expectativas.

En este contexto resulta fundamental contar con el servicio de Inspección, para identificar la realidad de los diferentes aspectos del sistema educativo y las causas que provocan sus resultados. De hecho, los diferentes sistemas educativos de nuestro entorno sociocultural cuentan con la existencia de un servicio de Inspección Educativa, y todos los autores, como por ejemplo, Maíllo (1989), Cantón (1990), Ocampo (1995), Ramo Traver (1999), López del Castillo (2001) y Ribeiro Ferreira (2003) entre otros, tal y como señala Salgado (2009), señalan que la configuración entre los diferentes países, si bien no coincide, es la forma generalizada que tienen los gobiernos para controlar y supervisar este servicio público. Este aspecto ha sido desarrollado por dos autores, Crespo Liñares (1997) con su tesis doctoral *“La supervisión educativa en la Unión Europea”*, dirigida por García Garrido, en la que lleva a cabo un estudio comparado de los sistemas de inspección de diversos países de la Unión Europea, y el propio García Garrido (2001), con su análisis acerca de la evolución de la Inspección de Educación en diversos países, que puede consultarse en las Actas del Simposio Internacional de Inspección Educativa 2000 *La Inspección ante los retos de la educación actual*.

Anticipar cómo va a ser la Inspección Educativa en el futuro aporta cierta seguridad y estabilidad, pero estas reflexiones no deben ser especulativas, sino el resultado de estudios rigurosos, teniendo en cuenta que la adaptación de una institución como la Inspección Educativa a un entorno en el que los cambios se suceden a una gran velocidad, no va a ser un proceso automático ni espontáneo. Así, la Inspección Educativa está siendo muy cuestionada desde hace años, no solo en España, y es que para Batanaz Palomares (1994) la Inspección es *“una profesión cuyo sentido está en continua revisión”* (p. 417), generando desconcierto entre sus profesionales (Cantón, 1990 y Ramo Traver, 1999), que muestran elevados niveles de insatisfacción, rechazo a los cambios y a los retos profesionales a los que se enfrenta, manifestando su inseguridad y malestar, a pesar de que este colectivo disfruta de una estabilidad con un reconocimiento social y salarial dentro de una estructura organizativa, en la que aparentemente no tiene problemas.

En España, y en el País Vasco en concreto, se cuenta con la Inspección Educativa como órgano administrativo, que constituye un subsistema dentro del sistema educativo y que por lo tanto, es sensible a las mismas exigencias, está sometida a las necesidades sociales marcadas por los continuos cambios en los diferentes sectores, y debe adaptarse a la realidad que vive, ya que de otra forma corre el riesgo de convertirse en una institución obsoleta, y como consecuencia, de escasa utilidad, lo que podría provocar su desaparición.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La Inspección Educativa constituye un aspecto clave en el funcionamiento del sistema educativo, elemento recogido en las diferentes normativas, y que en la actualidad es además un elemento vital para la garantía del derecho a la educación, la mejora e igualdad del sistema educativo y para su calidad, puesto que se trata de un procedimiento sistemático de intervención sobre el sistema educativo que provoca una reflexión constante acerca de los procesos de gestión interna en las instituciones educativas, es decir, es un medio que contribuye a mejorar la calidad de los procesos educativos, ya que ayuda a la mejora integral de los diferentes agentes educativos y de los distintos elementos del currículo, de tal forma que mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese al volumen de documentación acerca de la Inspección Educativa, tal y como ha mostrado Soler Fierrez (1992) en su recopilación bibliográfica, las investigaciones cuyo objeto son la descripción de los contextos en los que tiene lugar la práctica inspectora son muy escasas, hecho que se agrava en el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, donde no hay referencias de estudios en este sentido.

Es manifiesto, por lo tanto, que existe una información muy limitada, cuando no inexistente, acerca de la realidad de la Inspección Educativa en el contexto educativo actual, caracterizado por su naturaleza cambiante, y como resultado se desconoce su nivel de eficacia y eficiencia, y por lo tanto, que debería hacer para mejorarlos. La evaluación de su impacto es muy significativa, ya que una revisión continua de procesos y resultados posibilitaría la mejora de su proyección. Sin embargo, la evaluación del impacto de la Inspección Educativa se ha caracterizado por la subjetividad y espontaneidad, ya que es frecuente que los objetivos a alcanzar en los diseños de organización no estén definidos con precisión y claridad, que no haya un consenso acerca de los criterios para valorar si se ha obtenido el impacto deseado, así como la escasez de diseños metodológicos en su evaluación, acompañado de la falta de rigor científico en aquellos que se emplean.

Las experiencias en este sentido se fundamentan en enfoques de tipo externo que evalúan el nivel de eficiencia en la ejecución como parte del proceso, pero las iniciativas teóricas y metodológicas que correlacionan la evaluación externa e interna, evaluando el impacto de dicho proceso de Inspección, son escasas. Es necesario partir de una conceptualización de la Inspección Educativa donde ésta sea percibida como una expresión concreta y específica de actividad pedagógica profesional, que se diferencia por su impacto en y sobre los centros educativos para su control, asesoramiento y evaluación, y que emplea la visita de inspección como medio para la cooperación y coordinación entre los diferentes elementos que componen el sistema educativo.

En definitiva, en líneas generales, el problema que se pretende investigar está vinculado con la situación real de los modelos de inspección que se desarrollan en la Comunidad Autónoma del País Vasco, analizando las relaciones en el interior de la propia institución, con la finalidad de vincular dichas dinámicas con la mejora de la eficacia del sistema educativo, siendo labor de la Inspección Educativa el desarrollo de una organización que facilite procesos de enseñanza-aprendizaje óptimos, pero también una mejora en los microcontextos donde se desarrollan dichos procesos,

puesto que la Inspección se constituye como excelente elemento potenciador del cambio, y donde una sucesión de normativas no ha logrado mejorar la situación, con una última normativa cargada de polémica y desencuentros, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que desequilibra aún más la frágil estabilidad del sistema educativo, a pesar de que cada día se cuenta con un profesorado con una mejor formación, pero sobretudo porque un momento de crisis económica como en el que nos encontramos, y donde se vive bajo la realidad de recortes presupuestarios en materia educativa, exige un exhaustivo análisis de todos los elementos implicados en la calidad del sistema educativo.

Fijar la atención en la Inspección Educativa, como institución sobre la que recae un elevado nivel de responsabilidad en lo que respecta al desarrollo óptimo del sistema educativo, experta en la realidad sobre la que desempeña su labor, y que garantiza el derecho a la educación y la defiende, es un punto de partida muy interesante para obtener respuestas a los diferentes interrogantes que se plantean cuando se quiere avanzar hacia una educación de calidad, y de ahí que el objeto de estudio de este trabajo fije su atención en ella.

JUSTIFICACIÓN

Los motivos que dirigieron esta investigación hacia el análisis de los modelos de inspección que se desarrollan en la Comunidad Autónoma del País Vasco son diversos y hacen referencia a su significación y relevancia académica, al interés práctico de un estudio de estas características, a la crisis de identidad y realidad que vive la Inspección Educativa, a su valor como elemento clave en la calidad del sistema educativo, y a la problemática realidad social y comparativa internacional que exige una mejora del sistema educativo en sus macrocontextos y microcontextos.

Significación y relevancia académica

La ausencia de estudios de este tipo sobre el objeto de investigación que nos ocupa, la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco, es una realidad, sin embargo abundan artículos, monografías y manuales en revistas

especializadas, que si bien son muy limitados en lo que concierne a esta Comunidad Autónoma, ofrecen un volumen de información destacada. Esta ausencia de referencias teóricas, no sólo en lo que respecta al País Vasco donde es inexistente, sino a nivel estatal, aspecto tratado en detalle en el marco teórico de esta tesis, provoca que no haya información fiable acerca de la práctica de la Inspección Educativa, y además hay que tener presente que estos estudios muestran su auténtico potencial cuando su número a lo largo de diferentes periodos de tiempo, permiten su comparación, de tal forma que cuanto antes se emprendan, mayor volumen de información será utilizable para las investigaciones que puedan surgir en un futuro, siendo este estudio una primera base de conocimiento sobre la realidad objeto de estudio, para ser utilizada por otros/as investigadores/as y/o inspectores/as con el objetivo de colaborar en la profundización y mejora de la realidad educativa del País Vasco.

Interés práctico y liderazgo

Hay un acuerdo en que un/a inspector/a eficaz, propiciará un incremento en la calidad del sistema educativo sobre el que desarrolla sus tareas, pero sin embargo no hay un modelo que indique cómo debe ser ese/a inspector/a eficaz, y de ahí la necesidad de un trabajo que profundice en este aspecto, dando respuesta a estas y otras cuestiones, en las que resulta clave atender a los estilos de liderazgo desarrollados por los/las inspectores/as.

El metaanálisis de Walters, Marzano y McNulty (2004), basado en investigaciones durante tres décadas, concluye que hay una relación significativa entre el logro del alumnado y el ejercicio del liderazgo. En esta misma línea y con conclusiones semejantes se encuentran otras investigaciones como la desarrollada en EEUU por Leithwood y Jantzi (2005), en Reino Unido por Southworth (2004) y en Australia por Mulford (2006). Así, el estilo de liderazgo se relaciona con tres variables fundamentales que son el modelo organizativo que se desprende de la normativa en vigor, la formación y experiencia previa del que lleva a cabo ese liderazgo, y sus capacidades y competencias específicas.

La Inspección Educativa debe constituirse en uno de los factores claves, para que a través de una intervención basada en una profunda reflexión y en una planificación

profesional, se impulse y estimule la formación permanente del profesorado y la mejora de su práctica docente, así como de las tareas de dirección y el ejercicio de liderazgo, siendo su responsabilidad, tal y como indica Miranda (2002), la creación de las condiciones precisas que lo hagan posible, condiciones que incluso deberían posibilitar una transformación en la propia cultura de los centros educativos, y con ello de la sociedad. Miranda (2002) añade que la Inspección Educativa debería propiciar contextos educativos que se caracterizaran por desarrollar procesos de interacción entre los diferentes elementos del sistema educativo, de coordinación y cooperación, favoreciendo la configuración de una institución educativa comprometida e interactiva, lo que generaría a su vez una progresiva transformación en la estructura del sistema educativo y en su cultura, y consecuentemente se alcanzaría un clima pedagógico adecuado y una evolución organizativa de carácter constante.

La organización y funcionamiento de la Inspección Educativa debe dar respuesta a las demandas y necesidades del sistema educativo, de otra forma perderá su eficacia, y contribuirá, por defecto, a su estancamiento. Así, es imprescindible manejar información que describa la realidad en la que los/las inspectores/as desarrollan su labor, y esta información debería ser utilizada para ayudar en el proceso de desarrollo de la legislación aplicable a la Inspección Educativa, siendo esta unas de las motivaciones que impulsan el desarrollo de este estudio.

Crisis de identidad y realidad de la Inspección Educativa

El proceso de transferencias en materia de enseñanza generó tantos modelos de Inspección Educativa como Comunidades Autónomas. Pero además de esta diferenciación de base, en la Comunidad Autónoma del País Vasco se suma la singularidad de su sistema educativo, en relación por ejemplo a los contenidos curriculares, ya que se trata de una Comunidad Autónoma con una lengua cooficial, de forma que según el artículo 6.3. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el 45 por ciento del currículo debe ser diseñado por la Administración Educativa del País Vasco, parte del cual corresponde a la enseñanza de su lengua cooficial, y el restante 55 por ciento del horario escolar lo constituyen los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, entre otros aspectos. A pesar de esta singularidad que caracteriza cada Comunidad Autónoma, merece la pena prestar atención a algunas de las conclusiones del trabajo desarrollado por Salgado (2009),

donde profundiza en el hecho de que en la Comunidad Autónoma de Galicia haya una crisis de identidad, cuyo origen obedece a razones estructurales propias de la Inspección Educativa, la indefinición normativa o de estatus que ha acompañado a la Inspección históricamente, y no a circunstancias específicas de la Comunidad Autónoma.

Por otra parte Salgado (2009) expone que cada individuo prácticamente tiene su propia percepción de la función inspectora, lo que significa que en la Comunidad Autónoma de Galicia conviven múltiples percepciones y expectativas acerca de la Inspección Educativa, y por lo tanto modelos de Inspección, aunque son cuatro los modelos que se identifican mayoritariamente: el modelo supervisor, el modelo asesor, el modelo administrativo y el modelo evaluador, y la percepción de uno u otro modelo está relacionada con los intereses del colectivo correspondiente. Además señala que el modelo de Inspección de Educación que se deduce de la legislación vigente en la Comunidad Autónoma de Galicia, no coincide con el modelo de Inspección de Educación que se desarrolla en la práctica real.

Es importante señalar, por otra parte, que las expectativas de los diferentes usuarios de los servicios educativos son cada vez mayores, ya que cada vez es mayor la información acerca de los sistemas educativos de otros países. La satisfacción de estas expectativas en lo referente a la Inspección Educativa precisa de una valoración previa de este servicio.

En definitiva, profundizar en la muestra objeto de estudio, los/las inspectores de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en sus características personales y profesionales, su experiencia, su formación y sus necesidades de formación, las dificultades a las que debe hacer frente, sus motivaciones y desmotivaciones en lo referente a su desempeño profesional, la problemática a la que se enfrenta a nivel profesional, cómo es el desempeño de sus funciones, sus señas de identidad, y cómo se relaciona con otros estamentos entre otros, dejando otros muchos interrogantes sin resolver para futuras investigaciones, puede aportar una mejora de la Inspección, con lo que ello conlleva para la calidad del sistema educativo, puesto que es la Inspección la primera facilitadora del cambio y la innovación, y es vital un trabajo por su parte lo más eficaz y eficiente posible, lo que acabará afectando positivamente en la organización del propio sistema educativo, en la práctica del profesorado y consecuentemente, en los procesos de aprendizaje.

Aportación a la calidad del sistema educativo

La definición de indicadores que sirvan de guía para la mejora de la calidad del sistema educativo es fuente de debate desde hace décadas en el mundo educativo, sin embargo un tema pendiente y novedoso es la definición de dichos indicadores en relación a la Inspección Educativa. Así Mestres (1995) propone que la valoración de la Inspección Educativa debe incluir cuatro elementos: los indicadores de calidad del Servicio de Inspección percibidos por los usuarios, por la Administración del Servicio de Inspección, por los/las inspectores/as y aspectos relacionados con el sistema. En el País Vasco, la Orden de 18 de junio de 2002 por la que se determina la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación, en su artículo 11, se acerca a la calidad de la Inspección Educativa mediante la creación de una Comisión de Calidad, que dependerá del Inspector/a General, que estará integrada por los/las inspectores/as de cada Territorio y coordinada por un/a Inspector/a Central, y su objetivo será la mejora continua de todas y cada una de las actuaciones llevadas a cabo por la Inspección, y será ella la encargada de coordinar a los Equipos de Mejora, que en función de las previsiones anuales, estarán constituidos por inspectores/as asignados a un proceso específico del Plan General de Actuación, teniendo en cuenta su formación, especialización y experiencia profesional.

La procedencia del concepto de calidad se sitúa en el entorno empresarial (Álvarez, 1999), a mediados del siglo XX en los Estados Unidos, aunque es en Japón donde se produce su desarrollo e implementación, y se trata de un concepto de naturaleza multidimensional, ya que puede referirse a múltiples aspectos (logro de objetivos, perfección, excepción, etc.), y dinámico, puesto que no permanece estático sino que evoluciona (Mestres, 1995). En este sentido, el concepto de calidad ha pasado de ser un concepto objetivo a subjetivo, ya que se inició “como un ajuste a un estándar que se adoptaba como modelo a alcanzar” (Salgado, 1999, p. 23) y su evolución la sitúa en la actualidad como la adaptación a las expectativas del usuario/a, es decir, la capacidad de dicho servicio para satisfacer al usuario/a o cliente. En el caso de la Inspección Educativa, el término *usuario/a* o *cliente* se identifica con el conjunto de personas físicas y/o instituciones, que de una u otra forma, obtienen de forma directa un beneficio de la actividad inspectora (MEC, 1997 y Gutiérrez y Martínez, 2000), es decir, la Administración Educativa, los equipos de dirección, profesorado, padres y madres, alumnado, personal de la Administración y Servicios, e incluso organismos públicos relacionados con el sistema educativo. Este término ya fue utilizado en 1966 en este sentido por Rodríguez Díez (1966), aunque solamente identificó al *cliente* o

usuario con el profesorado como receptor de los beneficios de la labor de los/las inspectores/as.

Es un hecho constatado, la importancia que se le ha otorgado desde la legislación a los resultados escolares como factor de calidad del sistema educativo, y la importancia en el contexto social, ya que en el momento actual es un tema de candente actualidad. Esto nos lleva a la pregunta de si la Inspección influye en la obtención de mejores resultados, pregunta planteada en mi experiencia como monitora de comedores escolares en un centro escolar donde la dirección del mismo estaba profundamente desmotivada con una doble y palpable consecuencia: una dirección con niveles bajos de eficacia en todos los aspectos, y un alumnado de bajo rendimiento, situación ante la cual surge la pregunta de si una Inspección deficiente podría estar condicionándola y/o no actuando sobre ella por desconocimiento, y/o quizás por no contar con los instrumentos o herramientas que permitan dar un giro a esa situación de ineficacia y desmotivación.

No conviene olvidar sin embargo, que la calidad de un centro educativo no se limita a los resultados de sus alumnos en ciertas materias de carácter cognitivo, sino que hay que tener en cuenta el clima del centro educativo, la práctica educativa desarrollada por los diferentes elementos de la organización educativa, así como el liderazgo que tiene lugar en ella, y cuáles son las competencias, creencias y actitudes de las personas que ejercen el liderazgo, de forma que las deficiencias en cualquiera de los aspectos citados, ya sea en infraestructuras, en las relaciones entre los diferentes elementos de la organización educativa, en el compromiso de los mismos, etc. puede provocar una crisis en todos los niveles del centro, generando graves problemas de funcionamiento, y a pesar de ello los estudios acerca de valores y actitudes son prácticamente inexistentes.

Problemática realidad social y comparativa internacional

En el momento presente, muchos de los países desarrollados, o bien ya han transformado sus sistemas educativos, o se hayan sumergidos en dicho proceso, puesto que los cambios sociales provocados por la globalización y la interconexión, exigen adaptaciones a las nuevas demandas sociales. Así, países del marco europeo como Finlandia, Austria, Italia, Dinamarca, Polonia, Hungría, Suecia, Francia y Reino

Unido poseen sistemas educativos en observación con la finalidad de mejorarlos, adaptándolos a las nuevas exigencias sociales, y fuera de este marco europeo y en situaciones similares se encuentran países como Brasil, Japón, Canadá (Ontario), EE.UU., República de Corea, China y Singapur.

La Unión Europea en este sentido, se ha marcado el objetivo de reducir el abandono escolar en un porcentaje menor al 10%, y que el 40% del intervalo de población situado entre los 30 y los 34 años de edad posea acabados estudios de formación superior o equivalente. Esta iniciativa que parte de la Unión Europea responde a la debilidad mostrada entre otros países por España, cuya tasa de abandono en 2011 era del 26,5%, que aunque con previsiones de mejora, estaría alejada del 13,5% del valor medio europeo, mientras que el País Vasco registra uno de sus mejores datos, con una tasa en el 2012 del 7,7%, a pesar de que en el año 1994 esta misma tasa se situase en el 17,8%, al nivel de países como Austria con un 7,6%, y por encima de países como Finlandia con un 8,9%, y Holanda con un 8,8%.

Los buenos resultados en este sentido de los que disfruta el País Vasco, obedecen a la utilización de recursos económicos y humanos dirigidos a tal fin, de forma que hay una estrecha colaboración de la Administración con las instituciones sociales para evitar el absentismo, se desarrollan proyectos de intervención en los centros de los entornos más desfavorecidos, y en el Segundo Ciclo el apoyo a las dificultades de aprendizaje para las lenguas o las ciencias se trabaja a través de la diversificación curricular, usando si fuera preciso por la gravedad de las circunstancias del caso, de la escolarización complementaria para la obtención del Graduado Escolar, además de un Plan de Coeducación para la disminución de las diferencias de género.

Por otra parte, la crisis económica que dejó el déficit público en España al 11% del PIB, y los continuados planes de ajustes para cumplir las demandas de Bruselas, han afectado entre otros sectores a la educación, siendo muy diferente el gasto público en educación en función de la Comunidad Autónoma, debido no tanto a sus necesidades sino a los recursos recibidos, de forma que en el País Vasco hay un gasto de 1.224€ por habitante, mientras que el gasto por habitante en Madrid es de 791€ y en Asturias de 1.714€. El porcentaje del PIB destinado a gasto público en educación en los próximos años va a continuar reduciéndose según la propuesta del Gobierno al ECOFIN, situándose en 2015 en el 4%, encontrándonos por tanto en cifras similares a las del año 1987 donde la realidad educativa era muy diferente a la actual. Además, en el curso 2014/2015 se ha producido la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de

9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), tal y como se comentaba en líneas anteriores, provocando un gran malestar en toda la comunidad educativa, generando incluso un pacto político en el que la oposición está dispuesta a derogar esta ley en el momento en el que haya un cambio de Gobierno.

La entrada en vigor de la citada ley ha supuesto un refuerzo de la presencia de la religión y un apoyo a la enseñanza concertada, itinerarios más cerrados en los primeros años de escolarización, el deterioro de la investigación, la reducción de becas y ayudas y la mayor dificultad para disfrutar de ellas, con la amenaza en el aire y cada día más presente de que el actual sistema de becas pase a ser un sistema de préstamos, olvidando así la defensa de igualdad de oportunidades y dejando fuera del sistema educativo al alumnado más desfavorecido económicamente, mientras los datos que describen la realidad educativa muestran un sistema en el que el alumnado crece, pero que debe ser atendido por menos profesorado, concretamente el Boletín Estadístico del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas describe en cifras dicha situación, indicando que entre enero de 2012 y julio de 2013 la educación pública no universitaria cuenta con 33.000 profesores menos, debido a que no hay una renovación de los/las interinos/as y que sólo se sustituye a uno de cada diez profesores/as que se jubilan.

Con esta realidad social y los datos arrojados por los estudios comparativos internacionales que muestran los desalentadores resultados del alumnado en las diferentes pruebas de evaluación de carácter internacional, y el escaso porcentaje de alumnos/as que alcanza la excelencia, es una motivación en este estudio que se presenta, la necesaria profundización en las características de nuestro sistema educativo, y debido a la enorme responsabilidad que en ese aspecto tiene la Inspección Educativa, fijar la atención en la misma y en las diferentes Inspecciones de sistemas educativos de otros países, con la intención de ayudar a arrojar un poco de luz a la difícil situación en la que nos encontramos, aportando en la medida de lo posible indicadores que promuevan una mayor calidad del actual sistema educativo y señalar aspectos susceptibles de mejora.

OBJETIVOS

En relación a lo anteriormente expuesto, la finalidad última de esta tesis, su objetivo, es profundizar en el concepto de Inspección desde la generalidad y en su más amplio sentido, para avanzar en nivel de concreción a través del conocimiento de los modelos de Inspección vigentes, que permitan obtener una base para llegar a describir la Inspección Educativa en el contexto de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en el curso 2014/15, como agente decisivo y de gran responsabilidad en la mejora del sistema educativo, a través de la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en la naturaleza del concepto de Supervisión Educativa, en su estudio epistemológico y gnosológico, en la distinción etimológica entre los términos de *Supervisión* e *Inspección*, en sus diferentes perspectivas de estudio, en el análisis del estado de la cuestión de esta materia como disciplina científica, y de la investigación en este campo, y en su problemática actual.
- Analizar la actividad inspectora en educación y los modelos de inspección y estilos de intervención, así como las tipologías de los sistemas de inspección, además de describir el modelo de Inspección en Francia como referente del modelo clásico, el de Inglaterra como referente del modelo de control central, el de Chile como referente del modelo de apoyo cercano a la escuela, y el de Finlandia como referente del modelo de supervisión con asiento en la escuela, estableciendo un estudio comparativo entre ellos.
- Describir el recorrido histórico de la evolución de la Inspección Educativa desde su nacimiento hasta el momento actual, identificando sus fortalezas, debilidades, y problemática, y concretar dicha descripción, en el modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Describir el perfil de los inspectores de la CAPV atendiendo a su edad, género, antigüedad en las funciones de inspección, territorio histórico en que ejercen la inspección, estatus profesional, formación de acceso a la inspección, perfil lingüístico y cantidad y tipología de centros a los que presta sus servicios.
- Analizar aspectos relacionados con la motivación inicial para el cargo de los/las inspectores/as en la Comunidad Autónoma Vasca, con la satisfacción actual

ante el ejercicio de la Inspección y el nivel de identificación con algunas características atribuidas a la Inspección.

- Descubrir la importancia y el nivel de realización y de viabilidad que los/las inspectores/as en la Comunidad Autónoma Vasca dedican a las diferentes funciones que la legislación les atribuye, así como la relación que mantienen con los diferentes estamentos.
- Identificar las necesidades de formación continua sentidas por los/las inspectores/as en la Comunidad Autónoma Vasca y la valoración que hacen de la formación continua recibida.
- Analizar los estilos de liderazgo que los/las inspectores/as de la Comunidad Autónoma Vasca ponen en práctica en el ejercicio de sus funciones.
- Analizar las representaciones que tienen los/las inspectores/as de la Comunidad Autónoma Vasca sobre la propia Inspección y sobre los inspectores.

Estos y otros objetivos surgen al observar la realidad de la Inspección Educativa, sin embargo este estudio no puede dar respuesta a cada una de ellas, simplemente se pretende a través del estudio de su evolución histórica, del análisis de su concepto y de la aproximación a los diferentes modelos presentes en la actualidad, intentando una mirada lo más global e internacional posible, desde el punto de vista teórico y del trabajo práctico, intentar clarificar algunas de estas cuestiones, generando muy probablemente más interrogantes que se constituirán en nuevos objetos de estudio. Por otra parte, se trata de la descripción de la realidad de la Inspección Educativa en un momento concreto, limitado al curso escolar 2014/15 en la Comunidad Autónoma del País Vasco, de valor prácticamente testimonial, pero que se pretende sea de utilidad al proporcionar información que posibilite la adopción de medidas que orienten las diferentes políticas educativas, así como constituirse en un elemento integrado en una sucesión temporal de estudios similares que posibiliten un conocimiento de su evolución, así como de sus relaciones con los elementos que forman parte del sistema educativo.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

El texto comienza con la Introducción, que incluye las consideraciones preliminares para abordar el tema objeto de estudio, la definición del problema de investigación, la justificación de dicha investigación, los objetivos que guían el desarrollo del trabajo y la estructura del mismo, aspecto que se desarrolla en este momento. La justificación de la investigación hace referencia a su significación y relevancia académica, el interés práctico de una investigación de estas características, la crisis de identidad y la realidad de la Inspección Educativa que precisan de estudios que ayuden a su mejora, la aportación que puede suponer esta investigación a la calidad del sistema educativo, y la actual problemática social y de comparativa internacional que demanda un sistema educativo de calidad en el que la Inspección puede y debe ser un elemento clave.

Tras la Introducción se presenta el Marco Teórico que fundamenta el estudio empírico, desarrollando una amplia visión panorámica de la materia objeto de estudio, y que sigue una línea de concreción, es decir, se desarrolla desde la generalidad aportando a lo largo de su desarrollo cada vez un mayor nivel de concreción. Este Marco Teórico está formado por tres capítulos: *Aproximación conceptual a la Supervisión e Inspección Educativas*, *Modelos de Inspección, su identificación y estudio comparado* y *Recorrido histórico de la Inspección Educativa y situación en la Comunidad Autónoma del País Vasco*.

El primer capítulo de este trabajo es por tanto la *Aproximación conceptual a la Supervisión e Inspección Educativas*, y en él se analiza la naturaleza, Epistemología y Gnosología de la Supervisión Escolar, se hace la distinción etimológica entre Supervisión e Inspección, se exponen las diferentes perspectivas en el estudio de la supervisión, desde diferentes perspectivas: la sociológica y la sistémica y la personalizada. Además se profundiza en la Supervisión como disciplina científica y en la investigación en el campo de la Supervisión Educativa, en su situación y problemática actual y en las aportaciones para la mejora de la proyección de la Inspección Educativa en el futuro.

El segundo de los capítulos de esta investigación y del Marco Teórico, *Modelos de Inspección, su identificación y estudio comparado*, avanza en la concreción del conocimiento del fenómeno de la Inspección y analiza la actividad inspectora en educación, así como los modelos de inspección y estilos de intervención y las

diferentes tipologías de los sistemas de inspección, de ahí el acercamiento a los modelos de inspección de otros países, concretamente a Francia como referente del modelo clásico de Inspección, a Inglaterra como referente del modelo de Inspección de control central, a Chile como referente del modelo de apoyo cercano a la escuela, y a Finlandia como referente del modelo de supervisión con asiento en la escuela, haciendo un pequeño estudio comparado entre ellos.

El nivel de concreción más elevado del marco teórico se alcanza con el tercero de los capítulos, *Recorrido histórico de la Inspección Educativa y situación en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Se trata de analizar la Inspección Educativa en nuestro contexto más cercano, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, con la finalidad de obtener una visión concreta del modelo de inspección demandado por la Administración Educativa en el momento actual en esta Comunidad Autónoma, para lo cual es preciso conocer cómo ha sido su evolución y las causas que lo han motivado, y cuyos orígenes se encuentran en la Inspección a nivel estatal, y por ello se elabora el recorrido histórico de la Inspección desde sus orígenes, señalando previamente sus antecedentes, e iniciando el recorrido histórico de la Inspección Educativa profesional desde su nacimiento, pasando por su etapa del Ministerio de Educación, sus características en el periodo de 1936 1970, diferenciando en este periodo la dureza de su primera parte, y la metamorfosis tecnocrática que tuvo lugar a partir de 1957, las aportaciones del Reglamento de 1967, la descripción de la Inspección durante la gestación de la Reforma de 1970, y la Inspección Educativa moderna.

Este último capítulo teórico se constituye en el enlace con el estudio empírico, ya que describe el modelo de inspección en el País Vasco, haciendo referencia al mismo a través de la legislación que describe el modelo teórico de inspección demandado por la Administración Educativa en dicha Comunidad Autónoma, con un recorrido histórico previo que acaba en el momento presente, y profundizando en dicho modelo a través de los Planes Generales de Inspección que se han llevado a la práctica durante el curso 2014/15, lo que nos ayudará a descubrir cuál es el modelo real de Inspección que se está desarrollando en esta Comunidad Autónoma, a través del Estudio Empírico.

La segunda parte de esta investigación es el Estudio Empírico y está formado por dos capítulos, el primero de ellos dedicado a la *Metodología de la Investigación*, y el segundo recoge el *Análisis descriptivo y Bivariable de Resultados*.

El primero de los capítulos del Estudio Empírico y cuarto de esta investigación, tal y como se comentaba, es el de *Metodología de la Investigación*. En él se especifica el diseño de la investigación y su metodología, las técnicas empleadas, así como el procedimiento seguido aludiendo a las fases del estudio, y finaliza con el análisis de las variables de la investigación. Dichas fases de estudio son cuatro: la primera de estas fases es la definición del instrumento para la recogida de datos, la segunda es el contraste del instrumento a través del juicio de expertos/as, la tercera de estas fases del procedimiento desarrollado es el análisis de las aportaciones de los/las expertos/as consultados y el diseño del cuestionario, y la cuarta y última fase es la aplicación piloto para analizar la fiabilidad del cuestionario, a partir de la cual se entregan los cuestionarios en Delegación de Educación en Bilbao para que sean rellenados por los/las inspectores/as de toda la Comunidad Autónoma Vasca.

El segundo de los capítulos del Estudio Empírico y quinto de esta investigación es el *Análisis descriptivo y Bivariable de Resultados*, que tiene lugar tras la recogida de todos los cuestionarios posibles y en el que se analizan seis aspectos: el perfil de los/las inspectores/as de la Comunidad Autónoma Vasca participantes en el estudio; su motivación inicial para el cargo, satisfacción actual ante el ejercicio de la Inspección y nivel de identificación con algunas características atribuidas a la Inspección; la importancia y el nivel de realización y de viabilidad que estos/as inspectores/as dedican a las diferentes funciones en dicha Comunidad Autónoma; las necesidades de formación continua sentidas por dichos inspectores/as y la valoración que hacen de la formación continua recibida; los estilos de liderazgo que los/las inspectores/as participantes en el estudio ponen en práctica en el ejercicio de sus funciones diarias; y por ultimo, las representaciones que tienen los/las inspectores/as en la Comunidad Autónoma Vasca entre los participantes en este estudio, sobre la Inspección y los/las inspectores/as y la relación que existe entre estas variables.

El estudio empírico y la tesis finaliza con la exposición de *Conclusiones y Limitaciones del estudio*, las *Referencias Bibliográficas y los Anexos*, donde se detallan las referencias bibliográficas utilizadas y los Anexos de la investigación, entre los que se incluye el cuestionario utilizado para la recogida de los datos, base en el estudio empírico.

Parte I

MARCO TEÓRICO

El descontento es el primer paso en el
progreso de un hombre o una nación

(Oscar Wilde)

Capítulo I

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA SUPERVISIÓN E INSPECCIÓN EDUCATIVAS

1.1. NATURALEZA, EPISTEMOLOGÍA Y GNOSOLOGÍA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

El conjunto de acciones que constituyen la razón de ser y las prácticas de la supervisión escolar tienen la peculiaridad de una doble perspectiva. En efecto, si por un lado va dirigido hacia el interior de los centros educativos, por otro, no pierde de vista el exterior de éstos, de tal manera que trabaja desde dentro y hacia afuera de las instituciones escolares.

Se trata de una función que forma parte del sistema escolar y cuya capacidad de proyección afecta a todos y cada uno de los elementos y acciones que integran dicho sistema escolar. Pretende aproximarse a la realidad educativa, sobre todo a través de la visita, e intervenir en ella reorientándola con la finalidad de lograr mejoras. Encierra la potencialidad de convertirse en un instrumento de crítica, de regulación y corrección, muy valioso y positivo si consigue mantener la distancia necesaria para hacerlo con independencia. De ahí que se considere fundamental para posibilitar la transformación y el progreso de la educación, y esencial para su adaptación al contexto en que se desarrolla.

Como disciplina científica es posible y además encuentra apoyo y colaboración en otras ciencias enfocadas al sistema escolar. La singularidad y peculiaridades de su objeto de estudio hacen que precise de la Pedagogía, de tal forma que se encuentra en un punto intermedio entre los postulados generales de la Supervisión y los de la Pedagogía, agrupando conocimientos perfectamente estructurados y obtenidos mediante métodos adecuados a tal fin. Aunque dichos conocimientos pudieran ser inexactos o incluso erróneos, y los principios en los que se basa rectificables o al menos discutibles, cuenta con garantías parecidas a las de otros ámbitos de las Ciencias Sociales, lo que no quiere decir que no deba estar en constante actualización, buscando su mejora continua a través de su unión con la realidad sobre la cual la se proyecta, y a la cual está unida desde sus inicios.

Puesto que su objeto de estudio es la educación, más concretamente la educación institucionalizada, aceptamos y apoyamos los argumentos que llevan a Soler (1994) a situarla entre las Ciencias de la Educación, ya que todas ellas son también Ciencias Humanas (Palop, 1983) y su caso no es distinto. En la división entre Ciencias del Logos y Ciencias de la Realidad, la Supervisión Escolar se situaría dentro de las Ciencias de la Realidad, pero no con la única finalidad de conocer dicha realidad, sino

también con la intención de mejorarla y, entre Ciencias Teóricas y Ciencias Aplicadas, estaría encuadrada dentro de las Ciencias Aplicadas, ya que aunque utilizaría las aportaciones teóricas, su objetivo no se limitaría a conocer desinteresadamente la realidad sobre la que se proyecta, sino que manifiesta un gran interés en resolver las problemáticas que se puedan plantear en ella, además de una normativa ética. En definitiva, la Supervisión Escolar admite su estrecho vínculo con la Pedagogía, respetando al resto de ciencias cuyo objeto de estudio es la educación, pero se presenta con unas características y peculiaridades que le otorgan una singularidad, y un contenido objetivo científico propio.

El carácter crítico de esta Supervisión Escolar le permite por sí misma, ser capaz de activar y sostener el espíritu de reflexión dentro del sistema educativo, siendo los/las propios/as inspectores/as quienes imponen dicho carácter, esencial en momentos cruciales en los que el sistema educativo acomete reformas importantes, y es por ello que debe ser participativa y de cooperación, de forma que cualquier cambio que desee ser introducido sea bien recibido y con firme convencimiento. Así, algunos de los aspectos a trabajar desde este prisma crítico hacen referencia al nivel de control preciso para redirigir una situación, las consecuencias del método de evaluación empleado, y la validez de la metodología en uso, entre otros.

Los pilares sobre los que se fundamenta la Supervisión Escolar y con ello la reflexión e investigación en este campo, hacen referencia a los objetivos a los que se dirige y que le dan significado, las funciones asignadas que la acreditan como profesión, y la metodología utilizada que hace realidad su trabajo. El contenido es lo que convierte a la Supervisión en algo más que una teoría, en este caso concretándose en el ámbito escolar, y demostrando su gran influjo y eficiencia. Soler (1994) en su tesis doctoral, dirigida por Víctor García Hoz, recoge enunciados que constituyen el cuerpo de contenidos de la Supervisión Escolar, así como posibles campos de estudio e investigación, no como un índice cerrado, sino más bien con la intención de describir su historia, su actualidad y sus perspectivas de futuro. Se recogen con detalle en el Anexo 1 de este trabajo.

No se cuenta a día de hoy con un conjunto de estudios suficientemente amplio cuyo objeto de conocimiento científico sea la Supervisión Escolar, para que su objeto formal quede perfectamente delimitado científicamente, pero pese a ello, la supervisión ha resuelto los problemas que han ido surgiendo históricamente, cuando no teóricamente

sí en la práctica, contribuyendo de este modo a explicar un gran número de cuestiones relacionadas con su objeto de estudio.

La epistemología de la Supervisión Escolar se ocuparía de su fundamentación, de la delimitación de su campo de estudio, de la especificación de su estructura interior, de la metodología adecuada para la investigación del objeto de estudio que le es propio, así como del lugar que le pertenece dentro de la ciencia, es decir, cuál ha sido su desarrollo a lo largo de la historia y cuáles son los conocimientos que la conforman, así como su relación con otras disciplinas que le son próximas. Es preciso tener en cuenta además, cuál es la realidad de los estudios sobre ella, aspecto en el que la bibliografía con la que cuenta se convierte en un elemento descriptivo de calidad y que muestra que existe una amplia temática que nos ayuda a analizar cómo ha sido su desarrollo y evolución. Por todo ello, es indiscutible que la Supervisión Escolar se constituye como un campo de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y de las Ciencias de la Cultura, ya que dentro de ellas se engloban disciplinas relacionadas con los aspectos de la vida en relación a su significación cultural.

La Supervisión Escolar ha transformado la realidad del sistema educativo en su propio objeto de estudio, ayudando a su coherencia y reorientándolo siempre que ha sido necesario, por ejemplo cuando era preciso adaptarse a la nueva realidad social y especialmente cuando la realidad del sistema escolar no era pareja a la realidad política, en los momentos de reformas del sistema escolar, o incluso en aquellos momentos en los que por diferentes motivos, el sistema escolar estaba desorientado con el riesgo de perder su productividad. En todas estas situaciones, la Supervisión Escolar ha utilizado la metodología para salvar exitosamente cada obstáculo, de tal manera que la calidad del sistema escolar continuara mejorando, fomentando la innovación y respondiendo a las necesidades y peticiones sociales, para así enfrentarse a los retos del futuro.

Como saber la Supervisión Escolar integra características que por una parte la enmarcan en la praxis o labor profesional, cuya equivalencia correspondería a lo que conocemos por Inspección, es decir, sería la actividad en la que los/las inspectores/as bajo la normativa legal marcada por la Administración, con unas funciones y metodologías propias, prestan su apoyo a los/las directores/as y al profesorado, de forma que este apoyo sea valorado como necesario para evaluar de forma constructiva el trabajo realizado, y como un recurso facilitador de los fines y objetivos del sistema educativo; y por otra parte integraría características que la enmarcan en la

teoría o la ciencia, es decir, como una serie de conocimientos caracterizados por el rigor y la racionalidad, fundamentados en la observación y constantemente verificados mediante la práctica inspectora, ofreciendo seguridad y respaldo para dominar las dificultades de las funciones asignadas a los/las inspectores/as dentro del sistema educativo, ya que el simbolismo de las ciencias “incorporadas a las profesiones convierte en razonables a los ojos del resto de la sociedad la administración y el control cada vez mayor de diversos sectores de la vida institucional por parte de los grupos profesionales” (Popkewitz, 1988, p. 191).

En la actualidad no solo hay que tener presente a la Supervisión Escolar como un saber instrumental, sino que además hay que considerar su carácter explicativo, ya que está capacitada para resolver teóricamente los problemas que puedan aparecer, tal y como en el pasado ha resuelto en la práctica las diferentes problemáticas que se le han ido presentando. La interrelación o dualidad entre ciencia o teoría y práctica profesional en esta disciplina, supone su propia esencia como saber científico, y un aspecto beneficioso al constituir la teoría una base y orientación para el desempeño de la praxis, al mismo tiempo que la teoría debe desarrollarse teniendo en cuenta las necesidades reales de la experiencia profesional. Sin embargo no se debe identificar a la Supervisión Escolar con ninguna actividad profesional concreta, si bien es cierto que la más próxima sería la Inspección Educativa.

Como disciplina perteneciente a las Ciencias de la Educación según la clasificación de Bunge (1979), la Supervisión se sitúa dentro de las Ciencias Aplicadas, ya que su finalidad es fundamentalmente de carácter práctico y adquiere conocimientos de la realidad del sistema educativo objeto de estudio, pero también de otras ciencias próximas, a partir de las cuales pudo originarse, y con las que comparte semejanzas, sin que esto suponga una limitación en su independencia, ya que existe el riesgo de que se subordine a ciencias tales como la Pedagogía, el Derecho o la Didáctica, si no se tiene en cuenta su singularidad. Así se localiza dentro del pensamiento pedagógico interpretativo, pero no debe considerarse como una ciencia autónoma y autosuficiente, ya que podría llevar a una visión pobre y limitada.

En definitiva, ha obtenido su singularidad como disciplina al desarrollar un conocimiento que ha sabido acomodar los diferentes aspectos del sistema escolar, y se sitúa normalmente dentro de la materia de Organización Escolar, es decir, es parte del currículum de Ciencias de la Educación, siendo necesaria la distinción entre la Supervisión como materia del currículum de Ciencias de la Educación y la práctica

educativa especializada, sin olvidar que ésta última también requiere de un estudio científico. Es más, debe ser utilizada como instrumento de investigación, ya que ayudaría a la comprobación de hipótesis y a generar soluciones eficaces, didácticas y organizativas, surgiendo de esta manera lo que Gimeno Sacristán (1985) denomina “el apartado de la técnica pedagógica fundamentada científicamente” (p. 215). Es decir, la Supervisión nos ofrece un lugar para el contraste empírico de modelos y teorías, para la discusión interparadigmática, y para la construcción y consolidación de la técnica pedagógica fundamentada científicamente (Martín, 1988).

La práctica educativa especializada no debe ser el único aspecto de reflexión, dadas sus limitaciones y condicionamientos, inherentes a las disciplinas de las que surge, ya que la situación de éstas se caracteriza por encontrarse en etapas previas al establecimiento de teorías y al desarrollo de paradigmas (Pérez Gómez, 1985). Para desarrollar realmente una técnica pedagógica fundamentada científicamente, también se deberían desarrollar modelos y teorías de carácter utópico, explicativo y normativo, ofreciendo alternativas eficaces a los diferentes estilos de supervisión (Gimeno Sacristán, 1978), siendo útil y necesario reflexionar sobre las diferentes formas de Supervisión y modelos, que desde hace tiempo se están poniendo en práctica en otros países bajo una concepción más científica, para de este modo propiciar el avance del conocimiento educativo y el progreso cualitativo de la enseñanza institucionalizada (Martín Rodríguez, 1988).

Fernández Huerta (1974) sitúa a la Supervisión como uno de los saberes pedagógicos diversificados, estrechamente relacionado con la Organización Escolar y la Didáctica, y justifica su existencia argumentando que la amplia extensión de las cuatro ciencias básicas ha generado otras ciencias que también poseen autonomía. En definitiva la Supervisión como uno más de los anteriormente denominados saberes pedagógicos diversificados, comparte con ellos el objeto de estudio, la escuela, pero que se distingue del resto por centrarse en la autenticación y crítica de los procesos que tienen lugar en el sistema educativo para su constante mejora (Martín Rodríguez, 1988). Por ello es evidente su encuadre dentro del ámbito disciplinar de la Organización Escolar, aunque sin dejar de reconocer su estrecha relación con la Didáctica.

Desde otro punto de vista hay una serie de autores que relacionan la Supervisión con la escuela exitosa. Así Glickman (1985) afirma que la “supervisión es la función que dentro de la escuela armoniza los elementos discretos de la efectividad instructiva

dentro de una acción escolar total” (p. 4). Tanner y Tanner (1987) por su parte definen la Supervisión como un “proceso de solución de problemas para la mejora del curriculum” (p. 186), pero con diferencias respecto a la propuesta de Glickman. Mackenzie (1983) por otro lado, argumenta que los centros que alcanzan sus objetivos con éxito son aquellos que “relacionan su instrucción, la gestión del aula y la disciplina, por un lado, con la formación del profesorado en ejercicio, el desarrollo curricular, el desarrollo grupal y la investigación-acción, por otro” (p. 8).

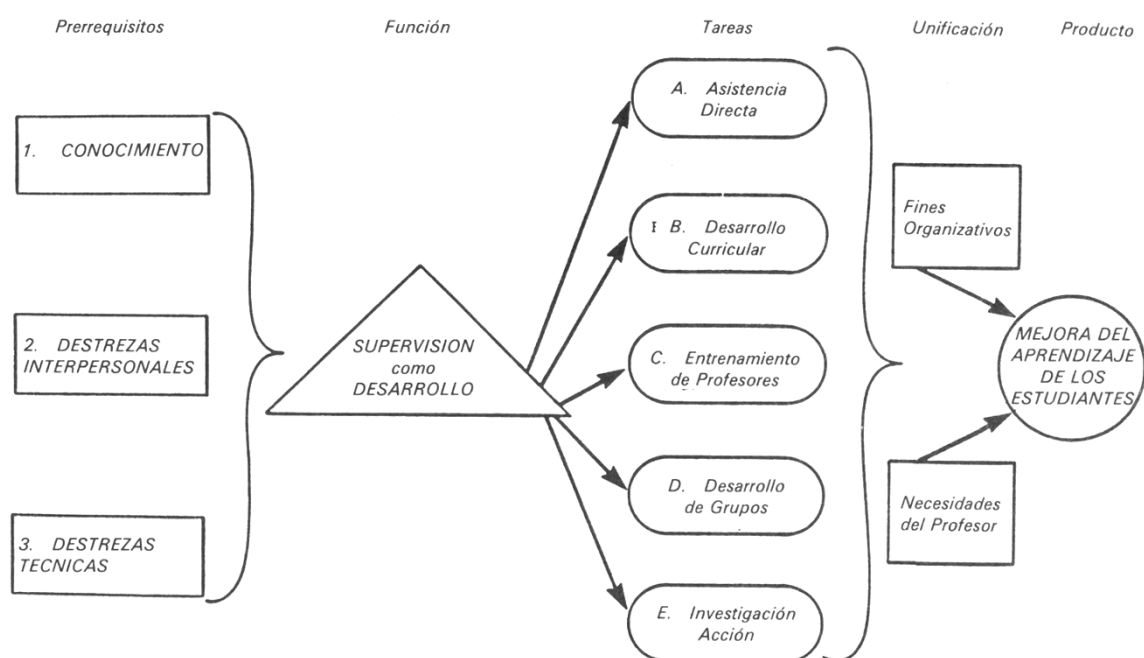


Figura 1. Supervisión para una escuela de éxito

Fuente: Tomado de Glickman (1985, p. 4).

Sergiovanni y Starrat (1983) para definir la Supervisión comienzan por diferenciarla de la ciencia, y centrar dichas diferencias fundamentalmente en que la Supervisión posee naturaleza aplicada y es una actividad humana. Sin embargo cuando se habla del término *aplicada*, se hace referencia a que tiene cualidades de carácter intencional y práctico, es decir, que se relaciona con la práctica para la consecución de un fin. Esto último hace que la Supervisión para estos autores sea “la ciencia y el arte de diseñar cursos de acción dirigidos a cambiar las situaciones existentes en otras situaciones preferidas” (p. 175). Puesto que las concepciones tradicionales de la teoría y la práctica no pueden captar la complejidad de la realidad, ni tienen la sensibilidad

necesaria para articular las cualidades intencionales prácticas y humanas de la política y la práctica de la Supervisión, estos autores proponen una teoría de la práctica como marco teórico de la Supervisión, siendo necesario por tanto una teoría que “pueda acomodarse a esa misma práctica” (p. 176). “Esa teoría debería buscar la verdad en un esfuerzo por ampliar la base del conocimiento de una disciplina particular, pero también debería buscar informar la práctica” (p. 176). Harris (1991) desde un punto de vista dirigido a la Supervisión como función más que como disciplina científica, argumenta que el centro de atención se sitúa en profesorado y alumnado “más que en alumnos, recursos y estructuras organizativas” (p. 4.917), concretando que “más aún, tiende a haber un acuerdo más bien general acerca del desarrollo curricular, el entrenamiento en ejercicio y la evaluación de la instrucción como las tareas esenciales de la supervisión” (p. 4.917).

En definitiva se trata de una ciencia preocupada por los problemas del sistema escolar a los cuales intenta dar respuesta de forma eficiente y responsable, sin que ello limite su terreno a la praxis aunque la realidad educativa solicite constantemente de ella, así “es una ciencia autónoma, integradora, sintetizadora, aplicada y normativa, práctica y útil, que se ocupa de la realidad educativa institucionalizada (sistema escolar) con objeto de mejorarla” (Soler, 1992, pp. 167-185).

La Gnosología de la Supervisión Escolar trata de la propia reflexión desde dentro, de la crítica desde el interior de la propia Supervisión Escolar, para lo cual es necesario exigir un objeto, un método, una finalidad y una congruencia conceptual, aspectos que se desarrollan en las próximas líneas.

La exigencia objetiva hace referencia a un objeto o campo conceptual de estudio propio y exclusivo, su origen es posterior al de la educación, y su función es la de supervisar una realidad educativa ya existente para conocerla y ayudarla a cumplir sus objetivos, siempre sobre esa realidad que ya existe y de ahí las dificultades en su desempeño, ya que ella no crea, ni planifica, ni organiza dicha realidad, sino que por lo general debe corregirla. Así como la educación como concepto tiene carácter espontáneo, el sistema escolar se caracteriza por una estructura organizada y una finalidad que surgen para dar respuesta a una necesidad social, “tal era la conciencia de su importancia y la necesidad de que cumpliera correctamente sus cometidos. [...] La Supervisión se ocupa pues [...] de un hecho real organizado que la necesita y espera de ella sus aportaciones” (Soler, 1994, p. 57).

En lo referente a la congruencia conceptual, gracias al elevado nivel de desarrollo obtenido por la Supervisión, el conjunto de conocimientos que la conforman están organizados y se estructuran “de manera sistemática en un cuerpo disciplinar propio” (Soler, 1994, p. 58). Es decir, constituye un sistema científico ya que sus contenidos e investigaciones se caracterizan por un nivel de generalización, objetividad, congruencia conceptual, y suficiencia, para poder ser empleados con rigurosidad, responsabilidad, y profesionalidad, sin olvidar que se trata de un sistema de conocimientos abierto, que autoriza y necesita de nuevas contribuciones para la apertura de nuevos caminos en su campo, y aumentar el nivel de profundidad alcanzado en la materia objeto de estudio.

Con exigencia metódica se pide una metodología válida y específica para ella, teniendo en cuenta que en este campo hay aspectos cuantitativos fácilmente mesurables, pero también otros que no lo son. Puesto que la Supervisión Escolar está dirigida a la acción, es obligatorio que sus métodos obedezcan a la singularidad de cada una de las circunstancias educativas, de tal manera que se trata de utilizar los métodos más adecuados para lograr la finalidad propuesta. Así, con el objetivo de progresar en el conocimiento científico y hacer frente a la realidad educativa, utiliza procedimientos y/o métodos de investigación que le son propios, pero fundamentalmente hace uso de metodologías que comparte con otras disciplinas relacionadas con la educación.

La exigencia teológica no es otra que la mejora de la calidad desde el desempeño de sus funciones, para lo cual debe tener en cuenta que los objetivos deben estar planteados en función de dicha finalidad para la mejora de la calidad, preparando al sistema educativo para enfrentarse a las modificaciones que sean necesarias, y ser capaz de orientarlo estableciendo cuál debe ser su evolución para un funcionamiento óptimo, y que la educación alcance el mayor nivel de calidad posible.

En definitiva y en consecuencia con las reflexiones previas sobre la naturaleza y epistemología de la Supervisión Escolar, Soler (1992) la define como “una ciencia que mediante el estudio y aplicación de diversos principios y procedimientos tiende a <optimizar> el rendimiento de las instituciones creadas con fines educativos dentro del sistema escolar” (p. 168).

1.2. LA DISTINCIÓN ETIMOLÓGICA ENTRE SUPERVISIÓN E INSPECCIÓN

Desde que a principios del siglo XIX la institucionalización y universalización de la educación propiciaron la aparición de los servicios de Supervisión o Inspección, se ha desarrollado una literatura profesional con carácter más pragmático que teórico, que no ha ayudado a diferenciar la práctica profesional, la Inspección, del estudio normativo de la teoría y práctica de un saber pedagógico, la Supervisión. Esto es, se ha tendido a identificar dos realidades diferentes aunque relacionadas, que constituyen un continuo. La mayoría de los/las expertos/as en este campo utilizan ambos términos sin diferenciarlos, optando por uno u otro más por preferencias personales o hábitos, que por el sentido de su significado. A ello ha podido contribuir la ambigüedad en la terminología que caracteriza a la literatura científico-pedagógica. Así encontramos definiciones donde la Supervisión quedaría subordinada a la Inspección, siendo una de sus funciones e identificada con el asesoramiento y/o la orientación, mientras que a la Inspección se la asimila con el control, la vigilancia y la intervención.

La Inspección, en general, se constituye en la práctica de la Supervisión y ésta se asimila a la ciencia sobre la que se asienta y apoya dicha Inspección, aunque su delimitación conceptual es complicada ya que cuenta con una historia relativamente breve, y una superposición entre lo que entendemos por Supervisión Educativa como práctica educativa especializada o servicios formales de Inspección, y el desarrollo tecnológico de la Supervisión como disciplina científica, dependiente de modelos y teorías de otras disciplinas tales como la Didáctica y la Organización Escolar, y además poco desarrollados.

Cuando se analizan en profundidad las diferentes definiciones, en cada una de las denominaciones subyace una concepción de supervisión. En 1914 encontramos una de las definiciones más antiguas, concretamente de Elliot E.C., recogida por Pérez Gómez (1978) y que habla así del concepto de la Supervisión: “la supervisión escolar trata de lo que debe enseñarse, cómo y cuándo se lo debe hacer, y a quién, por quién y con qué propósitos” (p. 193). La Supervisión Instructiva, la Supervisión de la Enseñanza y la Supervisión Docente, son propuestas centradas en elementos microeducativos tales como el profesor y el aula, y son ejemplos de este tipo de concepción la Supervisión Clínica y la Supervisión como Desarrollo (Glickman, 1985). La Supervisión Escolar o la Supervisión Educativa hacen referencia en cambio a aspectos macroeducativos, como sucede en la Supervisión como Proceso de Desarrollo (Tanner y Tanner, 1987).

Para Lemus (1965) la Supervisión es “el conjunto de acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos y maestros, al perfeccionamiento de los educadores que se hallan en servicio y al mejoramiento de la situación educativa” (p. 26). Este autor añade que el “objeto de la supervisión es el mejoramiento de la situación educativa” (p. 192). Wiles (1965) entiende que la Supervisión engloba “todas las actividades conducentes al mejoramiento de la educación, las actividades relacionadas con la moral del profesor, el mejoramiento de las relaciones humanas, el perfeccionamiento del maestro durante la realización de sus funciones y el desarrollo del currículo”, y define su finalidad como “ayudar en el desarrollo de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 23).

Siguiendo la línea de las definiciones anteriores Nerici (1975) afirma que “la supervisión escolar es el servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela”. (p. 56). Fermín (1980) introduce rasgos novedosos en la definición del término que nos ocupa, definiéndolo como “un servicio democrático y sugerente de ayuda y asistencia al educador, destinado a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, que atañe a todas las actividades y a todas las personas que concurren al proceso educativo” (p. 15).

Del Pozo (1972) indica que con “la supervisión se pretende, sobre todo, tener un conocimiento completo de la realidad educativa. [...], estima a la actividad, al que la realiza y cómo, al lugar en que se realiza y su problemática” (p. 111). Mosher y Purpel (1974) se refieren a la Supervisión como “la tarea de efectivizar el mejoramiento de la enseñanza en el aula” (p. 3), y añaden que “el supervisor tiene a su cargo asegurar que otra persona realice una buena tarea” (p. 2). Por último, para Piper (1983) supervisar sería una especie de asesoramiento sistemático que facilite un aprendizaje no sencillo.

Para intentar esclarecer esta multiplicidad terminológica, conviene analizar detalladamente los rasgos más sobresalientes y comunes a las diferentes definiciones existentes, labor llevada a cabo magistralmente por Eustaquio Martín Rodríguez (1988). Este autor observa tres aspectos o indicadores presentes en todas las definiciones, y que, por tanto, delimitan conceptualmente a la Supervisión: su responsabilidad, su finalidad y sus características.

La responsabilidad de la Supervisión está vinculada con su origen y desarrollo histórico, al ser considerada como un servicio llevado a cabo por funcionarios de la educación, y por tanto ligada a la institucionalización de la misma, y a su universalización. Nos encontramos ante un mecanismo de control externo a las instituciones educativas, con múltiples funciones que van cambiando a lo largo de su propio desarrollo histórico, tal y como podrá observarse en más detalle en los capítulos siguientes de este trabajo, y que por tanto se asimila a una práctica educativa especializada, cuya viabilidad funcional y su capacidad para facilitar la innovación o los procesos de cambio está siendo cuestionada, así “los profesores se quejan de la escasa presencia y eficacia de los supervisores en la escuela” (Bennett, 1986, p. 52) y se duda de que “puedan llevar a cabo un sistema o modelo de evaluación de centros y profesores” (Benedito, 1975, p. 503). La U.N.E.S.C.O. (1986) plantea que las funciones de la Supervisión no deben ser llevadas a cabo exclusivamente por determinados funcionarios/as, puesto que se trata de un trabajo de participación y colaboración del profesorado, de los/las directores/as, de los/las responsables de los planes de formación, de los/las inspectores/as, y de todas aquellas personas relacionadas o implicadas con la comunidad educativa.

El quehacer y finalidad de la Supervisión ha evolucionado desde el seguimiento y cumplimiento de la ley a centrarse en el desarrollo curricular, orientación del profesorado y evaluación formativa. En este sentido hay prácticamente unanimidad entre las diferentes definiciones, las cuales ven en la Supervisión una orientación para el personal educativo implicado, con la finalidad de optimizar la educación. Señalar que al igual que ocurre con las denominaciones, en este punto también aparecen posturas centradas en factores microeducativos y otras que, con una concepción más global, incluyen a la educación y/o a las instituciones escolares.

Los rasgos característicos de la Supervisión a lo largo de su devenir histórico, de nuevo la identifican como una práctica educativa especializada, externa a las instituciones educativas, para el control de la educación. Nerici (1975), aproximadamente en el contexto histórico generado tras la 1ª Guerra Mundial, señala explícitamente en su definición, que la Supervisión debe ser democrática y cooperativa, “originándose como una reacción ante una fase supervisora autocrática” (p. 58) y para Mosher y Purpel (1974) “de predominio de la función inspectora o evaluativa-fiscalizadora” (p. 11). En este punto los autores difieren respecto a cómo debe ser una Supervisión para ser considerada democrática. Sánchez Miras (1986)

defiende este aspecto indicando que, sin renunciar a la función de control su legitimidad, “su ejercicio está en las formas: que se adapte a modos y fines democráticos” (p. 28). Para Jiménez Eguizábal y Lázaro Martínez (1986) la “relación entre inspección y progreso democrático nos matiza la función y dependencia de aquélla a los fines y adelantos sociales” (p. 61). Para Lemus (1975) una Supervisión es democrática cuando se dan “la cooperación, la armonía y el respeto por el individuo, cuando es exigente respecto de las obligaciones y respetuosa de los derechos de los diferentes miembros del personal” (p. 206), para Franseth (1976) cuando se realiza con un “respeto hacia la dignidad, valor e integridad de todas las personas” (p. 85), y para Nerici (1975) cuando es capaz de propiciar “un ambiente de comprensión, libertad, respeto o creatividad” (p. 58).

Respecto al rasgo cooperativo, se considera el resultado de la evolución desde un pensamiento autoritario a un pensamiento democrático, probablemente más formal que real, poniendo de manifiesto la estrecha relación con la naturaleza democrática de la Supervisión, y casi todos los autores, según Martin (1988), caracterizan y demandan una Supervisión científica, pese a lo cual no consideran la posibilidad de que la propia Supervisión origine un saber científico propio. Así por ejemplo, Mosher y Purpel (1974) indican que el “enfoque científico, con respecto a la supervisión, enfatiza la cuidadosa investigación empírica y la eficiencia administrativa” (p. 10), mientras que para Lemus (1975) la Supervisión es científica “cuando hace uso de procedimientos, tales como la investigación y la experimentación...” (p. 206). Por su parte, Oliva (1976), basa su propuesta de Supervisión en el modelo de adquisición de competencias *Competency-based Education*, mientras que Feyercisen, Fiorino y Nowak (1970) utilizan un enfoque sistémico, la *Teoría General de Sistemas*, en la Supervisión y renovación curricular, y por su parte Marks, Stoops y King-Stoops (1971) ofrecen un instrumento o modelo de investigación y evaluación docente denominado *Análisis de Interacciones de Flanders*.

En 1958 un trabajo de Ordíaz, titulado *Evolución semántica e histórica de la palabra inspección*, desarrolla su origen etimológico y muestra como dicha etimología informa de su más íntimo y primitivo significado, mirar hacia adentro. Este trabajo será completado años más tarde por Soler (2001), quien estudió la evolución de ambos términos, Supervisión e Inspección. Según Ordiaz (1958) los términos *inspeccionar*, *inspector/a* e *Inspección* en lengua castellana, así como los mismos términos en lengua inglesa, francesa, alemana e italiana, derivan de la raíz común indoeuropea *speck*, que ya en su contenido original encerraba rasgos semánticos diferenciados, “ver, mirar y vigilar, servir” (pp. 36-47). Dicha raíz procede del verbo latino *spicere* y su

verbo derivado *spectare*, cuyo significado según el Diccionario de uso del español de Moliner (1967) es el de “*mirar*” (s.v. “inspección”).

El Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española (1726-39), en los inicios del siglo XVIII recoge el término por primera vez, derivándolo de la palabra *spicio*, *inspectio-inspectionis*, que significa “mirar por dentro”, “mirar hacia dentro” (s.v. “inspector”). “[...] Unos años antes [...] se aconsejara <desterrar las voces nuevas, inventadas sin prudente elección, y respetar las antiguas, con sus propiedad, hermosura y sonido mejor que las subrogadas> y se ejemplificara diciendo que <por inspeccionar se debe decir averiguar>” (Carreter, 1974, p. 44). Al parecer esta es la explicación del por qué el verbo *inspeccionar* no fue introducido con el sentido de reconocer algo, examinar, hasta la quinta edición del citado diccionario en 1817.

En un principio el término *Inspección* fue relacionado con un empleo de carácter militar, manteniéndose en este sentido hasta 1899 donde se amplía su significado y se utiliza para referirse a otros profesionales (ferrocarriles, aduanas, policía, correos y estudios). Es decir, históricamente la Inspección se ha desarrollado en profesiones muy diversas, hasta tal punto que el *Vocabulario de ocupaciones* de 1963, recoge su existencia en 54 oficios diferentes, señalando que se trata de un “empleado público o particular que tiene a su cargo la inspección o vigilancia en el ramo a que pertenece y del cual toma título especial el destino que desempeña” (Ministerio de Trabajo, 1963, pp. 425-429). Desde sus orígenes los significados tanto de ver, observar, como el de velar y cuidar, son objetivos que han acompañado al término de Inspección. Resume Rodríguez Diéguez (1973) que la “vigilancia como servicio y poder delegado” son dos de los matices más evidentes del término (p. 54).

En la etimología del vocablo se descubre su significación (Maíllo García, 1967), es decir, el prefijo <in-> evoca a una interioridad, a una observación detenida y minuciosa por encima de la superficie para adentrarse en su interior más profundo, así para Adolfo Maíllo, el/la inspector/a etimológicamente es el/la que observa atentamente el desarrollo de algo, el que ve, y de ahí que les llamara “*veedores*” (Lemus, 1975, p. 194), misión que le es todavía característica. Arturo de la Orden (1986) describe al inspector/a como un/a gerente dedicado/a principalmente a una tarea de control. Siendo ésta la principal de sus funciones admite la existencia de una gran interrelación con las funciones de planificación, organización y dirección. Cantón Mayo (1990) señala que para Brueckner la Inspección es un recurso especializado de carácter técnico, dirigido al estudio y optimización de todos y cada uno de los aspectos

relacionados con el desarrollo global de los/las niños/as. El Simposio Europeo sobre Inspección de Educación que tuvo lugar en 1985 en Madrid, la describe como “aquella institución mediante la cual el Estado, a través de un órgano técnico, profesionalizado y estable, comprueba cómo se realiza el proceso educativo en cada una de las instituciones escolares”, añadiendo que su función más importante es “el análisis y valoración técnica del sistema escolar”, transmitiendo una idea de garantía social, es decir, una evaluación que garantice la calidad de la educación (VVAA, 1985, pp. 7-8).

La investigación etimológica sobre el término *Supervisión* indica que procede de *super*, en el sentido de estar sobre algo, desde arriba de algo, por encima, y de *visión*, como acción y efecto de ver, en definitiva un ver por encima o un mirar desde arriba que es, sin lugar a dudas, un buen lugar para la observación, un lugar privilegiado para reconocer, analizar y contemplar cualquier circunstancia, fenómeno, cosa y/o persona. Su matiz de control se introdujo por medio de la lengua inglesa (Oxford English Dictionary, 1989, s.v. “supervision”), y hay referencias de este término ya en 1640. El término de *Supervisión* es por tanto una incorporación relativamente nueva al castellano, y es considerado como un anglicismo de procedencia americana introducido en Europa a mediados del siglo XVII, relacionándolo con el control sobre los procesos de producción industrial para optimizarlos en todos los sentidos, y utilizado como sinónimo de Inspección.

Alfaro (1950) atendiendo a su consideración de anglicismo, en su *Diccionario de anglicismos* desarrolla las siguientes definiciones: “Supervisión: Barbarismo [...] arraigado y difundido, transplante homográfico y crudo del inglés <supervisión> (pr. super vishon). Equivalentes castizos de este vocablo son: <inspección, vigilancia, autoridad, dirección>” (s.v. “supervisión”); “Supervisar: Anglicismo [...] reprensible, porque se le oye a personas de quienes hay motivo para esperar mayor respeto por su lengua. Es calco servil de <to supervise> (pr. tu súpervais), que vale <inspeccionar, vigilar, dirigir>” (s.v. “supervisar”); y “Supervisor: Forma, con <supervisar> y <supervisión> un trío de barbarismos superlativos. <Supervisor>, como su homógrafo inglés (pr. supervéisor) tiene como equivalentes castizos <inspector, veedor, vigilante, superintendente y director>” (s.v. “supervisor”).

A pesar de que en la actualidad, el uso del término *Supervisión* esté superando al de Inspección, existen numerosos diccionarios de educación que no contemplan al primero de estos términos, y por el contrario si hacen referencia al de *Inspección*. En el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983), se indica que *Supervisión* tiene

dos acepciones, como desempeño de la Inspección Superior en casos concretos, y como novedosa modalidad a la hora de ejercer la Inspección, pero alejada de la anteposición de funciones, con un papel de vigilante y/o consejero, que lo deseen o no es asumido por la dirección de los centros, y por las Comisiones de Administración, de Gestión y de Representación.

La Real Academia de la Lengua Española (1984) acordó la inclusión del término *Supervisión* en el Diccionario de la Lengua en 1984, quedando reconocido en la edición de 1986 del *Diccionario de uso del español* de Moliner (1986). Así, el término se define de la siguiente manera: “ejercer la inspección superior en determinados casos” (Real Academia Española, 1984, p. 1.272), y “ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa” (Moliner, 1986, p. 1.236). Sin embargo para Soler (1994) su incorporación al *Diccionario de la Real Academia* es anterior, más concretamente en 1970, en la 19ª edición de dicho diccionario.

La designación de <supervisión> se remonta a los años 30 en lo que se refiere sobre todo al proceso de formación de profesores y se generalizó en la década de los 50, conforme se fue desarrollando el modelo de ‘inspección clínica’ y para evitar el desgaste que había sufrido la palabra <inspección>, con connotaciones de imposición, dirigismo y autoritarismo (Soler, 1994, p. 77).

Estando un día sentado frente a la máquina de escribir tomando notas sobre la <supervisión> saltó ésta y escribió <super-visión>. De repente, percibí de lo que se trataba. La cualificación necesaria para ser inspector era la <super-visión>. En mi pensamiento prosiguió un análisis de <super-visión>. ¿Cuáles eran las capacidades que la constituían?. Naturalmente, parecían estar todas relacionadas con la <visión>. En primer lugar, alguien con <super-visión> tendría que poseer visión aguda para darse cuenta de lo que acontece en el aula de clase. Después, necesitaría de <introvisión> para comprender el significado de lo que allí sucede, <previsión> para intuir lo que podría estar sucediendo en ella, <retrovisión> para prever lo que debería haber acontecido mas no aconteció y <doble-visión> para saber cómo hacer que suceda lo que debería haber acontecido y no aconteció. Como se puede concluir, considero la <supervisión> una actividad bastante compleja (Stones, 1984, p. 7).

Respecto al término de *asesoramiento* es frecuente que genere cierta confusión su definición conceptual. Desde un punto de vista psicopedagógico, procede etimológicamente del término inglés *counseling*, cuya traducción sería la de modelo de intervención en orientación, de carácter directo, en el que el/la orientador/a escucha

con atención las cuestiones planteadas por el/la cliente, y que tras el proceso de escucha el/la orientador/a ante las cuestiones planteadas, pone a disposición del cliente sus interpretaciones, consejos, estímulos, etc. Según palabras de Sanz (2001) el *asesoramiento* sería “una escena donde dos individuos –uno de ellos profesional– trabajan juntos para descubrir las causas y posibles soluciones a los diversos problemas que se plantean” (p. 105). En el marco que nos ocupa se trataría de un proceso dirigido a ofrecer sugerencias u orientaciones, en calidad de apoyo externo pero integrado en la comunidad educativa, que en función del momento histórico, cultural y socioeconómico, tendrá sus propias particularidades, asegurando el acceso, la igualdad educacional y el éxito académico, de todo el alumnado. Así el/la *orientador/a escolar* sería aquel/aquella profesional asertivo/a capaz de crear las oportunidades necesarias para que el alumnado logre definir, desarrollar y alcanzar metas, cada vez mejores. En este sentido se establece una relación entre el *asesoramiento* y el liderazgo, al ser el/la asesor/a escolar el líder miembro de un equipo que se relaciona con toda la comunidad educativa, con el objetivo de crear las oportunidades necesarias para el éxito del alumnado.

Al hilo de lo anteriormente expuesto, los diferentes estilos de liderazgo en los/las inspectores/as son el espejo de los diferentes modelos de inspección. Así, para Alvarez (1996) el liderazgo reúne en sí mismo el poder de influir sobre los demás. Para Ciscar y Uria (1986) hay tres dimensiones que influyen en el tipo de liderazgo, el Liderazgo Legal, cuya posición viene definida en nuestro caso por la Administración Educativa; el Liderazgo Personal, es decir, el liderazgo en función de las características personales del líder, en nuestro caso, del inspector/a; y el Liderazgo Funcional, que estaría en función de las características del grupo sobre el que se lidera, y el nivel de ajuste a dichas características, es decir, en el trabajo que nos ocupa se trataría de la comunidad educativa.

Pascual, Villa y Auzmendi (1993) diferencian tres enfoques sobre esta cuestión, el Enfoque Centrado en la Personalidad, que partiendo de la premisa de que no hay un perfil único válido como líder, con la Teoría de los Rasgos, identifica las cualidades que caracterizan al líder, teniendo en cuenta que dichas cualidades pueden desarrollarse con aprendizaje y experiencia; el Enfoque Centrado en la Conducta, que tampoco ofrece un perfil definitivo ya que precisa de variables de tipo situacional para que se de una relación significativa entre la efectividad y la conducta de liderazgo; y el Enfoque Situacional, que establece que el éxito del liderazgo depende del estilo motivado a la tarea o a la relación, y de la situación en la que se dan tres variables

sobre las que el líder puede tener niveles de control alto, moderado o bajo, y son las relaciones del líder con los miembros, el nivel de estructuración de la tarea a desarrollar, y el poder para llevar un control de las recompensas.

La literatura pedagógica indica que los centros que han desarrollado altos niveles de calidad en la enseñanza que imparten, deben parte de su éxito a la eficacia de su liderazgo, pudiendo cambiarse las expectativas de los miembros de la comunidad educativa con un Liderazgo Transaccional (McGregor, 1978). Este tipo de liderazgo identifica las tareas y se transmiten para que se alcancen premiando por su logro, es decir, se basa en recompensas contingenciales e intercambio de premios en función del esfuerzo, a diferencia del Liderazgo Transformacional que para Bass (1988) se define por el carisma, entendido por la capacidad de transmitir entusiasmo y confianza en la tarea; la consideración individual; la estimulación intelectual para la solución de problemas; la inspiración que aumenta el entusiasmo en la tarea y el optimismo; y la tolerancia psicológica con el uso apropiado del humor para la resolución de conflictos y situaciones complejas, mostrar errores, etc. Los estudios desarrollados por Bass (1985) ponen de manifiesto que líderes no sólo educativos, sino también militares e industriales, logran mejores niveles de eficacia, satisfacción y esfuerzo en sus subordinados, con un estilo de Liderazgo Transformacional.

En conclusión, los rasgos comunes del líder para Gross (s.d.) serían su capacidad de visión del futuro, marcado por la influencia de la economía de mercado; el mérito para ejercer ese liderazgo y su reconocimiento como la persona adecuada para desarrollarlo; la autenticidad con coherencia entre sus acciones y sus palabras, ya que de lo contrario se daría en los/las subordinados/as, desorientación y pérdida de credibilidad; la apertura entendida como proximidad, accesibilidad y transparencia de forma consecuente a sus pensamientos; el diálogo como comunicación bidireccional; la confianza en sí mismo y en sus subordinados/as; la valentía al cuestionar el *status quo*, asumiendo riesgos incluso de tipo personal; la humildad al ser consciente de sus propias limitaciones y desarrollar una inquietud constante hacia el aprendizaje, reconociendo que las cuestiones que hoy son válidas, quizás mañana no lo sean; y la sensibilidad humana para tratar a las personas con la dignidad y el respeto, que sin duda merecen.

1.3. DIFERENTES PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DE LA SUPERVISIÓN

A través del Análisis Sociológico y de la Teoría General de Sistemas, ambas complementarias, y de la Perspectiva Personalizada, se va a intentar emplazar a la Inspección dentro del sistema educativo y de la Administración Educativa, que a su vez se encuentran situados dentro de la Administración Pública, y ésta se localiza en el interior del Estado.

1.3.1. Perspectiva Sociológica y Supervisión Escolar

El Análisis Sociológico se caracteriza por el análisis de las realidades donde se originan intercambios sociales, en la actualidad denominados con los términos de *enseñanza, educación y formación*, en un principio estaban basados en un traspaso de creencias, costumbres, hábitos e ideas, de las generaciones más mayores a las más jóvenes de forma anárquica y difusa. Esta transmisión de información ha ido evolucionando hasta convertirse en una actividad especializada, eficiente y eficaz.

Es un hecho constatado que entre el sistema escolar y el social se dan relaciones muy estrechas, lo cual no significa que no se den diferentes opiniones en lo relativo a la función de la educación dentro de la sociedad, en el concepto, funciones y resultados de los centros, desde un punto de vista social *“e incluso, de las características del sistema social en el que sintetizan como realidades, estructuras educativas que tienen sustantividad y están plenamente diferenciadas”* (Soler, 1994, p. 86).

La superioridad de los aspectos sociales sobre los escolares cuenta con defensores/as tanto en el mundo de la Pedagogía como de la Sociología, al mismo tiempo que también hay posturas contrarias a ello como la de Coleman (1966), “promover una igualdad real de oportunidades a través de la acción de la escuela es imprescindible que esta situación sea capaz de producir una fuerte incidencia, no mediatizada por el contexto sociofamiliar de los alumnos, sobre los resultados” (p. 325).

El paralelismo entre la evolución de la sociedad y la de los mecanismos de transmisión generacional del patrimonio cultural, hacen que la Sociología haya deducido la determinación social de la educación institucional, de tal manera que solo en las sociedades más desarrolladas con una complicada cultura tanto social como moral, surge la diferenciación de organizaciones específicas con metodologías propias para

la formación y educación tanto moral como intelectual de sus miembros, identificando dentro de ella un sistema educativo diferenciado y especializado, a través del cual se salvaguarda la estabilidad y cohesión social mediante una formación común a todos sus miembros, y su supervivencia mediante la atención a las necesidades de formación que demanda.

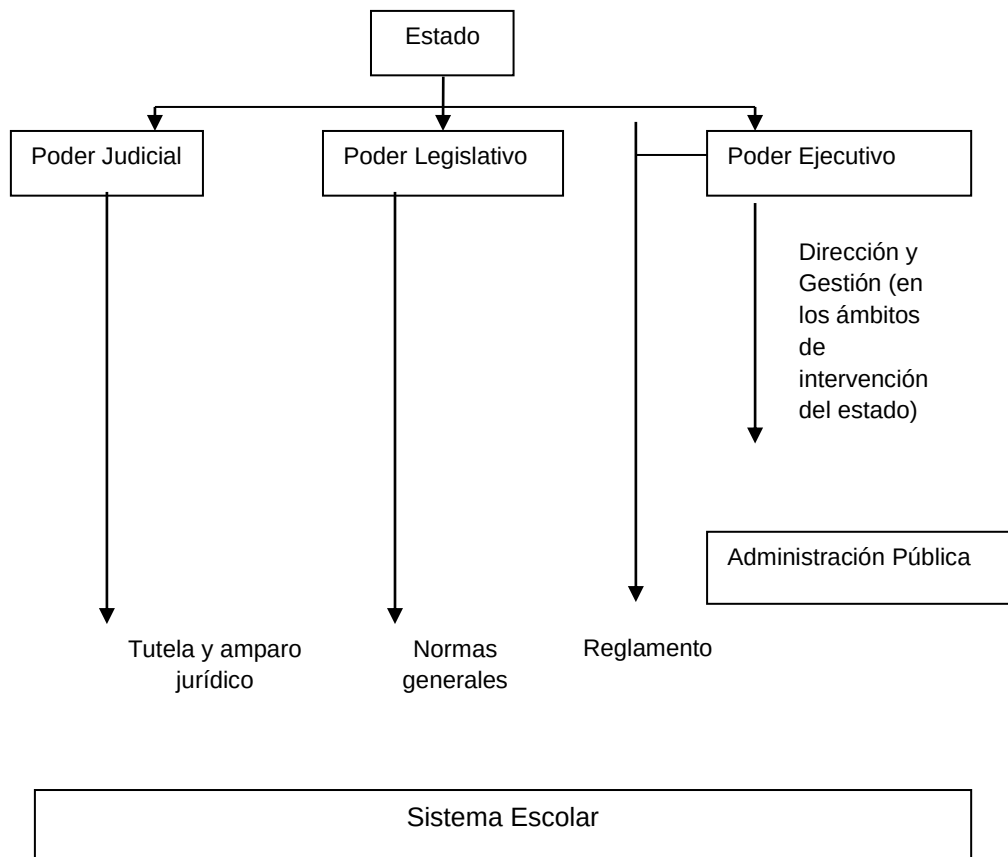


Figura 2. Relaciones entre los poderes del Estado y el sistema escolar

Fuente: Tomado de Soler Fiérrez (1994, p. 97)

Los sistemas escolares se ven influenciados por aspectos o sistemas sociales con los que se interrelaciona, y son: el sistema económico, que demanda al sistema educativo cualificaciones necesarias para la supervivencia de la comunidad; el sistema de salud pública, que demanda el que la población esté posicionada a favor de hábitos de vida saludables; y el sistema político que pretende controlar a la población inculcando ideas de participación, constancia, espíritu de trabajo, patriotismo, tolerancia, etc. y el Estado, para asegurar la pervivencia del propio sistema social, organiza y coordina todos sus componentes, instrumentalizando a la educación para lograr ciertos objetivos sociales, que si es de carácter constitucional democrático establecerá los

poderes legislativo, judicial y ejecutivo, y para el desempeño de sus tareas creará organizaciones específicas especializadas, como por ejemplo la Administración Pública, cuya antigüedad y crecimiento va unido al propio origen y desarrollo del Estado.

ETAPA INICIAL “veedores”	ETAPA DE TRANSICIÓN: “Inspector/administrador”	ETAPA DE CONSOLIDACIÓN y DIFERENCIACIÓN: “Inspector controlador, evaluador y orientador”
FUNCIONES HETEROGÉNEAS:		
FUNCIÓN: Controlar el funcionamiento de las instituciones educativas en materias que interesan al Estado, o a la institución que ejerce la soberanía.	• Control • Gestión de personal • Dirección de la red de centros • Formación del profesorado en ejercicio • Asesoramiento didáctico	La FUNCIÓN inspectora se identifica con la de control, que incluye la evaluación (función comparadora) y el asesoramiento (feed-back de orientación).
La Administración Educativa no se ha consolidado: la intervención de los poderes públicos en el funcionamiento de la escuela es limitada y está sesgada hacia materias de interés social (religión, ideología, costumbres, teología, etc.).	Administración Educativa incipiente, centrada en la dirección, gestión administrativa, económica y académica del sistema escolar.	La Administración Educativa se estructura con el fin de desarrollar de forma especializada y coordinada las diferentes funciones que requiere la intervención estatal sobre el sistema escolar: • Ordenación de la enseñanza • Planificación de las ofertas escolares y de la red de centros docentes • Innovación e investigación • Administración y gestión de los recursos económicos, personales, técnicos y materiales que son insumos para el sistema escolar • Control
Centros educativos que no alcanzan la condición de organización.	Centros escolares con una incipiente organización del profesorado por grados y especialidades.	El sistema escolar se articula en tres grandes componentes: • Organización de planificación, información y control general (Administración Educativa) • Red de centros docentes diferenciados por niveles, modalidades, etc., de enseñanza • Organización de apoyo, investigación, innovación Los centros educativos se desarrollan como organizaciones complejas, cuyas funciones están a cargo de órganos y personas especializados.

Figura 3. Curso evolutivo de la organización responsable de la inspección y supervisión de la educación institucional

Fuente: Tomado de Soler Fierrez (1994, p. 103).

La evolución de la Administración Educativa muestra como en sus inicios no es un aspecto independiente de la organización del Estado y es frecuente que quede camuflada en departamentos o ministerios con funciones variadas, por ejemplo en

España en el Ministerio de Fomento, y en EE.UU. en el Departamento de Educación, Salud y Bienestar. Puede observarse en la FIGURA 2, cómo Soler Fierrez (1994) plasma las relaciones entre los diferentes poderes del Estado y el sistema escolar, visualizándose como la Administración Educativa es uno de los recursos utilizados por el Estado para custodiar el Sistema Educativo.

El propio sistema social exige que el Sistema Educativo funcione coordinadamente para lograr los objetivos que se esperan de él y que son de interés general, de forma que la Administración Educativa va fijándose paulatinamente como la responsable de su dirección, marcándose como límites a esta dirección inmediata, la propia autonomía de las instituciones educativas, variando en función del nivel de intervencionismo del Estado en el funcionamiento social.

Cuando no existía una Administración Educativa como tal, sí se daba una organización inspectora diferenciada aunque rudimentaria, que se relacionaba con un sistema escolar constituido por la red de escuelas, y su crecimiento en número y complejidad provoca que surjan nuevas funciones, ya que es necesaria la realización de nuevas tareas tales como la distribución de recursos, el pago de los sueldos, nombramiento del profesorado, etc., y paulatinamente se hacen necesarios nuevos órganos y/o la ampliación de sus funciones. Así la FIGURA 3 muestra el “curso evolutivo de la organización responsable de la inspección y supervisión de la educación institucional” (Soler, 1994, p 103).

El hecho de que la Inspección Educativa tenga su origen en las demandas al Estado, no significa que no se den en su evolución más elementos determinantes, tales como grupos culturales, ideológicos, religiosos, y la familia, que tienen derecho a la formación de sus miembros, los cuales en un principio llevan a cabo el control social de la educación, pero paralelamente al aumento de su complejidad, van delegando en los/las profesionales la tarea de velar por una educación que sea fiel reflejo de su concepción del mundo.

En la actualidad se cuenta con un número importante de estudios científicos sobre la organización y administración de las instituciones educativas, con un crecimiento destacado desde el primer tercio de este siglo, iniciándose también la acotación de algunos de sus elementos, pudiendo ser por sí mismos objeto de estudios científicos, tal es el caso de la Supervisión Educativa o de la Planificación Escolar, entre otros.

1.3.2. Perspectiva Sistémica y Supervisión Escolar

La *Teoría General de Sistemas* ofrece la posibilidad de una explicación sobre los órganos que desempeñan las tareas de la Inspección. Así, Martzloff (1975) propone su *Sistema Elemental*, un sistema que muestra cómo se articulan los componentes de una organización y que se caracteriza por su clasificación en la *Unidad de Dirección*, relacionada con la fijación y especificación de objetivos y la planificación de las acciones previstas; la *Unidad de Producción*, relacionada con el ámbito de la ejecución de tareas; y la *Unidad de Situación*, relacionada con la gestión de los recursos necesarios para una determinada actuación, producción, etc. Sin embargo Goodman (1968) añade el *Área de Control* que recogería y ofrecería información sobre las unidades establecidas por Martzloff (1975). Murdick y Ross (1971) proponen un sistema similar al de Martzloff (1975), en el que el sistema de control juega un papel fundamental, al igual que lo hace en una organización como la Administración Educativa o el sistema escolar, donde dicho *Área de Control* o Inspección Educativa, tiene un rol destacado.

Es indudable que en los sistemas deterministas la actuación en un futuro es predecible, sin embargo no ocurre así en los sistemas probabilísticos, al que pertenece el sistema educativo, ya que en él las previsiones no suelen caracterizarse por su precisión, con lo cual resulta necesario introducir esa *Área de Control* (Murdick y Ross, 1971), que permita observar y actuar en consecuencia a las variaciones que se pudieran dar, entre la planificación establecida y los resultados obtenidos. Mesarovic (1970) comenta respecto a ellas que se trata de mecanismos esenciales para que las estructuras superiores regulen a las inferiores, junto con la ayuda de otros instrumentos como la determinación de objetivos, y la planificación de tareas. En definitiva la existencia de la función de control es justificada en función de su contribución al nivel de consecución de los objetivos propuestos, y de la relación entre los resultados obtenidos y los recursos utilizados para ello, es decir, en función de su contribución al nivel de eficacia y eficiencia.

Naynes y Massie (1968) diferencian distintas fases o tareas en la función de control, que hacen referencia a la determinación de objetivos, planes, criterios y unidades de medida; la identificación de los instrumentos para observar y medir la tarea ejecutada; los métodos utilizados en la comparación de las tareas llevadas a cabo con criterios previamente establecidos; y los recursos para la corrección si fuera preciso, con la intención de que se pueda llegar a los resultados previstos. De esta forma la evolución

y crecimiento de los sistemas que llevan a cabo la función de control, hace que dentro de esta *Unidad de Control* se creen subunidades interrelacionadas que acaban constituyendo por sí mismas un nuevo sistema, el *Sistema de Control*. La fijación y consolidación de los *Sistemas de Control* generan la profesionalización de dicha función de control y la especialización de los/las responsables de llevarla a cabo. El nivel de trascendencia alcanzado por dichos sistemas es tal, que pueden ser objeto de estudio científico.

1.3.3. Perspectiva Personalizada y Supervisión Escolar

La Supervisión es un acto que tiene lugar entre personas, ya sea entre los/las inspectores/as, entre éstos/as y los/las directores de los centros escolares o entre los/las inspectores/as y el profesorado, y por lo tanto en su estudio se ha de tener en cuenta el factor humano. En esta línea de pensamiento se sitúa Hunt (1986) al señalar que “parece que cualquiera que sea la orientación o método utilizado, en último término es la calidad de la relación entre supervisor y supervisado lo que determina la eficacia de la relación supervisora” (p. 20). Este autor añade la importancia de establecer una *supervisory alliance*, un acuerdo concreto previo, con el objetivo de que la Supervisión gane en productividad y sea más gratificante, y en el que deben incluirse “más apertura y claridad en los métodos que van a utilizarse en la supervisión, el tipo de relación que se espera alcanzar y las responsabilidades de cada una de las partes en la relación supervisora” (p. 21).

Según Proctor (1988) la Supervisión coordina diferentes funciones que tienen presente el factor humano: la función normativa, la formativa y la función de apoyo. El nivel de presencia y armonía de estas funciones, se establece en relación al grado de clarificación previa y del contexto en el que tenga lugar la Supervisión, y la supremacía de una de estas funciones sobre el resto, origina diferentes modalidades de Supervisión: la *Supervisión Tutorial*, basada en la función formativa del profesorado, orientándolo en la evaluación de su trabajo, en la observación de sus propias dificultades y debilidades, y en la búsqueda de soluciones ante los problemas que se plantean; la *Supervisión Formativa*, basada también en la función formativa pero diferenciándose de la *Supervisión Tutorial* por el hecho de que en ésta el/la supervisor/a está directamente implicado en el logro de los resultados previstos, ya que tiene cierta responsabilidad en la tarea llevada a cabo por el profesorado; la *Supervisión Ejecutiva* está basada en la función normativa llevada a cabo

jerárquicamente, pero sus indicaciones deben tener en cuenta que el desarrollo de los acontecimientos puede verse afectado por multitud de factores; y la *Supervisión Consultora*, basada en la función de apoyo, y en ella la responsabilidad está en las personas supervisadas, que piden asesoramiento como solicitud de ayuda para superar un problema, y por tanto es propia de profesionales avalados por una amplia experiencia.

El hecho de que la Supervisión sea fundamental en el control de la educación no significa que se deba olvidar que la determinación y claridad en los objetivos, y el feedback correspondiente sobre el trabajo docente, incrementan los buenos resultados del profesorado. Una mejora en la Supervisión puede suponer una mejora en el ambiente laboral de la escuela, y de ahí que se puedan trabajar ciertos aspectos, como por ejemplo la mejora de las relaciones entre los/las inspectores/as, y mejorar la utilización por parte de éstos/as del sistema de evaluación llevado a cabo por el profesorado.

El proceso de observación debe ser adecuado, la actitud de los/las inspectores/as debe insistir en el diálogo, en promover la participación de todos en los procesos de atención y escucha activa, mostrándose moderado en la transmisión de opiniones, y claro a la hora de transmitir las normas de trabajo y los objetivos que se esperan conseguir. Su tono debe ser sencillo, sin pedantería ni abuso de superioridad, respetando las opiniones de todos, y evitando “hacer observaciones, aunque sea en broma, que puedan ser deprimentes para algún miembro del personal” (Wiles, 1965, pp. 60-61), es decir, cuidando las relaciones humanas, y de ahí la importancia de la mediación como requisito específico de la Inspección. Por todo ello se recomienda comenzar con la resolución de los problemas relacionados con el personal, antes de intentar resolver otras cuestiones de tipo más técnico.

Orgánicamente el puesto de inspector se halla entre, en medio de, la autoridad política y las instituciones escolares: funcionalmente, todas las actividades inspectoras terminan en una comunicación –mediación- verbal o escrita, formal o informal, sobre alguna materia que afecta a más de una entidad o personas (García hoz, 1992, p. 154).

Hay un número extenso de estudios acerca de los niveles de satisfacción y motivación del profesorado, pero desde el punto de vista de la Supervisión surgen dos cuestiones: la interrelación del profesorado y los/las inspectores/as, y el cómo es percibida la Supervisión por los/las supervisados/as. En este aspecto Mearns (1991) ofrece unas condiciones para que la relación supervisora sea lo más correcta posible, que se

concretan en el compromiso con los/las supervisados/as en el sentido de implicación en la relación supervisora; la congruencia como transparencia en dicha relación; la valoración de los/las supervisados/as, ya que si es parcial éste falseará la realidad buscando el agradar, y sin embargo si los/las supervisados/as se sienten valorados/as, la relación supervisora será más provechosa y productiva; y la capacidad de empatía del inspector/a hacia los/las supervisados/as.

1.4. LA SUPERVISIÓN COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA

Tal y como se adelantaba en párrafos anteriores, el término Supervisión está superando en uso al de inspección y en función de qué país se trate, hay una opción por uno u otro término, cuya explicación reside en el hecho de que el término Inspección mantiene connotaciones histórico-ideológicas. En el contexto de este trabajo, se mantiene el uso del término Inspección y en los planes de estudios universitarios, sobre todo de las Facultades de Ciencias de la Educación, en los programas de investigación y docencia sobre la Supervisión, han dado prioridad a este término.

En este momento, las universidades españolas se encuentran sumergidas en pleno proceso de Bolonia, proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia firmada en 1999, con el objetivo de facilitar el intercambio de titulados/as y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales. La Declaración de Bolonia condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años del siglo XXI, y que en este momento han concluido en la mayor parte de los casos.

Tras un análisis exhaustivo a través de las páginas oficiales de cada universidad del Estado, se ofrece una visión de la situación de la materia de *Supervisión Educativa* dentro de los programas de Ciencias de la Educación en el año 2011, que puede analizarse en el ANEXO 2 de este trabajo. En dicho análisis se observan grandes diferencias entre los planes de estudio de las diferentes universidades (Ver FIGURA 4), destacando por ofrecer cuatro o más asignaturas o posgrados relacionados con Supervisión Educativa, la Universidad de Murcia, la universidad del País Vasco, la Universidad de Deusto, la Universidad de Santiago de Compostela, la UNED, la

Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Gerona, la Universidad de Salamanca y la Universidad de La Laguna de Canarias.

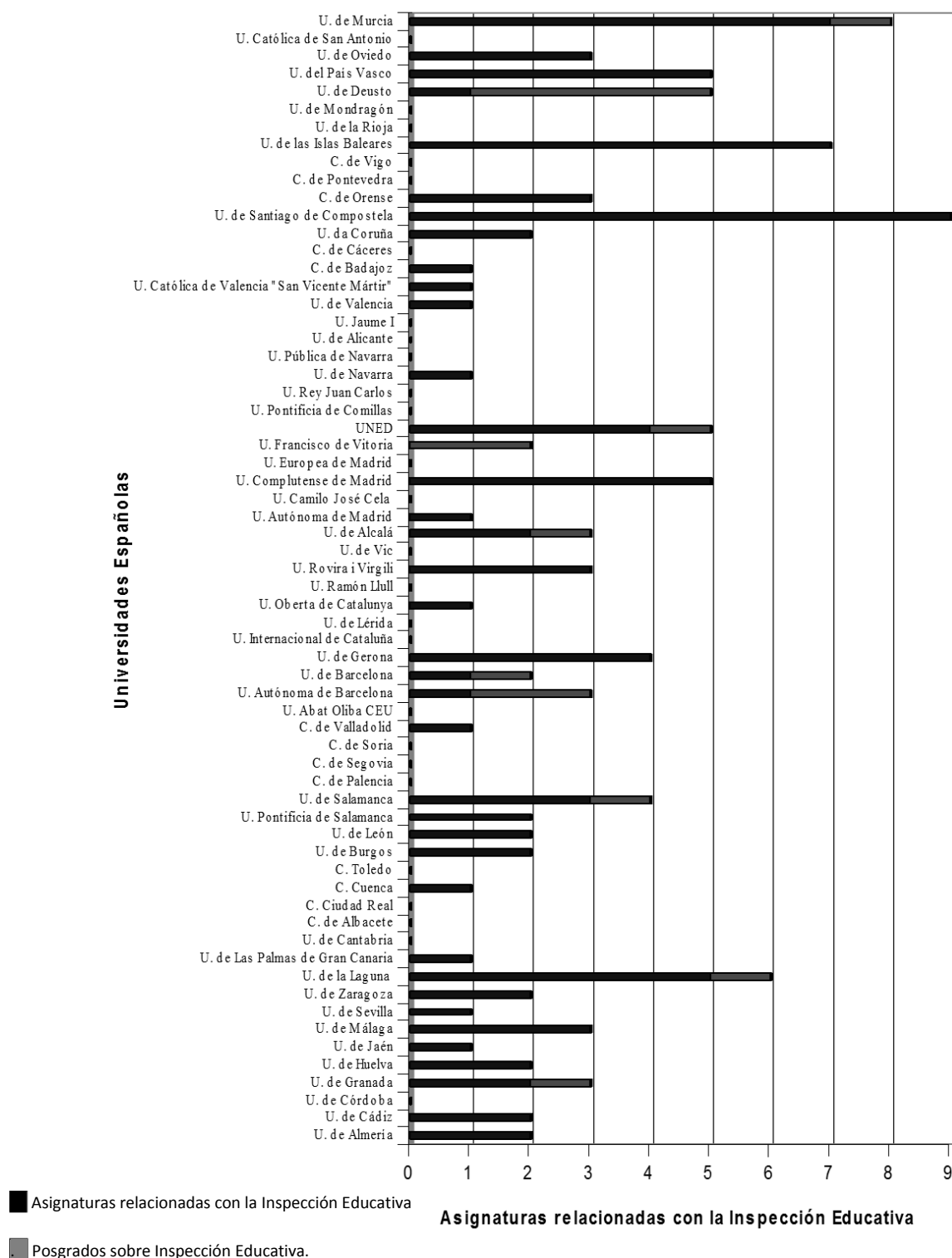


Figura 4. La relación entre las universidades españolas y la oferta en formación sobre Inspección Educativa

Fuente: Elaboración propia

En términos generales la Supervisión es considerada una ciencia de lo escolar, ya que por *escolar* se entiende al conjunto de relaciones humanas y profesionales cuyo objetivo es la educación. La educación se desarrolla básicamente dentro del sistema educativo, desde el momento en que los Estados se ocuparon de ella. Por ello la Supervisión tiene como campo de estudio al sistema educativo con el cual se relaciona para su orientación y guía, evaluación, y control, con el objetivo de conocerlo y de introducir los cambios que fueran necesarios para lograr que funcione de la mejor manera posible. La múltiple y compleja casuística que caracteriza a este sistema educativo provoca que su problemática no pueda ser resuelta de forma automática, a pesar de contar con una normativa base, y que precise de profesionales competentes con un amplio conocimiento sobre el mismo.

Por lo general la evolución de una ciencia está íntimamente relacionada con la realidad social en la cual se desarrolla, es decir, está ligada a una actividad y a una práctica que la necesita, siendo frecuente que los/las que se dedican a esa actividad o práctica sean los/las que se esfuerzan en su estudio. De tal manera que una definición funcional sería definir a la Supervisión como la actividad que realizan los/las inspectores/as, caracterizada históricamente por la complejidad de unas funciones que han evolucionado en contenido, y en la forma en la que se llevan a cabo.

La base científica de la Supervisión Educativa, al igual que en toda ciencia, se caracteriza por el rigor que le otorgan sus principios, estructuras conceptuales, metodología, y técnicas o instrumentos, de carácter propio y/o de otras ciencias o materias. Es importante destacar que se arraiga en el método científico cuando además “emplea sistemáticamente la investigación, la experimentación sometida a control, la interpretación estadística de los datos extraídos del sistema escolar para llegar a consecuencias y valoraciones fiables” (Soler, 1994, p. 139).

La Organización Escolar, la Didáctica, la Pedagogía Comparada, el Derecho Administrativo, la Tecnología Educativa, las Ciencias Económicas y Empresariales y las Ciencias de la Administración, ejercen su influencia y se relacionan con la Supervisión Educativa, además de otras tales como la Filosofía de la Educación, la Psicología, la Ética e incluso la Política, pero sobre todo la Pedagogía. En este sentido pueden verse estas relaciones en la FIGURA 5 de Soler (1994), donde se observa que hay un conjunto de saberes alrededor de la Supervisión Educativa, pero no se deben confundir estas relaciones e influencias con el hecho de que la Supervisión Educativa se limite a ser una suma de otras ciencias, sino que se trata de una ciencia con su

propia singularidad, con una metodología y fines propios, que comparte con otras ciencias su campo de acción aunque sea reciente, con un volumen de investigación y teoría limitado, y que carece del prestigio y la popularidad de otras ciencias.

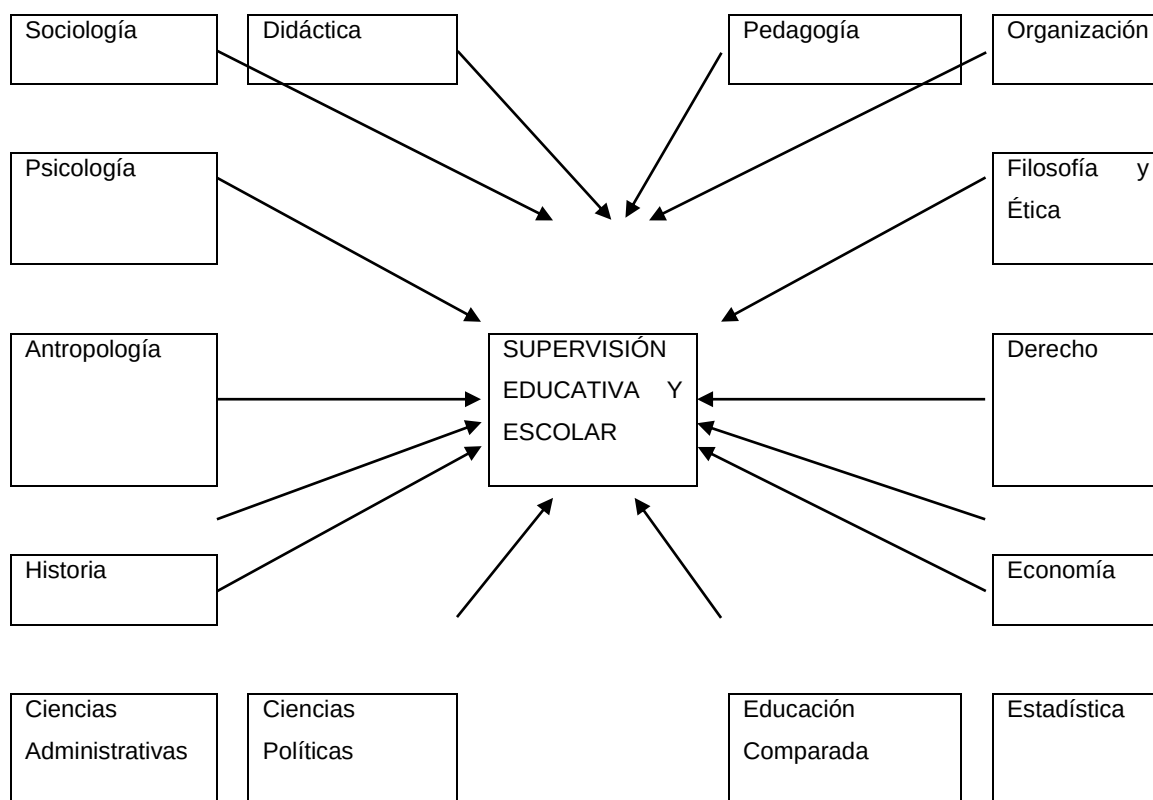


Figura 5. Disciplinas que contribuyen al estudio de la Supervisión

Fuente: Tomado de Soler Fierrez (1994, p. 141).

La Supervisión y la Inspección Educativa aunque desempeñan su labor sobre estructuras educativas, sociales, políticas, etc. que necesitan y que pueden condicionarlas, no deben determinarlas ni reducir su problemática a ellas, aunque es un hecho que han ayudado en el desarrollo de la Supervisión Educativa como ciencia, y han convertido en indispensable a la Inspección Educativa como la práctica supervisora, esto es, han fomentado su desarrollo como materia de estudio, y han creado la necesidad de una actividad profesional propia. La Supervisión se ha consolidado como un saber del hacer, y consecuentemente la Inspección es un hacer constituido por los saberes de la Supervisión, siendo imprescindibles la una para la otra, ya que de otra forma no tendrían ni la riqueza ni el rigor esperados, lo que no significa que por ejemplo la Inspección deba limitarse a ser un hacer para la solución de conflictos concretos, ya que eso anularía propuestas creativas y/o de renovación,

sino que teniendo en cuenta los principios que le ofrece la Supervisión, así como otras ciencias, debe aunarlos para comprender y mantener bajo control al sistema escolar, de forma que ante las demandas que éste plantee, pueda ofrecer la solución más adecuada.

La ambigüedad de las características que definen el rol de los/las inspectores/as, provoca que en el desarrollo de sus funciones se genere conflicto, ya que en ocasiones deben realizar actuaciones de ayuda pero también de evaluación, o de corrección y de estimulación, entre otras. Así, Malan (1986) señala “la asociación de roles de asesorar y guiar la práctica de la enseñanza con una mano, y de mantener los niveles de realización y evaluar al profesorado por otra” (p. 349), describiendo así la ambigüedad anteriormente referida, en la que, Turney (1992), expone además que “si bien se espera de los supervisores que evalúen la realización de las prácticas del estudiante, se supone también que le proporcionen un cálido ambiente de apoyo que aliente su desarrollo” (p. 5330). A pesar de esta ambigüedad en la actividad inspectora, existen en ella aspectos de unión tales como la intención de influenciar positivamente con su labor, y su efecto en la calidad de la educación, que Glickman (1985) resume indicando que “supervisor es toda persona responsable de la mejora de la escuela y de la enseñanza” (p. 6).

Como consecuencia de las prácticas inspectoras han surgido técnicas de carácter propio, motivo por el que se encuentran menos desarrolladas en la teoría que en la práctica (López del Castillo, 1993), es decir, los medios a través de los cuales la Inspección desarrolla su labor es lo que se conoce como prácticas de inspección, o técnicas de inspección (Hermoso Nájera, 1973).

La función de la Inspección de velar por el cumplimiento de la legislación ha sido predominante históricamente, y por ello la mayoría de los estudios sobre Inspección se constituyen en verdaderos tratados de legislación. Sin embargo, no se debería olvidar el estudio y desarrollo de su carácter pedagógico, aspecto que es el que resuelve las demandas del sistema educativo en relación al asesoramiento y la orientación, y que acredita a los/las profesionales en educación como a expertos/as que deben desempeñar dicha tarea.

Puesto que los estudios e investigaciones en el campo de la Supervisión Educativa ayudan a la optimización de la acción inspectora, han sido los/las inspectores/as los/las que más esfuerzo han puesto en su desarrollo, con la intención de desempeñar

su labor con profesionalidad y garantías: “más del 95% de lo publicado en España [...], ha sido realizado por personas que desempeñaron la <macrofunción supervisora> al intentar ofrecer toda o parte de tal <macrofunción>, junto a la evolución histórica” (Fernández Huerta, 1993, p. 85). Al fin de al cabo la Inspección es una garantía para las Administraciones y los poderes públicos, ya que mediante ella pueden saber si el derecho a la educación de todos los ciudadanos está satisfecho, y si se aplican las normativas pertinentes; para el alumnado y sus familias, al representar un elemento de control que les asegura unos mínimos en la calidad de la educación; y para el profesorado, al protegerles en sus derechos, ofrecerles apoyo en su labor diaria, y evaluando dicha actividad con rigor y objetividad.

Al margen de su campo de aplicación, la Supervisión goza de un valor interno propio, pero dependiendo de cuál sea la finalidad, al profundizar en su estudio se mantienen dos posturas complementarias que se influyen recíproca y positivamente. Una de estas posturas pretende ahondar en ella como ciencia, sin exceder los límites del conocimiento y de la investigación, proporcionando una guía al ejercicio de la Inspección sin la cual quedaría reducida a la fiscalización. La otra postura se propone su estudio evolutivo, de gran utilidad, que respalda y acredita los esfuerzos en este campo. En definitiva, la práctica es anterior a la ciencia que la respalda, y su consolidación ha sido imprescindible para el desarrollo de esta disciplina científica. De hecho, anteriormente a la existencia de un cuerpo especializado de inspectores/as, tenían lugar las visitas a los centros educativos, con el objetivo de analizar situaciones problemáticas que generaban preocupación en sus responsables, o incluso para recoger información que fuera de interés de cara a la toma de decisiones ante reformas y/o demandas sociales o pedagógicas.

La Supervisión como ciencia es imprescindible que trate acerca de lo general, obviando las posibles limitaciones que la realidad del momento pueda imponer, pero que sin embargo deben tenerse en cuenta, ya que de lo contrario se trataría de una práctica fuera de la realidad, y por lo tanto carente de sentido. La personalidad, el instinto, el estilo, y la capacidad para adaptar la normativa a las problemáticas reales y específicas del inspector/a, son aspectos que en última instancia provocarán el éxito y el nivel ético de la Inspección, y no solo sus conocimientos técnicos. Por ello la realidad de la Supervisión según Soler (1994) se caracteriza por la urgencia, la profundidad, y la crítica. De esta forma la Inspección desarrolla su labor en la realidad educativa correspondiente, y la Supervisión analiza e interpreta dicha realidad, para que los resultados obtenidos por la Inspección sean los esperados.

Se considera a la Supervisión una actividad tecnológica o técnica al utiliza la ciencia para apoyar su práctica, intentando responder a las necesidades y/o demandas utilizando el conocimiento que obtiene de la ciencia, estableciendo normativas para las que es preciso conocer las leyes científicas, comprendiendo cómo hay que actuar para obtener los resultados deseados, y buscando la eficiencia. La perspectiva tecnológica ha posibilitado que la Supervisión como ciencia y la Inspección como práctica, superen un periodo de tiempo *atécnico* o *precientífico* basado en ideologías, experiencias personales, e intuiciones. Sin embargo la Inspección no debe ser solamente técnica ya que debe contar con el aspecto humano para comprender, interpretar, y resolver, las diferentes situaciones y/o problemas que se le planteen.

En la actualidad, dentro de las Ciencias Pedagógicas, todavía no se ha creado un apartado para aquellas ciencias cuyo objeto de conocimiento sea el sistema educativo, ya que es una realidad palpable que la educación no solo es un logro a nivel personal, sino que también es el resultado de un fenómeno social, y como tal es un derecho que los estados deben garantizar, que tiene lugar básicamente en el sistema educativo, el cual cuenta con las características de todo sistema social, y con la importancia suficiente como para ser objeto de estudio, tal y como puede apreciarse en la siguiente Tabla.

OBJETO DE CONOCIMIENTO	PERSPECTIVA DE ESTUDIO	DISCIPLINA CIENTÍFICA
Estudio del sistema escolar como subsistema social.	Sociológica	Sociología escolar
Estudio de las ideas y móviles políticos que rigen la educación.	Política	Política educativa
Estudio de los costos e inversiones del sistema educativo y sus repercusiones económicas.	Económica	Economía de la educación
Estudio de las normas que regulan el sistema educativo.	Jurídica	Derecho educativo Administración educativa Legislación escolar
Estudio de la evolución de la educación institucionalizada en el transcurso del tiempo.	Histórica	Historia de los sistemas educativos Historia de las instituciones

escolares		
Estudio de los sistemas educativos de los distintos países, poniendo de manifiesto su evolución, peculiaridades, semejanzas, interdependencias, etc.	Comparada	Pedagogía comparada
Estudio de los componentes del sistema escolar y de sus interrelaciones.	Sistémica	Teoría General de Sistemas
Estudio del sistema educativo como organización.	Organizadora	Organización general Planificación escolar
Estudio del control, orientación, asesoramiento, seguimiento y evaluación de los sistemas educativos.	Supervisora	SUPERVISIÓN ESCOLAR
Estudio de las distintas técnicas científicas aplicables al sistema educativo.	Tecnológica	Tecnología de la educación

Tabla 1. Sistema escolar como objeto científico

Fuente: Soler (1994, p. 177).

Así, cada Estado tiene un sistema educativo propio que desarrolla su estilo de educación. Las ciencias que tienen como objeto de estudio al sistema educativo, entre las que se incluye a la Supervisión, analizan la educación como al producto obtenido por el sistema educativo, lo que no significa limitarlo al nivel del alumnado en un curso determinado, sino que lo amplía y alcanza su funcionamiento, los medios utilizados, y si garantiza este derecho fundamental como ciudadano/a.

La Inspección colabora en la obtención de los objetivos fijados en la legislación, que son consecuencia de la política de un Estado, y que deben entenderse dentro de su cultura e historia, mediando y encontrando el equilibrio entre la política y la tradición cultural e histórica, para lo cual precisa de independencia y libertad, sin las cuales no podría llevar a cabo su labor con imparcialidad. Por ello, a pesar de que la Inspección cuenta con métodos universales caracterizados por la estabilidad, debe adaptarse ininterrumpidamente al sistema educativo al que sirve y con el que está fuertemente comprometido, a la evolución cultural, científica, y técnica de la sociedad en la que se localiza, a la Administración a la que pertenece, y al sistema político del que recibe la legislación que guía su trabajo. Así, el conocimiento del sistema educativo que posee un/a inspector/a es consecuencia de su experiencia profesional, de su formación

particular y específica, y de su mundo de valores, aspecto que se desarrolla en detalle en el próximo capítulo de este trabajo, con lo cual resulta decisivo aunar criterios e impulsar el contraste de juicio, mediante el trabajo en equipo.

La situación de la Supervisión dentro de las Ciencias Pedagógicas ya se ha citado anteriormente, al igual que su origen desde la Pedagogía y las Ciencias de la Organización y Administración, pero la Pedagogía en la actualidad no puede abarcar en solitario todo lo que significa el concepto de educación, y su objeto se ha convertido en tema de estudio para otras ciencias con orígenes muy distintos, con las que la Supervisión tiene una proximidad que la enriquece y nutre. Así, cuando disciplinas como la Antropología, la Filosofía, la Historia, la Psicología, la Sociología, etc., tienen como objeto de estudio a la educación, deben ser consideradas como integrantes de las Ciencias Pedagógicas, de tal forma que la Supervisión formaría parte de ellas, y a su vez debería crearse un subgrupo con aquellas que se ocuparan de la educación institucionalizada, como es el caso que nos ocupa.

En la mayoría de las clasificaciones analizadas la Supervisión se sitúa como una disciplina con naturaleza propia e independiente, y según la terminología empleada por Sanvisens (1984), además con carácter normativo praxiológico. Su prestigio académico y su respetabilidad son innegables, y lo certifica el hecho de que siempre ha formado parte de los diferentes planes de estudio de los/las inspectores/as y directores/as con sus distintas terminologías.

1.5. LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

La investigación empírica en el campo de la Supervisión Educativa es realmente escasa, sin embargo hay una extensa bibliografía sobre ella, aunque por lo general es de carácter teórico y/o prescriptivo. A pesar de ello, la frecuencia de estos estudios va aumentando, aunque sigue sin prestarse la atención que merece la figura del profesor/a en las visitas de Inspección.

La investigación cualitativa en el campo de la Supervisión Educativa profundiza en la comprensión de las entrevistas y fenómenos de supervisión, y puesto que no es un fenómeno unidireccional, el/la supervisor/a y el profesorado tienen su parte de responsabilidad en el ambiente y contexto generado. Sin embargo, aunque la posición

del supervisor/a es privilegiada, no se debe olvidar que el profesorado también influye en la evolución de la entrevista, y que la adopción por su parte de un rol colaborador o no, es determinante en el éxito de la misma, así como en la construcción de una imagen positiva de sí mismo y de sus compañeros, pero el estilo del supervisor/a puede ayudar a la adopción por parte del profesorado de un rol colaborador.

La investigación aplicada al campo de la Supervisión Educativa se caracteriza por su finalidad práctica, y la necesidad de armonizar los diferentes tipos que puedan surgir en su interior. En general, las investigaciones que se han realizado acerca de la Supervisión Educativa o que han recaído sobre ella, han empleado exclusivamente métodos cuantitativos, lo que ha generado en sus conclusiones cierta arbitrariedad. Sin embargo, la aplicación de una metodología cualitativa podría enriquecer dichos resultados de manera significativa, es decir, sería necesaria la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Dentro de la investigación cualitativa, Jacob (1988), distingue las siguientes modalidades: la etología humana, la etnografía holística, la antropología cognitiva, el interaccionismo simbólico, la psicología ecológica y la etnografía de la comunicación. Todas estas modalidades pueden ser aplicadas a la investigación de la Supervisión Educativa, ya que en ellas se analiza el hecho educativo en una situación natural, atendiendo especialmente a los factores de la conducta humana, que se manifiestan en las relaciones que se producen durante dicha Supervisión Educativa.

Los proyectos multimétodo se caracterizan por la utilización sistemática de encuestas, combinaciones de campos, métodos, y experimentos, sin ningún tipo de restricción, y pueden materializarse en estudios desde muy simples, a investigaciones de gran complejidad. A pesar de que en un principio pueda parecer un estilo de investigación ideal, su realidad encierra una gran controversia ya que es frecuente que se desarrolle como algo rutinario, que olvida lo específico de aquello que analiza, aunque ofrece una comparación y/o coordinación de distintos métodos y de sus conclusiones, de forma rápida y cercana, y sus soluciones son mejores en el sentido de que cuentan con una base empírica de mayor solidez, y una mayor amplitud en su marco teórico, al observar la realidad fundamentándose en una amplia variedad de métodos.

Los estudios bibliográficos muestran como el tema de la Inspección ha estado presente de forma regular en la bibliografía pedagógica en las últimas décadas. En esta labor desarrollaron un trabajo inicial esencial Francisca Montilla (1959), y Ma Teresa López del Castillo (1966), así como es justo destacar el trabajo llevado a cabo

por la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria con la publicación de *La Inspección profesional de Enseñanza Primaria* en 1967. Más actuales pero no menos importantes son las publicaciones de Soler (1992), *La bibliografía en castellano sobre la inspección educativa*, y de Ramirez (1991), *Comentarios a los libros sobre Inspección y Supervisión*. Los estudios empíricos sobre Inspección Educativa destacan por su escasez, sobre todo si se compara con la abundancia de estudios en otros campos de la educación. El listado de estudios empíricos sobre la Inspección Educativa en España más importantes puede consultarse en la TABLA 2 que se presenta a continuación. En cuanto a tesis doctorales, pese a que cada vez son más frecuentes sobre este tema, su número sigue siendo muy limitado, especificándose todas ellas en la TABLA 3, donde puede apreciarse su reducido número.

FUENTES DOCUMENTALES PARA EL ESTUDIO HISTÓRICO COMPARADO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA Y EN IBEROAMÉRICA

AUTOR	Soler Fiérrez, E.
AÑO	1992
DESCRIPCIÓN	Amplia recopilación bibliográfica de la literatura sobre «Inspección Educativa»

LAS FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN: UN ESTUDIO EXPERIMENTAL

AUTOR	Rodríguez Diéguez, J. L.
DIRECTOR	García Hoz, V.
AÑO	1966
DESCRIPCIÓN	Estudio presentado en la Universidad Complutense, y basado en una encuesta realizada al profesorado del nivel de Enseñanza Primaria, y publicada en la Revista Española de Pedagogía.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN

AUTOR	Garrido, P y Munné, M.
AÑO	1999
DESCRIPCIÓN	Estudio realizado para el Forum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña, y se circunscribe a Cataluña y a la Comunidad Valenciana. En él se recogen las opiniones de los equipos directivos, profesorado y alumnado sobre diferentes aspectos de la «Inspección».

INFORME-DICTAMEN SOBRE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA DE CATALUNYA

AUTOR	Sarramona, J. (Dir.), Ferrer, F. y Gairín, J.
AÑO	1989
DESCRIPCIÓN	Estudio realizado a través de un cuestionario previo y posteriores entrevistas estructuradas a

representantes de la Administración Central, Jefes del Servicio Territorial, Inspectores, Directores de centros educativos, representantes de grupos pedagógicos y representantes de diversos organismos de enseñanza.

INFORME DE UNA ENCUESTA A PROFESORES NO UNIVERSITARIOS DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

AUTOR:	Ministerio de Educación a través del Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE)
AÑO:	1985
DESCRIPCIÓN:	El informe muestra las opiniones de los profesores no universitarios de la enseñanza pública con respecto a la Inspección Educativa en 1985, poniendo de manifiesto que existe un desequilibrio entre las funciones que el profesorado considera propias de la «Inspección» y las que percibe en su trabajo diario, entre lo que el profesorado cree que debería hacer la «Inspección» y su visión de lo que hace.

LA INSPECCIÓN VISTA POR LOS INSPECTORES

AUTOR	López Fernández, J.A.
AÑO	1999
DESCRIPCIÓN	Investigación realizada en el curso 1997/98 a través de un cuestionario remitido a la totalidad de los «inspectores» que integraban los diferentes Servicios, de entrevistas personales a «inspectores» de Extremadura, Madrid y Cataluña, y del análisis de la normativa y planes de actuación del ámbito MEC y de algunas Comunidades Autónomas.

Tabla 2. Estudios empíricos sobre Inspección Educativa

Fuente: Elaboración propia

TÍTULO: LES PRÉCURSEURS DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

AUTOR:	Pedro Roselló
DIRECTOR	Claparède y Bovet
AÑO:	Presentado en Suiza en 1934

TÍTULO: EL CONCEPTO DE LUCHA EN LA ASCÉTICA ESPAÑOLA Y LA EDUCACIÓN DE LA JUVENTUD

AUTOR:	Víctor García Hoz
DIRECTOR	Juan Zaragüeta
AÑO:	1940

TÍTULO: LA INSPECCIÓN ESCOLAR. EXPOSICIÓN CRÍTICA DE SU PROCESO EN CUBA Y SUGESTIONES PARA UNA READAPTACIÓN POSIBLE

AUTOR:	Herminio Almendros
AÑO:	1952

TÍTULO: **EL INSPECTOR DE LAS ESCUELAS**

AUTOR: Temprano Ordíaz

DIRECTOR: Carreras Artau

AÑO: 1961

TÍTULO: **LA FUNCIÓN DE CONTROL EN LA EDUCACIÓN**

AUTOR: Jose Luis Rodríguez Diéguez

DIRECTOR: García Hoz, V.

TÍTULO: **PROSPECTIVA DE LA INSPECCIÓ D'ENSENYANÇA A CATALUNYA**

AUTOR: Lluís Tort

AÑO: 1981

TÍTULO: **LA VISITA DE INSPECCIÓN COMO ENTREVISTA DE ORIENTACIÓN**

AUTOR: Guijarro Sanz, E.

DIRECTOR: García Hoz, V.

AÑO: 1978

TÍTULO: **LA INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA EN LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA (1931-1936)**

AUTOR: Jiménez Eguízabal

DIRECTOR: Agustín Escolano

AÑO: 1983

TÍTULO: **La inspección escolar factor de integración educativa**

AUTOR: Castillo Apazas, M.I.

DIRECTOR: Arturo de la Orden

AÑO: 1989

TÍTULO: **LA INSPECCIÓN EN LAS DISTINTAS CONCEPCIONES Y SISTEMAS PEDAGÓGICOS: CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES**

AUTOR: Soler Fierrez, E.

DIRECTOR: García Hoz, V.

AÑO: 1994

TITULO: LA INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DURANTE EL FRANQUISMO (1936-1975)

AUTOR: Muñoz Marín, D.

DIRECTOR: Viñao Frago, A.

AÑO: 1994

TITULO: EL SISTEMA DE INSPECCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

AUTOR: Sánchez Migallón, J.

DIRECTOR: Medina Rubio, R.

AÑO: 1995

TITULO: LA FUNCIÓN INSPECTORA EN EL SISTEMA EDUCATIVO. ESTUDIO DE LA PROVINCIA DE OURENSE (1967-1987)

AUTOR: Ocampo Gómez

DIRECTOR: Santos Rico, M.A,

AÑO: 1995

TITULO: LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD: COORDENADAS LEGISLATIVAS Y MODELOS DE ACTUACIÓN

AUTOR: Martínez Arrollo, M.

DIRECTOR: Pérez Ferra, M. (dir.) y Torres González, J.A. (codir.)

AÑO: 1995

TITULO: LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA

AUTOR: Crespo Liñares, J.R.

DIRECTOR: García Garrido, J.L.

AÑO: 1997

TITULO: LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA POLÍTICA ESCOLAR DE LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

AUTOR: Martí Ferrandiz, J.J.

DIRECTOR: Mayordomo Pérez, A.

AÑO: 1997

TÍTULO: GÉNESIS Y CONFIGURACIÓN DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA LIBERAL, 1808-1874

AUTOR: Ramírez Aísa, E.

DIRECTOR: Puellas Benítez, M.

AÑO: 1998

TÍTULO: SISTEMAS DE APOYO EXTERNO A LOS CENTROS EDUCATIVOS. ESTUDIO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA (EOEP), ASESORES/AS DE LOS CENTROS DEL PROFESORADO (CEP) Y DEL SERVICIO DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN (IE) EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

AUTOR: Hernández Rivero, V.M.

DIRECTOR: Guarro Pallás, A.

AÑO: 2002

TÍTULO: LAS INSPECCIONES DE EDUCACIÓN EN PORTUGAL Y ESPAÑA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. ITINERARIOS Y PERCEPCIONES

AUTOR: Ribeiro Ferreira, M.E.

DIRECTOR: González Gallego, I.

AÑO: 2003

TÍTULO: LAS VISITAS DE INSPECCIÓN A LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN EL DISTRITO UNIVERSITARIO DE SEVILLA (1857-1900)

AUTOR: Dios Martín, F. de

DIRECTOR: Montero Pedrea, A. (dir.) y Calderón España, C. (codir.)

AÑO: 2006

TÍTULO: LA INSPECCIÓN ESCOLAR EN CATALUÑA. UN ESTUDIO DE CASOS

AUTORA: Patricia Silva

DIRECTOR: Serafín Antúnez

AÑO: 2008

TÍTULO: FUNCIÓNS DA INSPECCIÓN: ASPECTOS CURRICULARES E DE DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALIZA

AUTOR: Salgado López, F.J.

DIRECTOR: Rial Sánchez, A.

AÑO: 2009

TÍTULO:	FUNCIONES Y QUEHACERES DE LOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN EN BALEARES. UN ESTUDIO DE CASOS
AUTOR:	Alexander Camacho
DIRECTORA:	Patricia Silva
AÑO:	2013

Tabla 3. Listado de Tesis Doctorales sobre diferentes aspectos de la Inspección Educativa

Fuente: Elaboración Propia

Los Congresos Nacionales de Pedagogía que se celebran cada cuatro años desde 1949, muestran también como los estudios acerca de la Inspección han estado permanentemente vigentes, de tal forma que a partir de las diferentes ponencias y/o comunicaciones, se pueden observar la evolución y características de las aportaciones de los/las inspectores/as, en ocasiones manifestando puntos de vista muy dispares, y las propuestas de nuevas vías para el análisis de este tema a partir de los diferentes métodos de las Ciencias de la Educación, y de las corrientes presentes en cada momento histórico. Es preciso destacar además los congresos, jornadas, y fundamentalmente los simposios celebrados en España, la mayoría de ellos de carácter internacional, que indican la energía vital del colectivo de inspectores/as así como la necesidad sentida por la propia Administración, resultando obligada la consulta de sus actas para obtener una idea completa de las tendencias, y de la dirección hacia la que camina la Supervisión Escolar.

1.6. SITUACIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA: PROBLEMÁTICA ACTUAL

La Inspección se encuentra sumergida en un problema de identidad que arrastra históricamente y que provoca que sus funciones, organización administrativa, desarrollo profesional, organización del trabajo y dependencia jerárquica entre otros temas, se mantengan en la indefinición sin una clara delimitación, y caracterizados por graves contradicciones. Colabora a esta indefinición la propia configuración del sistema educativo, puesto que se trata de un sistema participativo donde interactúan agentes sociales distintos, de carácter complejo, ambivalente, abierto, donde encontramos diferentes tipos de procesos (didácticos, educativos, administrativos, organizacionales y económicos).

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, el campo sobre el que actúa la Inspección está poco definido y delimitado, y por ello clarificar sus funciones es complicado. Así, la indeterminación y la falta de identidad que han acompañado históricamente a la Inspección, han generado en la actualidad una institución en la que la competencia de organización está en manos de las Administraciones Autonómicas, de tal forma que el marco legislativo de las diecisiete Administraciones, así como la del Ministerio, se caracterizan por una regulación de la función inspectora bajo principios organizativos comunes, pero apreciándose también singularidades y diferencias, que genera debilidades y fortalezas, así como una serie de contradicciones en aspectos tales como la conformación de la Inspección como cuerpo administrativo y/o docente, el planteamiento dual de la Inspección (Alta Inspección e Inspección Técnica), una organización con especialidades o de carácter generalista, la actuación y la evaluación en la Inspección Educativa, el enfrentamiento entre roles opuestos, la debilidad de la profesión inspectora, el conflicto ante la ambigüedad del rol de inspector/a, la teoría pedagógica frente a la realidad burocrática, y la dimensión ética de la Inspección Educativa.

Todo ello ha generado un modelo que surgió para atender otro tipo de sistema escolar al no tener en cuenta aspectos tan relevantes como: la propia evolución y complejidad del sistema educativo, que requieren de un seguimiento adecuado a dicha complejidad; los estudios comparados nacionales e internacionales que indican los aspectos del sistema educativo donde se debe prestar mayor atención; la necesidad de convertirse en un agente activo en la mejora de los recursos, con la generalización de las pruebas de diagnóstico y de rendimiento escolar; su escasa incidencia en la toma de decisiones debido a la comunicación directa entre la Administración y la dirección de los centros educativos; y el desarrollo de las nuevas tecnologías que facilitan el aprovechamiento de una manera más eficiente, anulando los protocolos de simple constatación.

En relación a la conformación de la Inspección como cuerpo administrativo y/o docente, en la actualidad la Inspección no lleva a cabo funciones docentes y sin embargo es considerada como un cuerpo docente, aspecto que queda patente en el Borrador del Estatuto del Funcionario Docente no Universitario del año 2006 (Ministerio de Educación y Ciencia), donde se describe por vez primera a la profesión docente, y claramente las funciones de la Inspección quedan fuera de dicha descripción. Lo más adecuado sería que la Inspección se constituyera como un cuerpo superior dentro de la Función Pública, pero su propia trayectoria histórica describe la

compleja red de causas por las que el cuerpo de inspectores/as no se ha configurado como un cuerpo estatal y administrativo.

Otro aspecto a considerar es el planteamiento dual de la Inspección como Alta Inspección o Inspección Central de carácter superior y directivo, e Inspección Técnica o Inspección Territorial, de carácter más periférico y limitada a su territorio, con una dependencia funcional de los centros directivos y superiores de la Administración, los cuales establecen sus objetivos y planes de actuación, y una dependencia orgánica de los centros periféricos de la Administración, es decir, de las Direcciones Generales o de las Viceconsejerías. Esta situación no facilita la coordinación, sino el conflicto de actuaciones que pueden en último extremo desembocar en que los/las inspectores/as se limiten en el desempeño de su labor a resolver tareas burocráticas.

La planificación en el ámbito de la Inspección Educativa es una de sus mayores fortalezas, aunque se debe prestar atención a que el número de actividades habituales no sea excesivo, a que se mantenga el equilibrio interno entre los distintos planes, y a que haya coherencia entre el número de actividades programadas y los tiempos para su realización. Así mismo la coordinación como estrategia institucionalizada es otra de sus fortalezas estableciéndose por una parte, relaciones entre las diferentes Comunidades Autónomas a través de la Conferencia Sectorial de Consejeros/as de Educación y de otros mecanismos para llevar a cabo actuaciones conjuntas de tipo formativo y/o técnico, y por otra parte, la Inspección de cada Comunidad Autónoma a través de un número de reuniones periódicas de tipo instrumental, que logra los nexos suficientes para que la organización de los servicios y la comunicación entre los distintos niveles de jerarquía sea una realidad.

Salvo excepciones y tal vez por el conflicto con las Comunidades Autónomas, la Alta Inspección ha ejercido débilmente sus funciones de comprobación e inclusión de los aspectos básicos en los currículos autonómicos, y su puesta en práctica en las aulas, así como de cuidado del cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, dedicándose al control de títulos, subvenciones, becas, etc. Sin embargo la Alta Inspección debe tener un papel más importante en aspectos tales como el fracaso escolar, la inmigración, la evaluación del sistema educativo como un todo, la convivencia escolar, etc. y en este sentido están surgiendo algunas iniciativas tales como: el Plan PROA, que es un programa de apoyo a los centros educativos de primaria y secundaria que cuentan con alumnos/as en desventaja educativa en

relación a su entorno sociocultural; el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar, cuya finalidad es la de eliminar de las aulas actitudes y comportamientos de carácter violento, fomentando la resolución de conflictos con métodos pacíficos; y los Planes de fomento de la lectura y bibliotecas escolares, etc.

En lo referente a la Inspección Técnica, se encuentra sometida a las características de las diferentes Consejerías de Educación, y por tanto está profundamente dividida y desmembrada bajo las singularidades de cada Comunidad Autónoma.

El funcionamiento de un sistema doble responsable de la Inspección del sistema educativo con la combinación de Inspección Técnica y Alta Inspección, pone de manifiesto ciertas carencias y debilidades, que no resuelven de forma adecuada por ejemplo el tema del fracaso escolar. Lo ideal sería un modelo constitucional que no olvidase la conformación de la labor inspectora como inherente de un sistema institucional integrado, y coherente con el modelo constitucional que las Comunidades Autónomas y el Estado comparten, en función a unas reglas de adjudicación de competencias. A este respecto son destacables las palabras del Consejo Escolar del Estado cuando en el Informe del curso escolar 2001-2002 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002) se trató el tema de la Alta Inspección, señalando que la Administración debe fomentar la implantación de una Alta Inspección activa y próxima, respetando las competencias de las distintas Administraciones Educativas, garantizando la vertebración del sistema educativo y cuidando el cumplimiento de las condiciones básicas, para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio de los derechos y deberes en materia de educación.

La Inspección Educativa se ha organizado como un sistema unitario, cooperativo e integrador, cohesionado y homogéneo, con el objetivo de lograr una actuación global y coordinada en el conjunto del sistema educativo. Sin embargo en la realidad de la práctica, dicha Inspección está dividida en los diferentes niveles educativos, lo que plantea dificultades en la unificación de la acción. En cambio si se observa una homogeneidad en lo referente a la composición y estructura de las diferentes Comunidades Autónomas, pero nuevamente surge la confrontación entre una Inspección con especialidades o de carácter generalista.

Las posiciones de los/las inspectores/as y de las diferentes asociaciones de inspectores/as son dispares en relación al tema de las especialidades. A pesar de ello ambos modelos, el de especialidades y el generalista, han convivido entre las diferentes

Comunidades Autónomas, siendo el criterio para desarrollar uno u otro, la propia elección de la autoridad educativa que se responsabilizaba de la Inspección en cada momento y en cada Comunidad Autónoma. En este sentido las distintas asociaciones de inspectores/as coinciden en un gran número de aspectos, por ejemplo en lo referente a las funciones, los fines, la dependencia jerárquica, la organización, etc. Así las posiciones de las asociaciones más significativas respecto a la organización con especialidades o de carácter generalista, optan por una combinación de ambos modelos, el generalista y el de las especialidades, pero establecido desde cada una de las Administraciones Educativas, pero no mediante una norma general para todo el Estado, como en el caso de ADIDE (2003); USITE por el contrario apoya al modelo generalista y teme que la organización por especialidades genere una Inspección dividida en departamentos aislados, herméticos, cerrados y poco operativos; y ANIE manifiesta abiertamente su postura a favor de la nivelaridad y la especialidad.

La realidad a día de hoy es que hay tantos modelos de Inspección como servicios se ofrecen, puesto que cada Comunidad Autónoma ha desarrollado un modelo de Inspección fundamentado en su propia singularidad, lo que ha generado una amplia diversidad de modelos de actuación. Así cada Comunidad Autónoma tiene organizada la Inspección en divisiones territoriales (es lo que se conoce por zonificación), en función de criterios de tipo cultural, social, histórico, económico, geográfico, y educativo, además de la funcionalidad y la adaptación al mapa escolar y a los servicios educativos. Los distritos de Inspección son las diferentes demarcaciones territoriales determinadas en función de la red escolar, la plantilla de inspectores/as y el número de centros educativos, y son esenciales para lograr un trabajo en equipo dentro de una zona o territorio, cuyo número y condiciones son establecidos por las Administraciones Educativas. Cada distrito de Inspección cuenta con un equipo de inspectores/as de diferentes especialidades y niveles educativos.

Para el cumplimiento de los diferentes planes provinciales la mayoría de las Administraciones asignan a cada inspector/a un número de centros educativos, programas, y servicios, en función de su cuerpo docente de procedencia y su experiencia docente previa en el nivel educativo del centro, lo que genera una serie de debilidades en el sistema de Inspección, es decir, la acción se fragmenta e individualiza en detrimento del trabajo en equipo y la intervención colegiada, argumentando que: en ocasiones prima la necesidad de dar soluciones rápidas, aunque sean menos eficaces; se solapan los perfiles profesionales de los/las inspectores/as y de los/las directores/as de los centros, y si se mantiene al mismo

inspector/a en el mismo centro durante varios cursos, se corre el riesgo de caer en la improductividad, la rutina, y la desmotivación por la innovación y la mejora, perdiendo la fortaleza que supone el conocimiento del centro por parte del inspector/a, entre otras. Además es necesario que haya un equilibrio y una coherencia entre la labor que desempeña el/la inspector/a y su formación, teniendo en cuenta no solo la formación inicial con la que accedió al cargo, sino la que ha adquirido a lo largo de su ejercicio profesional, aspecto que algunas Administraciones olvidan con frecuencia.

Algunas Comunidades Autónomas han hecho un esfuerzo normativo por dejar establecida y regularizada su posición ante el tema de la organización con especialidades o de carácter generalista: en la Comunidad Autónoma de Castilla y León la especialidad e internivelaridad aparecen como criterios de organización en el Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León; en la Comunidad Autónoma de Galicia, con el Decreto 99/2004, de 21 de mayo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia; en la Comunidad Autónoma de Las Islas Canarias con el Decreto 135/2002, de 23 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Canarias; en la Comunidad Autónoma de Andalucía con el Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa; en la Comunidad Autónoma de Cataluña, este aspecto viene regulado por el Decreto 266/2000, de 31 de julio, por el que se regula la Inspección de Enseñanza

El enfrentamiento entre la actuación y la evaluación en la Inspección Educativa tiene su punto de origen en los Planes de Actuación, es decir, las Administraciones Educativas por lo general introducen su programación de actividades en los diferentes Planes de Actuación, que pueden ser de carácter general o regional, y para el cumplimiento de los objetivos de dichos Planes de Actuación, la Inspección de Educación desarrolla una serie de actuaciones, que normalmente tienen al centro educativo como eje de todas ellas, y entre las que pueden citarse actuaciones prioritarias o preferentes, específicas, habituales u ordinarias o funcionales, extraordinarias o incidentales, internas y de formación, y de actualización y perfeccionamiento. Dichas actuaciones se materializan en el estudio de la diferente documentación sobre organización y planificación de los centros educativos, la elaboración y aplicación de diferentes pruebas de tipo diagnóstico, el análisis de los

resultados y rendimiento escolares, los controles sobre diversos aspectos del sistema educativo, la tramitación de informes, y las visitas.

La clasificación y definición de las diferentes actuaciones de la Inspección de Educación se considera una de sus fortalezas, siempre y cuando: no haya un desequilibrio entre el número de actividades de los Planes de Actuación y los tiempos previstos; las actuaciones de formación no pierdan su correlación con el resto de actividades y respondan a las necesidades que surjan de la aplicación de dichos Planes de Actuación; se cuente con la instrumentación necesaria, en el sentido de protocolos, formulario de informes, banco legislativo singular, guías, aplicaciones informáticas *ad hoc*, herramientas propias de observación, etc. en los que apoyar la actuación; así como no establecer un número excesivo de actuaciones ordinarias, por lo general de tipo burocrático, y por lo tanto de poca eficacia, que corran el riesgo de convertirse en específicas e incluso que acaben reduciéndose a una serie de centros educativos, o bien que monopolicen su actuación limitando su desempeño a una labor poco efectiva. Es destacable la labor desarrollada por los equipos específicos de inspectores/as en las actuaciones de carácter preferente, ya que son un recurso positivo para el estudio, la información, y la coordinación de los procedimientos de la Inspección Educativa en relación con los centros educativos, así como el reconocimiento de estas actuaciones preferentes como propias y verdaderas.

Las Inspecciones Educativas cuentan con una evaluación de carácter interno y periódico que se materializa en la Memoria Anual, y que implica a los servicios territoriales y centrales, donde se rinden cuentas del proceso de aplicación y de los resultados de los Planes de Actuación al Director Territorial o Delegado Provincial, y que posee un gran valor. Esta Memoria Anual orienta la práctica inspectora y supone una reflexión constructiva sobre los resultados obtenidos, ayudando a introducir las modificaciones necesarias para su mejora y para evitar disfunciones, en el caso de encontrarlas. Sin embargo la realidad de estas memorias de carácter evaluativo pone de manifiesto que se trata de un mecanismo más representativo o teórico que efectivo, aspecto que puede considerarse una debilidad de la Inspección, así como el hecho de que las Administraciones Educativas, a pesar de poder llevar a cabo evaluaciones externas de la Inspección con el objetivo de valorar que se cumpla las funciones que tiene establecidas, generalmente no las aplican, y cuando lo hacen son precarias e insuficientes.

En teoría los roles de control y/o vigilancia y el de asesoramiento deben combinarse y complementarse creando una única función. Sin embargo la realidad educativa genera situaciones complejas influenciadas por el factor de la conducta humana, que hace mucho más complicada esta práctica de lo que la teoría muestra. Como ya es sabido, tradicionalmente se ha vinculado al inspector/a con la función de control y/o vigilancia, convirtiéndose en aquel/aquella que determina si algo es adecuado o no lo es, de ahí la preocupación e incluso el temor con el que se recibían sus visitas, en cambio hoy día su figura es más amable, y sus evaluaciones no acarrear consecuencias graves ni en el profesorado, ni en los centros educativos, ni en la enseñanza en general.

El concepto de Inspección en la realidad educativa del país, se engloba en el concepto más amplio de Supervisión Educativa, cuyas características muestran como el control, el asesoramiento, la evaluación, y la orientación, son aspectos estrechamente relacionados. Hay diferentes experiencias en este sentido, como el trabajo del inspector Fernández Estrada (s.d.), donde señala que carece de sentido la función de vigilancia si no va acompañada de un feed-back que indique aquellos aspectos susceptibles de mejora y la forma de mejorarlo y viceversa; el debate que surgió en la elaboración de la Ley Orgánica 9/1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, de 20 de noviembre (LOPEGCE) sobre los roles de control y asesoramiento, donde se reivindicó una Inspección basada en el asesoramiento organizativo y pedagógico a los centros; el Plan EVA, enfocado a la evaluación de los centros educativos con objetivos formativos (Subdirección General de Inspección Técnica de Educación, 1996); el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, como instrumento que contribuye a la formación en gestión de la calidad, a la vez que ofrece un marco de referencia, con unos indicadores y lenguaje común, que permite conocer el funcionamiento de los centros, cuya aplicación va asociada a la realización de procesos de autoevaluación, con el fin de valorar el progreso de la institución y establecer Planes de Mejora (Ministerio de Educación y Cultura, 1997); y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), al establecer como función la supervisión y el control de los centros educativos, y de los programas que en ellos inciden, desde un punto de vista pedagógico, organizativo, y de funcionamiento.

En sus inicios la Inspección se crea como un agente u órgano de gobierno para la vigilancia del cumplimiento de la normativa vigente y como brazo ejecutor del mismo, logrando por una parte, un cuerpo de funcionarios permanente en el tiempo e independientes de la función docente, pero por otra dichos puestos se constituían en cargos de confianza del gobierno de turno, y por tanto sujeto a los intereses

personales y a los cambios políticos en lo referente a nombramientos, traslados y ceses. Como posible consecuencia de esta politización, en el desarrollo de su recorrido histórico encontramos incluso tres intentos de suprimir la Inspección, tal y como se desarrolla en el tercer capítulo de este marco teórico.

Por otra parte el proceso de profesionalización de la Inspección se inició cuando comenzaron a separarse las funciones educativas de las inspectoras, al mismo tiempo que se hacía patente que estas tareas no podían ser llevadas a cabo por un personal con otro tipo de funciones pero que de modo ocasional se ocupaba de estos temas, sino que debían ser ejecutadas por funcionarios/as profesionales con formación, conocimientos, y cualidades específicas. En definitiva es necesario separar a la Inspección, como a cualquier otra función pública, de los continuos cambios políticos, y asentarla en una ética de lo público fundamentada en la profesionalización y en la idea de servicio público, es decir, con autonomía en el ejercicio profesional y con el reconocimiento en el perfil de los/las inspectores/as de características tales como la neutralidad, la objetividad, el rigor técnico, el liderazgo, la formación, y la perseverancia.

La falta de una formación común que determine y delimite a la Inspección como una profesión concreta frente a otras profesiones dificulta la profesionalización, y se trata de un aspecto complejo ya que dentro del cuerpo de inspectores/as hay una gran diversidad de especializaciones, titulaciones, y conocimientos, generando el debate sobre su debilidad como profesión. Según Viñao (1999) esta formación específica solo puede darse formalmente desde el ámbito universitario, donde ya se ha comentado el estado de la cuestión a través de la pequeña investigación llevada a cabo analizando los diferentes planes de estudio de las universidades españolas, que puede verse en el ANEXO 2 de este trabajo. Algunos de los descriptores que aparecen en el Grado de Pedagogía están relacionados con las funciones como profesión de la Inspección Educativa, entre otros: el diseño y desarrollo curricular; el currículo y la diversidad; los procesos organizativos (diagnóstico, planificación, coordinación, dirección y supervisión); los procesos de evaluación del diseño y desarrollo del currículo; la evaluación, la innovación y la mejora de las organizaciones educativas; las teorías de enseñanza-aprendizaje; la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de competencias; las teorías y los modelos de las organizaciones, la normativa y la autonomía; y las políticas educativas y los sistemas educativos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005).

Puesto que la situación en la que nos encontramos no es la ideal respecto a la profesionalidad de la Inspección, Baranda (2005) indica que uno de los caminos es ahondar en la investigación realizada sobre modelos de organización eficaz, y proponer una Inspección basada en los fundamentos del trabajo en equipo, de la planificación, la especialidad, la territorialidad y la evaluación.

Clay Lindgren (1978) muestra el estudio llevado a cabo por Gross, Mason y McEachern, cuyas conclusiones hacen que siga siendo considerado como un estudio actual, y expone que los/las inspectores/as se encuentran en una posición complicada puesto que los conflictos entre sus roles son inevitables, ya que se encuentra entre las expectativas de la Administración y las de la comunidad educativa, junto al hecho de estar a la expectativa de las demandas de la clase política y de la población en general, que en ocasiones son opuestas, y que de una u otra manera acaban en la insatisfacción de todos/as. Esta situación de insatisfacción ante su trabajo, la creencia en su insignificancia, y la desconfianza en la organización y en ellos mismos, puede generar una amplia variedad de problemas emocionales, tales como ansiedad, estrés, tensión, etc.

Además del conflicto que plantea estar en el centro de dos bandos con expectativas diferentes cuando no opuestas, hay que añadir la ambigüedad de sus funciones, ya que son tan variadas y están tan poco definidas que llega un punto en el que los/las inspectores/as se dedican fundamentalmente a aquello que ellos/as consideran subjetivamente más primordial, en función de su formación, competencias, intereses, y preferencias personales. Para Zúñiga (s.d.), el sistema de Inspección Educativa y su personal son las víctimas de una falta de organización estructural cuyo origen está en la subestimación de sus tareas, cuyas consecuencias se traducen en una sobrecarga, caracterizada por conflictos internos y tensiones que subyacen entre las funciones de tipo pedagógico y/o apoyo, y las administrativas y/o de control, en el desempeño de su labor.

Además del conflicto de roles, Zúñiga (s.d.) señala que la Inspección Educativa presenta un deterioro de las condiciones de trabajo que se muestran como deficientes, ya que no solo se les asigna una amplia variedad de funciones, sino que por la propia evolución social y del contexto educativo, ha aumentado el número de centros educativos y profesorado, así como también las problemáticas, y sin embargo el número de inspectores/as no sigue la misma tendencia, con lo cual cada vez son más complicadas de cumplir. A esta carencia de personal se suman la falta de medios y

recursos, limitando así la eficacia del servicio, y la ausencia de supervisión en las escuelas más alejadas. En este sentido cabe recordar que este estudio ha sido realizado por Zúñiga en la Región de Cusco, Perú, donde a los problemas anteriormente señalados, se integran los problemas de comunicación y transporte, con un gran número de zonas rurales aisladas.

La legislación desde hace ya algunos años ha establecido funciones de naturaleza pedagógica que demandan un perfil de inspector/a con los conocimientos, capacidades, y competencias, de un/a pedagogo/a, y puesto que cada Administración Educativa regula el modelo organizativo de la Inspección, y por lo tanto tiene libertad para establecer el perfil profesional de los/las inspectores/as, debería tener en cuenta la importancia de la Pedagogía. Sin embargo entre las tareas de la práctica diaria y el marco teórico de la Inspección hay una discordancia, ya que la realidad de la Inspección está basada fundamentalmente en tareas de gestión y de carácter burocrático, encontrando aquí el enfrentamiento entre la teoría pedagógica y la realidad burocrática.

En relación a este aspecto hay una serie de inspectores/as y de investigaciones que demandan una Inspección más pedagógica y menos burocrática, donde sea preferente la participación y colaboración en la mejora del Sistema Educativo y la calidad de la enseñanza, entre otros el inspector López (2001), que llevó a cabo un estudio donde comprobó que la evaluación de los centros dirigida a la mejora, debía ser una función técnico-pedagógica a realizar por la Inspección, y que sin embargo en la realidad de la práctica cotidiana la mayoría del trabajo lo ocupan tareas más burocráticas en opinión del 93,1% de los/las inspectores/as que participaron en el estudio. Por su parte Garrido y Munné (1999) por petición del Forum Europeo de la Educación en Cataluña, llevan a cabo un estudio para conocer cuál era la percepción sobre la Inspección de la comunidad educativa, y los resultados pusieron de manifiesto que “prima más el control y la evaluación de los centros y servicios educativos, sin que ello les lleve a prescindir del asesoramiento” (p. 330).

Los fenómenos de la globalización y de la interculturalidad condicionan el contexto social en el que se desarrolla la Inspección Educativa, poniendo de relieve la imposibilidad de un modelo de Inspección encapsulado y cerrado. La Inspección Educativa está influenciada a su vez por la dualidad de tradicionalidad y conservadurismo que la ha acompañado históricamente. Estos aspectos entre otros, generan que la Administración desconfíe de su capacidad resolutive y sea

excesivamente proteccionista, de forma que el resultado es: la delegación de responsabilidades por parte de la Inspección, perdiendo su identidad y transparencia con la consiguiente aparición del desacuerdo y la desmotivación; una escasa valoración de la Administración de los recursos culturales y humanos de la Inspección Educativa, que conducen inevitablemente a la repetición de actividades rutinarias; un exceso de jerarquización que anula la confianza, la suma de aportaciones individuales, la cooperación de carácter interno, etc. Su debilidad como corporación surge de la escasa definición de su dirección profesional, sin una planificación con aspectos evaluables que recaigan en el beneficio público y de la propia Inspección Educativa, así como de sus carencias técnicas, que generan una práctica ineficaz y el hecho de que en su interior se desarrollen intereses dispersos en diferentes direcciones.

La actividad profesional de la Inspección Educativa se concreta en un servicio público específico, legitimado socialmente, y que se fortalece al dar respuesta a las exigencias de su propia profesionalidad. Dichas exigencias se refieren a aspectos de eficacia y satisfacción social, que son insuficientes moralmente sino generan responsabilidad tanto individual como social, integridad, transparencia, interés y liderazgo, y una dimensión ética, pilar de un código deontológico. La debilidad de la Inspección Educativa, su identidad confusa, y la revisión constante de su reconocimiento social, continuarán presentes “si no cumple algunos requisitos ético-sociales que resultan imprescindibles en la sociedad contemporánea” (Chozas, 2007, p. 4).

Es un hecho que la Inspección Educativa se encuentra ante su mayor desafío dada la complejidad progresiva del sistema educativo, y el incremento, también progresivo, de las exigencias sociales, competenciales, etc. pudiendo tomar dos direcciones, de forma que puede dirigirse a una resistencia a los cambios, o bien adaptarse a la evolución del sistema educativo, siendo esta segunda opción el camino a promover mediante la actualización permanente, la revisión de los procedimientos y de las actitudes profesionales, y la adaptación de la intervención a la realidad educativa presente. Su actuación no puede ser de tipo neutro, ya que es de carácter social y está comprometida no sólo con el sistema educativo, sino que también es constitutivamente moral, lo que significa que se aceptará este hecho de forma corporativa y consensuada, bajo la orientación de un código normativo como guía de la práctica inspectora.

1.7. APORTACIONES PARA LA MEJORA DE LA PROYECCIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN EL FUTURO

Para Esteban Frades (s.d.) sería necesario establecer como funciones básicas de la Inspección el intervenir con el objetivo de colaborar para la equidad, la mejora y la calidad del Sistema Educativo; supervisar los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desempeño fiel del currículo; y actuar sobre todos y cada uno de los elementos de la enseñanza con la finalidad de garantizar el derecho a la educación. Además según este inspector sería necesario perfeccionar el modelo presente intentando que su naturaleza administrativa alcanzase un cariz más directivo y comprometido en la función pública, con un significativo respaldo legislativo, facilitando por otra parte su profesionalización. La Inspección también precisaría de un nivel mayor de autonomía y de un perfil profesional ligado a la universidad en el campo de la Pedagogía, así como un acuerdo mínimo entre las diferentes legislaciones en lo referente a los sistemas de acceso y a las especialidades, sin olvidar que como autoridad pública deben limitar y priorizar sus actuaciones, sin alejarse de sus principales funciones y cumpliendo con sus atribuciones.

Por su parte Federico Pérez Morán (2009) propone una serie de estrategias con el objetivo de que la Inspección en un futuro colabore de forma significativa en la mejora del sistema educativo y en la calidad de su enseñanza. Dichas estrategias hacen referencia a: favorecer la presencia de los/las inspectores/as en la Consejería de Educación, tanto en sus órganos directivos como consultivos, reivindicando así un protagonismo en la planificación, la gestión, y la evaluación de la educación, y un modelo de Inspección independiente del poder político; defender un cuerpo único y una especialización de tipo funcional, de forma que se abarquen todos los campos del sistema educativo teniendo en cuenta sus experiencias docentes, intereses, y motivaciones, y su formación académica y/o laboral entre otros aspectos, de forma que la adscripción a un campo no sea definitiva ni de carácter irreversible, favoreciendo así la movilidad; apostar por la recuperación del modelo gerencial basado en una gestión de los centros educativos, que tenga en cuenta la planificación, la organización, la coordinación, y la gestión de los recursos, así como la evaluación y la información.

Además Pérez (2009) cree necesario otorgar mayor relevancia al papel de la Inspección en la evaluación del sistema educativo, tanto a nivel nacional como internacional, ya que en la actualidad considera que la aportación de la Inspección es

muy escasa cuando no testimonial, y esta lejanía del liderazgo de los procesos de evaluación del sistema educativo podría desembocar en una reducción de sus funciones a tareas de información y asesoramiento, con el agravante en este sentido de la comunicación directa ya comentada, entre la dirección de los centros y la Administración, que deja a un lado a la Inspección. Este autor incide en la necesidad de potenciar el trabajo en equipo y la especialización a través de grupos de trabajo en áreas estructurales y curriculares, de carácter estable y con la fuerza suficiente, de cuya labor surjan todas las iniciativas relacionadas con la planificación, la gestión, la legislación, la innovación y la investigación educativa, y señala la necesidad de contar con planes de formación permanente y específica sobre los nuevos campos que van surgiendo como consecuencia de la evolución de la esfera social y educativa, para lograr el liderazgo de los procesos de innovación y calidad. Finaliza su aportación manifestando la necesidad de recuperar en la Inspección la *autoritas*, en lo referente a autoridad moral, aspecto que a su juicio se logra con el compromiso profesional con la Administración y con la comunidad educativa, con un buen desempeño profesional, y con valores tales como la profesionalidad, la responsabilidad, y la honradez.

Chozas (2007) por su parte alerta que si la Inspección Educativa desea afrontar el futuro con garantías, liberándose de las debilidades del pasado, debe reflexionar sobre aspectos tales como: el reconocimiento de la Inspección Educativa como organización social; la aceptación de que es un servicio de carácter público evaluable, y de las consecuencias que este hecho acarrea; la necesidad de actualización permanente tanto de conocimientos como de valores éticos y profesionales; y la necesidad de lograr mediante el consenso democrático, un modelo de Inspección. Este autor ve en los Comités de Ética una oportunidad de reforzar la ética profesional, ya que como órganos de autorregulación, de participación, debate y prevención, mediante el consenso y el diálogo, pueden ayudar a superar las deficiencias tanto morales como jurídicas, y además mejorar su transparencia, credibilidad y eficacia. Este autor señala como fundamental una renovación en la innovación, en la formación profesional, y en su carácter de servicio público al servicio de lo público.

Para Gómez de Agüero (2008) las Administraciones deberían comprender que la función prioritaria de la Inspección Educativa se dirige a garantizar el cumplimiento de la legalidad con independencia del poder político, es decir, precisa de legitimidad para el desarrollo de sus funciones, y su elevada responsabilidad y alta cualificación precisan del reconocimiento no solo de los centros educativos y de la comunidad educativa, sino también de la Administración Educativa correspondiente, que además

debe proveerla de los recursos técnicos y materiales que precise, además de proporcionarla la formación necesaria para dar respuesta a las diferentes demandas. En su opinión debería fomentarse la colaboración entre la Inspección Educativa y los campos profesionales universitarios, así como la participación en diferentes programas en otros países, lo que proporcionaría la visión y el conocimiento de otros modelos de Inspección.

El subdirector de la Alta Inspección del MEPSYD, Uruñuela Nájera (2008), centra su análisis en los retos profesionales con los que se enfrenta la Inspección Educativa en estos momentos, y considera que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) plantea la necesidad de lograr el éxito escolar para todos/as, de desarrollar un currículum nuevo que asegure la adquisición de las competencias básicas, de alentar y profundizar en la convivencia en positivo, de lograr mayor autonomía de los centros educativos, y de conseguir una mayor implicación del profesorado para alcanzar estas metas.

La Asociación Nacional de Inspectores de Educación Secundaria (ANIES) señala como propuesta para la mejora de la organización y funcionamiento de los servicios de Inspección Técnica de Educación, que ésta debe caracterizarse por su alta cualificación, por su profesionalidad, independencia y competencia, y que sus funciones básicas deben ser básicamente “la vigilancia y control para que se cumpla la legislación vigente, el asesoramiento a la comunidad educativa y la evaluación del sistema educativo, ya sea directamente o mediante la cooperación con otros organismos e instituciones” (Arriaga, s.d., p. 13), siendo estas funciones inseparables si el objetivo es lograr una intervención eficaz y eficiente, que repercuta en la mejora de la calidad. La intervención para el desempeño de estas funciones no debería ser indiscriminada, sino en función de la cualificación de cada inspector/a, de tal manera que la eficacia de la intervención fuera potenciada al máximo. Respecto a la función de control señala que no debe limitarse a la comprobación, sino que debe entenderse como un control permanente de la adecuada aplicación de los diferentes aspectos que conforman la práctica educativa, adquiriendo su justificación en el asesoramiento a la comunidad educativa, desde la legitimación del inspector/a como autoridad pública caracterizada por su profesionalidad, intervención profundamente activa, talante y moralidad.

La sociedad y sus constantes cambios evolutivos, así como el sistema educativo que los recibe, demandan según ANIES cada día un mayor nivel de especialización, por lo

que consideran que la especialización del Servicio de Inspección debería situarse en dos niveles. El primero de ellos debería ser una especialización entre la Inspección de Educación Infantil y Primaria, y la Inspección de Educación Secundaria y Formación Profesional, pero con intervenciones coordinadas; el segundo de ellos se refiere a la necesidad de especialización individual de los/las inspectores/as en los diferentes campos de conocimiento y ámbitos de profesionalización. Por otra parte, la Inspección debería tener un régimen administrativo claro y estable, no de carácter temporal ni discriminatorio, y ya que desarrolla su labor no solo en el centro educativo sino también en sus despachos, deberían contar con los recursos materiales y humanos necesarios, y señalan además que los/las inspectores/as no deberían perder su vínculo con el hecho educativo, es decir, deberían mantenerse en contacto con la realidad educativa a través de la evaluación en el aula, y de la relación con los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Para esta Asociación, en el sistema de acceso y selección de los/las inspectores/as deberían marcarse criterios objetivos fundamentados en los méritos, la capacidad, la transparencia y la publicidad, y los/las candidatos/as deberían pertenecer a los cuerpos docentes actuales y contar con una experiencia docente adecuada al puesto correspondiente. Por otra parte la organización de los diferentes servicios de Inspección no debería ser uniforme, sino que debería poseer autonomía. El hecho de que haya un/a inspector de referencia, en lugar de la dependencia de un equipo, ha demostrado ser una estrategia eficaz para: los/las propios/as inspectores/as, al conocer exactamente cuáles son las acciones ante las que debe responder y comprometerse; la Administración, ya que sabe a quién debe pedir información ante situaciones problemáticas; y para los centros educativos, puesto que éstos solicitan una persona de referencia a la que acudir en caso de necesidad, y por otra parte, la normativa actual no indica que no pueda existir esta figura, aunque esto no significa que debería realizarse una intervención de carácter libre e individual, sino que sigue siendo fundamental la coordinación en el interior de dicho servicio, es decir, combinar el desempeño individual y el trabajo en equipo, ya que éste último incrementa las posibilidades de encontrar la solución más adecuada y eficaz ante cada problemática, sin que ello suponga la supresión de la capacidad de iniciativa y responsabilidad individual.

Por último y a modo de cierre, plasmar parte de la emotiva carta de Santos Guerra (s.d.) a un/a supuesto/a inspector/a novel:

[...] Los años pasarán. Y ¿te cargarás poco a poco de ilusión o de vicios?, ¿acumularás esperanza o pasotismo?, ¿aprenderás día a día de la realidad o te atrofiarás en la rutina, en la ley del menor esfuerzo, en la peligrosa seguridad del alto funcionario? Deseo que tu experiencia se convierta en verdadera ciencia. O, todavía mejor, en sabiduría. Y que el transcurso de los años en tu cargo sirva para ayudar a las personas y también para convertirte en un profesional más comprometido, más competente y más feliz. Ojalá que, cuando te vayas, te echen de menos por el estímulo, la ayuda y la emoción que aportabas a la comunidad educativa (Santos Guerra, s.d.).

1.8. SÍNTESIS

Como ha podido observarse a lo largo de este capítulo, hay una gran variedad de definiciones alrededor de los términos de *Inspección* y *Supervisión*, y también de dudas sobre sus funciones como consecuencia de su carácter indispensable, y del hecho de que al mismo tiempo se le asignan una multiplicidad de contenidos que le confieren un carácter polifacético. Es por ello que se encuentra situada en todos los campos filosóficos, científicos, políticos, y sociales, relacionados con el mundo de la educación, de tal manera que cualquier modificación que se produzca en alguno de ellos se proyecta de forma automática en la vida diaria de la Inspección, en su teoría, y en su práctica, y de ahí su carácter indispensable, su enorme complejidad, la responsabilidad que este término conlleva, y el hecho de ser el espejo en el que se reflejan el estado de la educación y de la sociedad en cada momento histórico.

Así con el concepto de *Inspección de Educación* se identifica al órgano de la Administración que nace del poder político democrático, que vela por el derecho de los/las ciudadanos/as a la educación, y que está especializado en el desarrollo de la función de supervisión de la educación sobre centros públicos y privados. La definición del *supervisor/a* de la educación no está definida con precisión y se trata de un concepto que está continuamente reescribiéndose, y que tal y como señala Teixidó (1995), se trata de un/a funcionario/a que desempeña su labor entre la política de la educación y la pedagogía, lo que provoca que en ocasiones su trabajo sea contradictorio e incluso se den funciones opuestas.

En este sentido es necesario destacar que la Supervisión Escolar no se limita a hacer una interpretación teórica del sistema educativo al relacionarla con la evolución

histórica de dicho sistema educativo, ni está totalmente vinculada a su realidad objeto de estudio, ya que perdería la universalidad y trascendencia de sus avances impidiendo la solución de los problemas, a los que se debe enfrentar históricamente y como consecuencia de los nuevos contextos sociopolíticos y de mercado, sino que se fundamenta en un amplio campo de visión que le permita adaptarse y dar respuesta a las demandas y necesidades que se le plantean.

Sus conocimientos no son el resultado de la acumulación de la experiencia de los/las inspectores/as o de su transmisión generacional, y el hecho de que su objeto de estudio sea compartido con otras disciplinas, el reconocer a la Pedagogía como creadora de las Ciencias de la Educación y unión entre ellas, el admitir la naturaleza histórica de su objeto de estudio, y tener presente que se trata de un hecho social, no debe poner en peligro su independencia científica ni su “dignidad de ciencia particular” (Soler, 1994, p. 64), sino que debe consolidarse como una ciencia que aglutine aspectos pedagógicos, históricos, y sociales, puesto que es capaz de proyectarse en todos y cada uno de estos aspectos e intervenir en su mejora, gracias a su carácter científico.

A modo de conclusión añadir o insistir en el hecho de que en general, la Supervisión es ampliable a todos y cada uno de los aspectos de la vida humana y siendo la educación una actividad fundamentalmente humana, su Supervisión se caracteriza además como saber científico, ya que tiene una historia, una estructura interior sistemática de conocimientos, una metodología que le permite investigar y extraer conclusiones que le son propias, unas funciones específicas a desempeñar, un campo concreto en el que desarrollar su actuación, un amplio asentamiento geográfico, investigadores/as que gracias a sus aportaciones la van haciendo progresar, y una serie de conclusiones cuya puesta en práctica va dirigida a la mejora de los aspectos sobre los que incide.

Hay tantas realidades como puntos de vista

(José Ortega y Gasset)

Capítulo II

MODELOS DE INSPECCIÓN: IDENTIFICACIÓN Y ESTUDIO COMPARADO

2.1. LA ACTIVIDAD INSPECTORA EN EDUCACIÓN

El término de *actividad inspectora* según Ramos (2002), se refiere a todos y cada uno de los aspectos de la actuación inspectora. Dicha actividad refleja una función básicamente administrativa de fuerte tradición en un gran número de ámbitos de la actuación pública, con fines semejantes y por lo tanto, con metodologías e instrumentos similares, basados en principios generales, y entre estos ámbitos está el sector educativo.

Para Fernández (2002) la actividad inspectora generalmente tiene una doble interpretación. La primera de estas interpretaciones hace referencia a la actividad o función, y la segunda a los órganos que desempeñan dicha función, y en este último caso es frecuente que el término *Inspección* se escriba con mayúscula. Para este autor la actividad inspectora se encuentra en un momento de esplendor y crecimiento, y considera que hay una ascendente y progresiva sensibilidad por parte de la opinión pública hacia ella.

Las Inspecciones de los diferentes sectores nacen en el momento en el que la Administración inicia su regulación, tal y como se comentó en el primer capítulo de esta tesis, en el que se expone que la Inspección Educativa surge con la creación del Sistema de Instrucción Pública, cuya implantación nace de la consideración de la educación como bien de carácter general. La finalidad básica de esta primera actividad inspectora de la Administración Educativa era velar por el cumplimiento de la ley y progresivamente se va ampliando, convirtiéndose en una herramienta que avala la calidad de los servicios, productos y objetos de control. Así, presenta según Sainz Moreno (2001), carácter jurídico en relación al cuidado en el cumplimiento de la normativa correspondiente; carácter técnico, en el sentido de sus funciones de control, supervisión y evaluación de los centros, de la práctica docente, de la función directiva, etc. desde una perspectiva pedagógica; y carácter asesor.

Desde los orígenes de la Inspección Educativa en España, se asumió que la función inspectora ejerce un efecto positivo en la mejora de la calidad de la educación, de lo que se deduce que no es un pensamiento sólo actual (Fernández, 2002), sino adicional a la función de velar por el cumplimiento de la ley que ha acompañado a la Inspección Educativa desde el momento en que se originó como tal. Generalmente, una función conlleva el desarrollo de diferentes actuaciones relacionadas, entendiéndose por función de la Inspección de Educación a la competencia de acción

cuyo desempeño es atribuido a los/las inspectores/as mediante la normativa correspondiente, y por actuación, al procedimiento o resultado a través del cual los/las inspectores/as desarrollan algún aspecto de dicha competencia.

Teixidó (1997), para diferenciar la Inspección como órgano burocrático de la perspectiva de la Supervisión, se refiere a ésta como “una función global caracterizada por proponerse mejorar la institución escolar y el conjunto del sistema escolar y que tiene o debe dar cuenta a la autoridad educativa” (p. 105), diferenciándola de la Inspección como órgano burocrático y de donde se desprende el carácter evaluador de la actividad inspectora. Así propone la clasificación de las funciones de la Inspección en funciones de tipo técnico, administrativo, de asistencia y de arbitraje, desarrollando las funciones que corresponden a cada tipo, tal y como puede observarse en la siguiente tabla.

TIPO	FUNCIÓN	PRO.	COM.	EXC.
Técnicas	Evaluación Practicar la evaluación parcial y participar en la evaluación total realizada por un equipo externo.	x	x	
	Orientación Abarca desde el asesoramiento siguiendo demandas a dirección de suplencia en situaciones críticas.	x	x	
	Dinamización Impulsar la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación.	x	x	
Administradoras	Control sensor-normativo Control del cumplimiento legal y detección de situaciones irregulares.	x		
	Control de funcionamiento Control de eficacia y eficiencia de centros y servicios.	x		
	Control de funcionamiento social Control de la efectiva participación social y funcionalidad respecto a las expectativas.	x		
	Información-valoración-propuesta Información para la tramitación de peticiones y toma de decisiones.	x		
	Tramitación informada Tramitación de expedientes con aporte de información profesional.	x		
	Organización-gestión Respuesta rápida a situaciones no previstas en las unidades administrativas existentes. Función de suplencia.		x	x
	Elaboración de estudios De carácter diverso.		x	
De asistencia	Asesoramiento experto Sobre centros y servicios a la autoridad administrativa.	x		
	Peritaje experto Ante conflictos y demandas a otras autoridades, particularmente a la fiscalía o al juzgado.	x		

De arbitraje	Datos para planificación		x
	Suministro de información y colaboración en equipos.		
	Prospección y proyección	x	x
	Actitud permanente y elaboraciones concretas de anticipación.		
	Información-orientación-asesoramiento	x	
	Sobre el ejercicio de los derechos y cumplimiento de los deberes de profesionales y ciudadanos.		
	Mediación en enfrentamientos	x	
	Escucha a las partes, actuaciones que faciliten el entendimiento.		
	Resolución de conflictos menores	x	x
	Resolución operativa transitoria si las partes piden una solución a la autoridad correspondiente.		

PRO.: Funciones Propias que no realizan otros órganos

COM.: Funciones compartidas con otros órganos y profesionales

ESC.: Funciones que se realizan excepcionalmente y que no son habituales

Tabla 4. Clasificación de las funciones de la Inspección

Fuente: Teixidó (1997, p. 106)

En este sentido es de vital importancia analizar las opiniones más recientes de los/las expertos/as en este campo, obteniendo así una visión más amplia del fenómeno, tanto desde un punto de vista normativo como bibliográfico. Para ello se eligen tres Tesis Doctorales, las tres recogidas en el primer capítulo de esta investigación, que reúnen a cinco personalidades fundamentales en el desarrollo de este tema y a destacados/as expertos/as en la materia que nos ocupa, concretamente en lo referente a las funciones de la Inspección de Educación. Los/las expertos/as a los que se hace referencia son el Dr. Rial Sánchez, como director de la tesis *Funcións da Inspección: Aspectos Curriculares e Desenvolvemento Profesional na Comunidade Autónoma de Galiza* y su autor, el Dr. Salgado López; los doctores Antúnez Marcos y Silva García, como directores de la tesis *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*, y su autor, el Dr. Camacho y la Dra. Silva García, autora de la tesis *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos*.

Es interesante además recordar la aportación de Soler Fierrez (1994) con su Tesis Doctoral, *La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones*, en la que se señala una ambigüedad en el rol del inspector/a que en ocasiones genera conflicto entre las propias funciones a desarrollar, ya que es difícil conciliar el ayudar y evaluar en una misma situación, o administrar y orientar entre otros aspectos, que pueden resultar a primera vista antagónicos, y que en la revisión bibliográfica al respecto saltan a la vista. Sin

embargo para este autor, estas contradicciones que surgen del análisis de la actividad inspectora se unen en un objetivo común, que no es otro que su influencia en la calidad de la educación.

Patricia Silva García (2008) en su Tesis Doctoral *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos*, coincide con Soler Fierrez (1994) en este sentido, considerando la actividad inspectora como elemento fundamental en los procesos de cambio y de mejora de los resultados educativos, pero también en la consideración de su indefinición, y en la dificultad de conciliar funciones tan dispares. Además considera a la actividad inspectora como compleja, con unas características propias que le dan una identidad, diferenciándola de otras actividades que pueden desarrollarse en el campo educativo. Refleja además en este estudio la exigencia, heterogeneidad y amplitud del campo de intervención, complejidad y sobrecarga que dicha actividad requiere de los/las inspectores/as.

Esta autora identifica las actividades de Inspección como actividades que pueden estar vinculadas a los ámbitos pedagógico, administrativo, de los recursos, de los servicios y del gobierno de los centros, y concreta como propias de la Inspección, las siguientes funciones: el control del funcionamiento de los centros educativos; la atención de las necesidades de los mismos y la colaboración en sus procesos de mejora; la supervisión de la práctica del profesorado; la participación en la evaluación de los centros educativos y del sistema educativo; el velar por el cumplimiento de la normativa vigente; el asesoramiento a los centros educativos desde sus respectivas especialidades a través de la visita a los mismos. Y como funciones fuera de la planificación pero que requieren de su desarrollo y que surgen como resultado de las propias actividades inspectoras, señala: la mediación en los diferentes conflictos que puedan darse en los centros; la representación; la atención a las necesidades especiales del alumnado; además de aquellas actuaciones que no quedan definidas a quién corresponde su resolución, y que suelen acabar adjudicadas a los/las inspectores/as.

Con este abanico tan amplio de funciones es necesario por tanto una amplia y diversa formación, ya que como se observa deben dar respuesta a los requerimientos de diversos sectores del sistema educativo y de la Administración, dotando al desarrollo de sus funciones de una gran complejidad, lo que se traduce en una gran preocupación para los/las inspectores/as, y en la práctica a que en ocasiones no hay otro remedio que resolver todas esas funciones, pero quizás no con la profundidad

deseada, de forma que es común el sentimiento por parte de las direcciones de los centros educativos, de la escasa atención temporal de la Inspección a las funciones de apoyo técnico-pedagógico, que es percibida como falta de implicación con los centros, y sin embargo la gran dedicación histórica a tareas de tipo administrativo.

La visita debe considerarse según esta autora y por este motivo, como oportunidad, no sólo porque permite una visión real de la situación y por tanto las aportaciones desde la Inspección serán más ajustadas a las necesidades reales del centro, sino también en el sentido de continuidad, ya que un conocimiento de cómo se está desarrollando el proceso ayuda en la eficacia de la toma de decisiones, y en el sentido de progresividad, puesto que tener una visión de la evolución de un proceso aporta los avances y las dificultades del desarrollo del mismo, permitiendo introducir cambios en aquellos aspectos susceptibles de mejora.

De esta manera Silva (2008) establece que para poder hacer frente a estas actividades de inspección, es preciso un perfil competencial del inspector/a, que reúna características tales como la solvencia profesional, la experiencia y la formación, ya que permiten que los centros educativos depositen su confianza en ellos, lo que implica que las aportaciones de éstos/as, se establecerán con solidez.

En lo que respecta a la función de evaluación externa que realiza la Inspección de la organización escolar, además de señalar que es una de las más complicadas porque afecta a la mayor parte de sus componentes, supone un número amplio y muy diverso de actividades, y aporta información a los centros para la autovaloración de su labor, aspecto muy valorado ya que permite realizar los cambios pertinentes en los aspectos susceptibles de mejora pero considerado como insuficiente, y a la Administración educativa sobre cómo se está desarrollando la acción educativa.

Por otra parte los/las inspectores/as describen su labor como un trabajo que realizan de forma individual, por lo que reclaman el intercambio de experiencias, momentos o espacios que lo favorezcan, visión que es apoyada por los/las directores/as de los centros educativos. Esta perspectiva de individualismo en el desarrollo de las funciones genera a juicio de Silva (2008), la relación-fusión entre una función y una persona con su propio estilo en la resolución de su labor, por lo que para la autora resulta necesario para la mejora de la educación, propiciar la creación de espacios donde los/as inspectores/as puedan intercambiar experiencias, compartir buenas prácticas, dificultades, limitaciones e inquietudes.

Un tema que ha acompañado históricamente a la Inspección, es el de la autonomía como garante de un trabajo para poder ser desarrollada con rigurosidad y fiabilidad y, en este sentido, sigue sin haber un acuerdo según Silva (2008), sobre si se cuenta o no con suficiente autonomía para el desarrollo óptimo de las funciones de inspección, aunque en su opinión el debate debería centrarse más en si dicha autonomía es respetada por la Administración de Educación y por los centros educativos. Por otro lado Silva (2008) señala la debilidad en la Inspección de la delegación de tareas, sobre todo en lo que respecta a las funciones de coordinación y dirección en relación al gobierno de los centros, ya que la propia organización del sistema de inspección y la diversidad de tareas no favorecen la delegación, puesto que es muy complicado coordinarlas de forma que ésta sea posible, salvo en el caso de las funciones de representación, y ni siquiera en este aspecto es habitual, por lo que los/las inspectores/as en ocasiones se ven en la necesidad de priorizar las actividades a llevar a cabo siguiendo criterios de urgencia, sin posibilidad de recurrir al apoyo de un/a compañero/a, realizando en definitiva su trabajo de forma individual y resultando muy complicado la formación de equipos de trabajo.

Finalmente destacar que a pesar de que los/las inspectores/as son una pieza fundamental como impulsores y responsables del cambio educativo para la mejora del funcionamiento del sistema, y por consiguiente de la calidad de la educación, según Silva (2008) no son percibidos así por el profesorado debido a la propia naturaleza y características de la Inspección, siendo este reconocimiento uno de los desafíos más importantes a los que deberá hacer frente la Administración de Educación, y que en el momento presente distancian la función de los/las inspectores/as como profesionales, del modelo que aparece en la legislación correspondiente como el demandado por la Administración Educativa.

Salgado López (2009) por su parte, en su tesis *Funcións da Inspección: Aspectos Curriculares e Desenvolvemento Profesional na Comunidade Autónoma de Galiza*, íntegramente escrita en gallego, señala que el Plan General de Inspección constituye en la Comunidad Autónoma de Galicia el documento que establece el estilo de intervención que demanda la Administración, describiendo de modo implícito el modelo de Inspección que en ese momento tienen interiorizado los/las integrantes de dicha Administración Educativa.

Para Salgado (2009) el estilo de intervención de la Inspección demandado por la Administración es de tipo administrativo-burocrático, es decir, destacan las actuaciones de carácter burocrático y de control del cumplimiento de la normativa vigente, y se dan las dificultades para la planificación de acciones coordinadas, coincidiendo en este sentido con las aportaciones de Silva (2008), según las cuales el Plan General no es un instrumento útil para la evaluación y el control de las funciones de Inspección, dada la necesidad de una excesiva flexibilidad y por consiguiente, escasa eficacia como instrumento de planificación. También destaca Salgado (2008) la importancia de los/las inspectores en la mediación de los conflictos; una organización que gira en torno al inspector/a de referencia; la asunción por parte del inspector/a de un rol de policía y bombero; y la posición de intermediario entre la Administración y los centros, con la responsabilidad de una superioridad jerárquica para la gestión y el control de los problemas.

El hecho de que la función de garantizar el cumplimiento de la normativa vigente se sitúe por encima de las demás actuaciones de Inspección provoca según Salgado (2009), que el modelo de Inspección que la Administración Educativa en Galicia desarrollado a través del Plan General de Inspección, que se caracteriza por ser de tipo administrativo-burocrático y en el que prácticamente no se contemplaban actuaciones de supervisión de la práctica del profesorado para su mejora, no coincide con el demandado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), definido como un modelo supervisor donde prevalecen las funciones de supervisión y control.

En lo que respecta a la función de 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, Salgado (2009) expone que hay un uso abusivo de la misma, lo que junto al hecho de que se considere a los/las inspectores/as como superiores jerárquicos expertos en normativa y agentes fiscalizadores-sancionadores/as, confundiendo su posición de autoridad o su posición de especialistas en materia educativa, hace que en ocasiones aparezca un estilo de intervención de superdirección, ampliando así sus responsabilidades con competencias que corresponden a la dirección de los centros, estilo fomentado por la propia Administración, y que se caracteriza por la urgencia, y en muchos casos irrelevancia, para resolver dichas actuaciones circunstanciales, lo que implica que los/las inspectores se ven en la necesidad de dejar a un lado otras funciones planificadas y atribuidas a la Inspección, para resolver estas cuestiones.

El modelo de Inspección evaluador basado en el hecho de participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran, era prácticamente inexistente en Galicia en el momento en que Salgado (2009) desarrolla su tesis (1,3%), mientras que el 54,4% de los/las inspectores/as que formaron parte del estudio adoptaron un modelo supervisor donde destacan funciones tales como la supervisión y el control del funcionamiento de los centros desde una perspectiva pedagógica y organizativa, y la supervisión de la práctica del profesorado y de la función directiva enfocada a la mejora. Dentro del modelo supervisor asesor se enmarcó el 25% del resto de los/las inspectores/as del estudio, con funciones tales como las de asesorar, orientar e informar a los diferentes sectores educativos en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones, e impulsar el intercambio de experiencias educativas, promoviendo cualquier aspecto que pueda mejorar la calidad de la enseñanza. Por último, un 20,81% asumió un modelo administrativo en el que se otorga una mayor importancia a las funciones de velar por el cumplimiento y aplicación de las leyes u otras normas de aplicación en los centros educativos, y de los principios y valores recogidos en la Ley de Educación.

En un porcentaje representativo los/las inspectores/as además creían necesaria la incorporación de nuevas funciones, pero sus aportaciones son tan diversas como sus creencias. En general los/las inspectores/as del estudio se encontraban satisfechos con su práctica profesional y sólo un 33% manifestó su insatisfacción, pero según comenta Salgado (2009) se desconocen las razones de su insatisfacción ya que no era un aspecto objeto de estudio en su tesis.

La información recogida en torno a las visitas de Inspección a los centros son consideradas por Salgado (2009) como de gran importancia en la determinación del estilo real de intervención de los/las inspectores/as, que en el tiempo y espacio de su estudio puso de manifiesto que no había una planificación definida en las mismas debido a que los/las inspectores/as en estas visitas recibían demandas tanto de la Administración como de la dirección de los centros, y que la correlación entre el número de visitas que reciben los centros y su tamaño y la frecuencia y la valoración de dicha frecuencia, son significativas pero muy débiles, por lo que este autor interpreta que la Inspección intentó un ajuste entre la frecuencia de dichas visitas con las expectativas que percibían de la dirección de los centros respectivos.

El profesorado por su parte, demanda que los/las inspectores/as desarrollen roles de valedores de los/las profesores/as, y como dichas demandas no se satisfacen en el modelo real de intervención, el profesorado manifiesta menor satisfacción en su relación con la Inspección de la que muestran las direcciones de los centros, según palabras de Salgado (2009). Por otra parte se pone de manifiesto el desconocimiento por parte de los padres y madres del Servicio de Inspección de forma global y de sus funciones, siendo la mayoría de las relaciones que se establecen entre ambos iniciativa de la Inspección, y por ello las familias demandan aumentar su participación en las visitas y más atención en lo que se refiere a sus sugerencias, y demandan a este Servicio funciones que no les son propias y mayor dureza en sus actuaciones, en su creencia del inspector/a como agente fiscalizador-sancionador/a, hecho que pone de manifiesto para el autor, que los padres y madres hacen una sobrevaloración de la función de control, que manifiesta el deseo de las familias de un modelo clásico de Inspección de control.

En definitiva el estilo real de intervención y los estilos solicitados por la comunidad educativa en general no son coincidentes, y cuánto más se aproximan más satisfecho está el sector educativo en sus relaciones con la Inspección. Salgado (2009) también coincide con Silva (2008) en el reconocimiento de la sobrecarga de tareas que padecen los/las inspectores/as.

Salgado (2009) expone que cada inspector/a tiene su propio modelo de Inspección, debido a que se trata de una persona con creencias y expectativas propias e independientes a la normativa correspondiente, lo que genera confusión y ambigüedad en lo que respecta a las funciones, hasta el extremo de que dichas funciones pueden llegar a invertirse, y así la dualidad entre el control y el asesoramiento que ha acompañado históricamente a la Inspección, y que debilita la eficacia de la actividad inspectora debido a la ambigüedad de los objetivos propuestos, persiste a pesar de encontrarnos en un espacio socio-político y económico distinto, aunque de un modo más liviano. En cualquier caso hay un consenso en la comunidad educativa en general en que las funciones que la normativa vigente atribuye a la Inspección, son las funciones que debe tener atribuidas, pero los/as inspectores integran dichas funciones de múltiples maneras de modo que se generan diferentes modelos implícitos de Inspección, y cada sector afectado por dichas funciones manifiesta más o menos rechazo a dichas funciones en relación a sus propios intereses, evitando en la medida de lo posible cualquier tipo de control por parte de la Inspección.

La última tesis en este campo es la presentada por Camacho (2013), *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. En ella su autor expone como vehículo de canalización de las funciones de la Inspección a la visita a los centros, siendo ésta muy valorada por los propios/as inspectores/as que la consideran una de las piezas claves de su labor, vital en el conocimiento de la realidad de los centros y por tanto para su mejora, aspecto que históricamente ya ha sido constatado por diferentes autores, tal y como se ha expuesto en páginas anteriores.

Coincidiendo con lo expuesto por Silva (2008) y Salgado (2009), Camacho señala la amplitud y sobrecarga de tareas que implica la actividad inspectora, la escasez de tiempo, el elevado número de centros sobre los que deben ejercer la Inspección, y las incidencias que deben ser resueltas de forma inminente en detrimento de otras funciones que le son propias. Este último aspecto ha sido percibido también por los/las directores/as, al exponer la puntual y escasa presencia de los/las inspectores/as en los centros, y que las visitas que se dan, se limitan a entrevistas con dirección, no siendo habitual las visitas al aula en un ejercicio de supervisión de la práctica docente, solicitadas como instrumento de mejora de la organización escolar. También destaca como novedad en este sentido, el deber sentido por los/las inspectores/as de atender a demandas políticas, más ideológicas que didácticas, mostrando su descontento ante la escasa profesionalización de la Administración, cuya proximidad a la Inspección provoca en ocasiones una confusión en lo que respecta al lugar que a cada sector le corresponde.

En lo que respecta a las funciones de la Inspección más propiamente dichas, Camacho (2013) expone que la función más valorada por su importancia para los/las inspectores/as en su estudio es la evaluación destinada a la mejora, pero que las políticas educativas han asignado estas tareas a otros sectores, aspecto que en estos momentos debería revisarse, y que sin embargo los/las inspectores/as deben limitarse a lo pautado por el Plan de Actuación de la Inspección en este sentido. Además se valoran especialmente aquellas tareas que precisan de contacto con el profesorado, ya sean tareas de asesoramiento, coordinación, o evaluación, y no niegan que las tareas más importantes como pueden ser la visita a centros para obtener una visión de la realidad sobre la que trabajan, quede relegada a un segundo plano al tener que dar respuesta a un exceso de tareas burocráticas y poco útiles.

La visión de la dirección y del profesorado en lo referente a las funciones que corresponden a la Inspección se dirigen a señalar que está en función de la propia personalidad del inspector/a correspondiente, y de la relación que hayan vivido con él/ella, aunque los/las inspectores creen que la visión de ellos por parte de la dirección es positiva, no así la del profesorado, que creen que no valora ni conoce sus tareas.

Para Camacho (2013), las funciones propias de la Inspección se aglutinan en cuatro acciones y son, el control, el asesoramiento, la evaluación y la información, quedando mayoritariamente agrupadas en torno a las funciones de controlar y supervisar. Partiendo de esta categorización, este autor establece como funciones reales de la Inspección de Educación en su práctica diaria:

La supervisión, rebajada a la mera comprobación y control documental con el director en el despacho de éste, carente en gran medida del carácter pedagógico y didáctico que emana de la supervisión de la práctica docente para colaborar en su mejora; la evaluación, reducida a la indefinida y escasa <participación> en la misma, al albur de los informes proyectados por otros organismos –como el IAQSE, PISA, PIRLS o TIMMS- (no por la Inspección) y, en demasía, sometida a designios ideológicos del poder político; el asesoramiento, escaso de contenido pedagógico, limitado a la mera recomendación jurídica a directivos en un escenario tan cambiante como la política educativa; y la emisión de informes, tan importantes para la mejora, quedan mermados en su repercusión y alcance, al no ser vinculantes los que se redactan, y muchas veces directamente no solicitados por la Administración. (pp. 573-574)

Camacho (2013) señala además que la no presencia de la mediación y el arbitraje como función, junto al gran número de acciones administrativas, sobrecarga las funciones de los/las inspectores/as.

Entre las variadas competencias profesionales que Camacho (2013) expone como solicitadas por los/las propios/as inspectores/as, en el territorio de las Islas Baleares para su plantilla, se encuentran:

la organización, dirección y gestión de centros docentes; e liderazgo; la evaluación de programas, centros y profesorado; la Didáctica general; 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 (p. 575).

También señala como aspecto reconocido por los propios/as inspectores/as en el territorio y momento específico de su estudio, una formación específica de base de tipo pedagógico, y una formación específica que abarque campos diversos tales como:

la organización escolar; la dirección y gestión de centros educativos; el diseño curricular; las tecnologías educativas; las técnicas e instrumentos de evaluación de profesorado y centros; el procedimiento administrativo; la legislación; las técnicas e instrumentos de inspección; la Pedagogía comparada; la Inspección comparada; las buenas prácticas y el trabajo en equipo. (p. 575).

Para Camacho (2013), se trata de un colectivo no valorado en su justa medida, ni en lo que respecta a su potencial ni como institución propiamente dicha, como instrumento de mejora de la calidad del sistema educativo.

2.2. DE LOS MODELOS DE INSPECCIÓN A LOS ESTILOS DE INTERVENCIÓN, DE LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS A LAS PRÁCTICAS DE INSPECCIÓN

Al abordar este análisis de modelos de Inspección y estilos de intervención, es necesario comenzar con una breve aproximación a los términos de *teoría*, *modelo*, *estilos*, y *prácticas*, cuyos significados en ocasiones pueden llegar a entremezclarse. En este sentido y en el trabajo que nos ocupa, defendemos la opinión de que partiendo de unos constructos teóricos, unas teorías, la Administración opta por un modelo de Inspección desarrollado por los inspectores según un estilo propio de intervención.

Así la *teoría*, palabra de origen griego, se define como el “conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación” (VVAA, 2004, p. 9.531), es decir, se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto, de realidades abstractas, relacionándose con el conocimiento de forma que “un problema teórico no especifica ninguna ocasión o situación en la que haya que resolverlo, pero un problema práctico sólo puede resolverse actuando en una situación determinada y en un momento concreto” (Gauthier, 1963, p. 88).

El término *prácticas*, cuyo origen proviene de la palabra griega *praxis* y que en cuyo concepto original hace referencia a la acción de tratar de resolver o buscar la solución

a un problema de una manera práctica, puede ser comprendido como el proceso mediante el cual una determinada teoría puede convertirse en una experiencia vivida, y se define como la “contraste experimental de una teoría” (VVAA, 2004, p. 11.256), y por consiguiente la *práctica*, en contraste a la teoría, se refiere a realidades particulares y dependientes del contexto, de realidades concretas.

A diferencia de ambas, el *estilo* se distingue por ser la forma peculiar que tienen, en el caso que nos ocupa, los/las inspectores/as, de llevar a cabo la Inspección, de forma que los diferentes *estilos* se concretan en distintas *prácticas*, así como los diferentes *modelos* se concretan en la *práctica*, entendiendo por *modelo* la “representación simplificada de la realidad” (Escudero, 1981, p. 9). Desde el ámbito de la Filosofía, encontramos definiciones del término *modelo* como “interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos” (Rus, 1999, p. 258), y Rodríguez (1999) siguiendo la línea de pensamiento de Helmar Frank, lo define como la “imagen homeomorfa de un objeto, entendiendo por homeomorfo que la reproducción no es multívoca, pero que tampoco se incluyen en el modelo todas las discriminaciones que podrían hacerse” (p. 194). Es decir los/las inspectores/as abordan sus funciones y tareas a desarrollar desde ciertos modelos, desde ciertas teorizaciones, desde un concepto abstracto, como cualquier acción cotidiana tiene su referente en un modelo.

Escudero (1981), siguiendo los planteamientos de Max Black (1967) diferencia cuatro tipos de *modelos*: los *modelos escala*, los *analógicos*, los *matemáticos* y los *teóricos*. Así, el modelo teórico se constituye como la introducción de un lenguaje novedoso, impulsado por una teoría que lo respalda y dirigido a un nuevo contexto de aplicación, pero que guarda una cierta estructura de relación con el contexto origen, de forma que se trata de una abstracción de la realidad, para la modificación y evolución y consiguiente mejora, pero que conserva patrones de traducción necesarios para adaptarse a dicha realidad.

La Inspección de Educación se constata así como una actividad generalizada, ya que en su labor diaria los/las inspectores/as abordan sus tareas, tal y como se describe en líneas anteriores, desde un cierto modelo de Inspección. Estos modelos se encuentran articulados y fundamentados en teorizaciones y representaciones que les posibilitan el desempeño de su profesión. No obstante, no existe un único modelo óptimo o perfecto, ya que es difícil encontrar un modelo cuyo nivel de eficacia sea absoluto, puesto que no hay un modelo con la capacidad resolutoria de enfrentarse a todos y

cada uno de los aspectos del sistema educativo, por lo que resulta mucho más exitoso combinar y adaptar las virtudes de cada uno de ellos a las actuales circunstancias, de forma que un mayor conocimiento de los modelos existentes, genera una perspectiva más amplia, creativa e integral y con ello más eficaz, para hacer frente a los problemas a los que se enfrenta la realidad educativa.

El término *modelo* guarda en sí una connotación positiva y hace referencia a algo digno de ser imitado, y al relacionarlo con la Inspección Educativa como objeto de estudio se convierte en un instrumento de análisis, que ayuda a la identificación y explicación de los diferentes modos de llevar a cabo las tareas de Inspección, en el sentido de molde o estructura que permite la comparación y la identificación de relaciones. Garrido y Munné (1999) definen el *Modelo de Inspección* como el “conjunto de características a través de las que la Inspección es percibida por la comunidad educativa, por la propia Administración educativa y también por los propios inspectores” (p. 324). Es decir el/la inspector/a desarrolla su práctica diaria en base a sus concepciones o representaciones sobre la tarea a realizar, con su propio estilo personal, a partir del modelo de Inspección marcado desde la Administración, o incluso partiendo de acontecimientos más próximos al momento de su acción inspectora, que pueden ser más o menos insignificantes, de carácter más personal, social, profesional o estratégico, que influyen en esa práctica.

García Garrido (2001) prefiere el uso del término *estilo* para referirse a este concepto, probablemente para evitar confusiones, ya que en Psicología el término *modelo* se identifica con teoría. Sin embargo el término *modelo* proviene de la palabra de origen italiano *modello*, con el significado de arquetipo o punto de referencia para imitar o reproducir, mientras que el término *estilo* tiene su origen en la palabra latina *stilus*, en relación a la forma de hacer algo, de tal manera que la expresión *Modelo de Inspección* se refiere a “un constructo teórico, cuya existencia es independiente de la forma como realmente se realice la inspección, mientras que la expresión <estilo de Inspección> está vinculada a la acción” (Salgado, 2009, p. 55), a la personalidad de los/las inspectores/as o al modo de desempeñar su labor, influenciado por las funciones que le corresponden y por elementos estructurales, de forma que a un mismo modelo de Inspección, tal y como se explicaba anteriormente, podrían corresponderle diferentes estilos de Inspección, pero el estilo de Inspección se encuentra encuadrado en un determinado modelo, de tal forma que si se identifica un estilo de Inspección se podría inferir a qué modelo pertenece, así como a cuáles no pertenece.

La importancia de la determinación del modelo real de Inspección es su influencia en la actuación real de los/las inspectores/as, generando expectativas concretas en relación a la labor de los/las mismos/as, es decir, solicitando un estilo de intervención determinado, estilo de intervención demandado (Salgado 2009), y puesto que cada inspector/a tiene interiorizado su modelo personal de Inspección, habrá tantos estilos de intervención como inspectores/as (FIGURA 6). Respalda esta afirmación Ramo Traver (1999) con la descripción de las múltiples tipologías de inspectores/as extraídas de su propia experiencia.

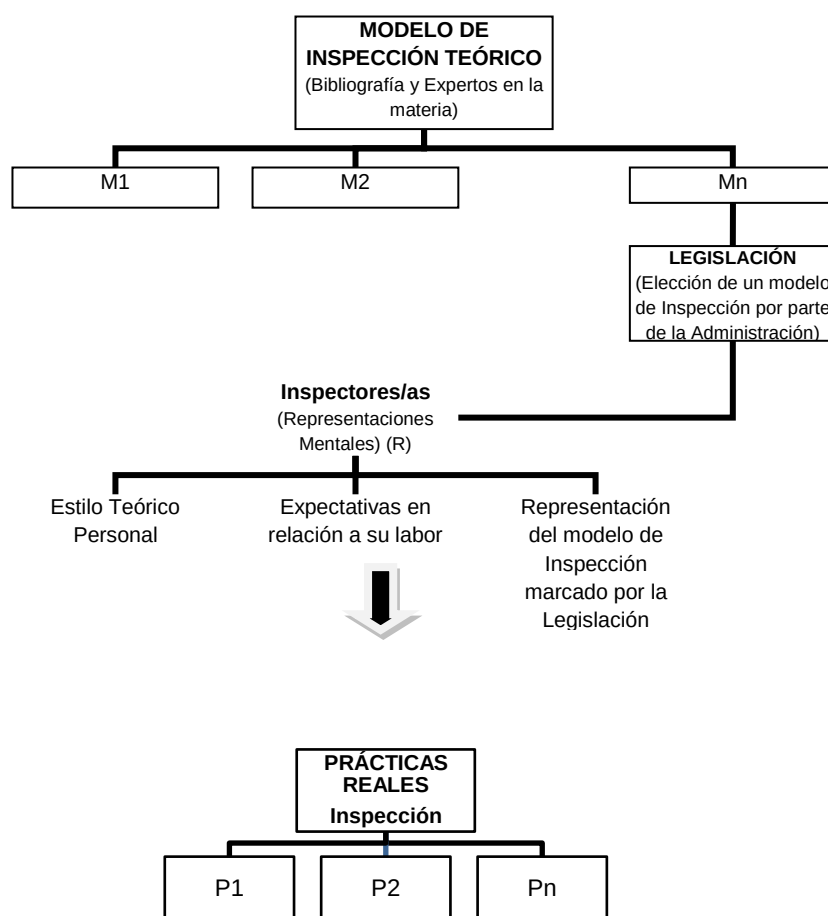


Figura 6. Relación entre Modelos, estilos y prácticas de inspección.

Fuente: Elaboración Propia.

Salgado (2009) expone en el cuadro que se presenta a continuación, las relaciones que se establecen entre los modelos de Inspección, real y teórico y los estilos de intervención, y cómo son en su opinión las relaciones entre los modelos de Inspección y los estilos de intervención.

Las líneas continuas indican relaciones de previsible <influencia>, en el sentido de que el constructo que representa el concepto del que parte la flecha condiciona al constructo representado por el concepto al que llega. Las líneas discontinuas materializan los análisis comparativos (que tanto en su trabajo como en este, se pretenden desarrollar). En el esquema aparece una flecha de trazo y punto con la que se pretende materializar la idea, [...], de que el modelo de Inspección definido por la normativa, le debería corresponder, como mínimo, un estilo de intervención. Dado que ese estilo de intervención estaría en el ámbito legislativo se le denomina <estilo teórico de intervención> [...] (p. 62).

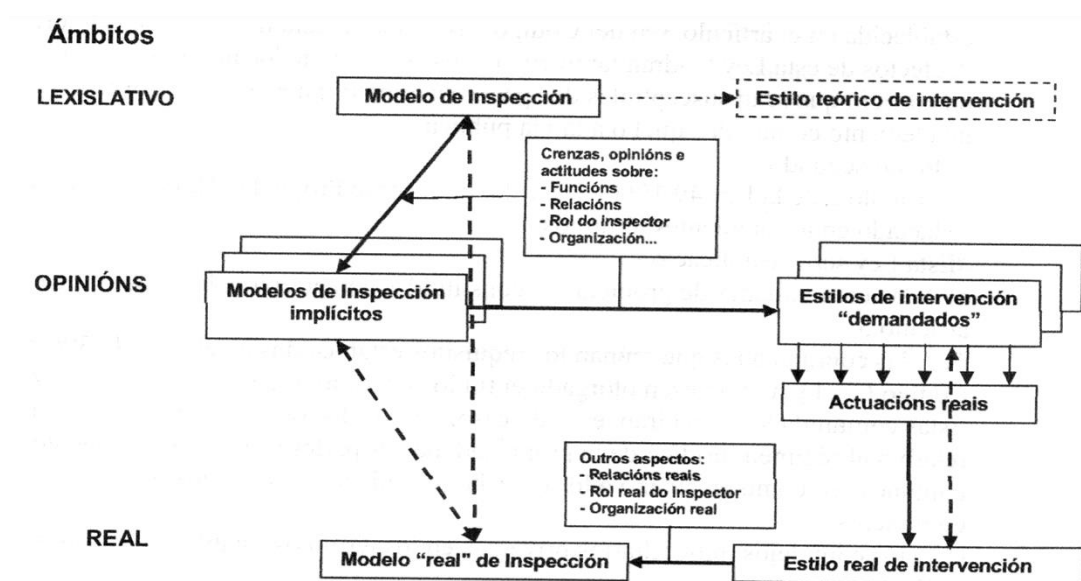


Figura 7. Relaciones entre modelos de Inspección y estilos de intervención

Fuente: Salgado (2009, p. 63)

El estilo de intervención característico de cada inspector/a será consecuencia de su formación, experiencia personal y profesional, y de sus representaciones sobre la Inspección y sobre las funciones a realizar en particular, e incluso de su estilo de liderazgo. Cada inspector/a hará su propia lectura del modelo demandado por la Administración y por los centros y construirá sus peculiares respuestas, su característica forma de ejercer la Inspección, su estilo. Por tanto un único modelo abstracto establecido por las políticas y planteamientos de la Administración, se traducirá en diferentes estilos de Inspección, tantos como inspectores/as, ya que cada uno de estos/as profesionales ejerce sus funciones de forma singular, fenómeno que se desarrolla en la parte empírica de esta investigación.

Las prácticas de los/las inspectores/as suponen el mayor nivel de concreción de la Inspección y adquieren sentido referidas al concepto de *hábitus* de Bourdieu (1972), que entiende cada acción como resultante de una relación dialéctica entre una situación y “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones” (p.178). Así, el ejercicio de la Inspección que llevan a cabo los/las inspectores/as en sus prácticas concretas, está en buena parte determinado por su pensamiento, por sus representaciones mentales. Dedicaremos una breve reflexión a este concepto.

Las personas, para constituirse como tales, establecen representaciones mentales (conceptuales, procedimentales y actitudinales) sobre sí mismas, sobre la sociedad en la que desarrollan sus proyectos vitales, y sobre la naturaleza y el entorno que las rodea, con la finalidad de dotarlas de significación, intervenir sobre estos aspectos y transformarlos, si fuese necesario o deseable.

A pesar de que las representaciones son construidas dentro de un grupo social, en un contexto social similar a todo el grupo, del que con las propias experiencias pasadas durante el proceso evolutivo, van recibiendo diferente información y por tanto influencias, se hace una selección de las mismas, y a través de un proceso mental del propio funcionamiento cognitivo se construye un símbolo, un referente u otro de la realidad, desde el que se interpreta todo aquello que nos rodea, transformando dichos símbolos en acciones, en un modo concreto de actuación (Greca y Moreira, 1998). En definitiva, interpretamos y pensamos desde ese referente, desde esas representaciones, todo aquello que nos sucede, con la intencionalidad de dotarla de sentido, de modo que una misma realidad puede ser y es interpretada de forma distinta por cada persona, es decir, una misma realidad puede tener distintas representaciones.

Estas representaciones son el soporte de mayor influencia y profundidad del sistema cognitivo de una persona, y se caracterizan por un elevado nivel de estabilidad y su carácter encubierto, configurando la gnoseología de esa persona, sus planes mentales y rutinas más arraigadas, la ideología que subyace a sus acciones. Así, las personas que no son conscientes de sus propias representaciones pueden guiar sus actuaciones a través de unas prácticas sociales estereotipadas, y en ocasiones incluso contradictorias, sin intervención de su razonamiento crítico. De ahí la importancia de conocer estas representaciones, comprenderlas y explicitarlas, para lo que es

necesario el lenguaje, mediante el cual la persona hace presente, inmersa en un contexto social concreto del que recibe constantemente su influencia, la construcción de su comprensión e interpretación de todo aquello que la rodea. Partiendo del hecho de que no es posible modificar aquello que se desconoce, hacer presentes, explicitar las representaciones, genera en la persona una reflexión crítica sobre su propia persona y sobre el contexto en el que se desarrolla como tal, en cualquier ámbito, de forma que puede surgir la posibilidad del cambio, la transformación de esas representaciones tanto de uno/a mismo/o como del contexto de origen.

Teniendo en cuenta que las representaciones son más reducidas o limitadas que la propia realidad representada, que no precisan ser completamente verdaderas ni ajustarse totalmente a la realidad para la que son funcionales, según Johnson-Laird (1983), cuanto mayor sea el conocimiento sobre dicha realidad, más cercanas son las representaciones mentales a los modelos científicos de la realidad en cuestión. En este sentido la mediación aparece como generadora de modelos para disminuir el desajuste entre la norma cultural establecida, que genera unas representaciones mentales, y las innovaciones que solicitan un cambio de concepciones, de forma que reúne las características necesarias para ser el paradigma “adecuado para estudiar todas aquellas prácticas, sean o no comunicativas, en las que la conciencia, las conductas y los bienes entran en procesos de interdependencia” (Martín Serrano, 2004, p. 22), por su capacidad explicativa y/o de predicción, permitiendo a las personas la interpretación de lo que les rodea de un modo efectivo y adecuado, como intermediarias entre la realidad y el sujeto (Rodríguez y Moreira, 1999). Dichas representaciones por tanto, son funcionales por su capacidad explicativa y/o de predicción, permitiendo a las personas la interpretación de lo que les rodea de un modo efectivo y adecuado, como intermediarias entre la realidad y el sujeto (Rodríguez y Moreira, 1999).

En esta posición de intermediario se encuentra la Inspección, entre la Administración y la comunidad escolar, que en muchas ocasiones incrementa la dificultad de la labor de la Inspección con dinámicas enfrentadas u opuestas, posición que genera en los/las inspectores/as inseguridad y ansiedad, y provoca que la Inspección carezca de seguridad ante sus funciones y su organización, situación que viene dándose desde que la Inspección ha adquirido roles más modernos, alejándose paulatinamente del modelo exclusivo de control, entrando en una crisis de identidad a nivel internacional, como se puede comprobar tanto por la bibliografía, como por los/las profesionales de la Inspección, así como en el Simposio Europeo sobre Inspección y Educación y en el

Encuentro Americano de Supervisores de Educación Primaria o Básica, tal y como se adelantaba en el capítulo anterior de este trabajo.

Por otro lado, teniendo en cuenta que a mayor conocimiento sobre la realidad de la práctica inspectora y de sus funciones, más ajustadas serán las representaciones mentales de dicha realidad y que la identificación de las funciones además, configurará el perfil competencial del inspector/a, los conocimientos, habilidades, destrezas, y actitudes, necesarios para el cumplimiento de las mismas, indicará cuál es la formación necesaria para desarrollar de forma óptima las funciones identificadas, así como las necesidades de formación que surjan, obteniendo de esta forma el Modelo de Inspección que se desarrolla en la práctica.

Explicitar las representaciones generará además una reflexión crítica sobre la práctica inspectora con la posibilidad de transformar esas representaciones, en el caso de que fueran susceptibles de mejora, con la capacidad de afectar a la mejora del funcionamiento del sistema educativo. Sin duda un conocimiento explícito de sus representaciones y de su práctica real en el desarrollo de sus funciones, a modo de ejercicio metacognitivo, ha de ser un ejercicio útil para los/las inspectores/as en el proceso de reflexión personal sobre su labor, facilitando caminos hacia la mejora del sistema educativo, y por tanto hacia la calidad de la educación.

El análisis de los modelos de Inspección y Supervisión que se desarrolla a continuación, pretende completar la perspectiva científica y epistemológica de la Inspección, así como su vínculo e interdependencia con los aspectos didácticos y organizativos que llevan a las diferentes prácticas reales de los/las inspectores/as en el desarrollo de su labor, desde la profundización en el modelo de Inspección teórico aportado por la bibliografía y expertos/as en la materia, así como desde el análisis del modelo de Inspección por el que optan otros países de la esfera internacional.

2.3. TIPOLOGÍAS DE MODELOS DE INSPECCIÓN Y DE SUPERVISIÓN

La Inspección Educativa tal y como se ha ido describiendo en estas páginas, está regulada por una legislación por la que apuesta la Administración de entre los modelos teóricos, en función de las circunstancias políticas, económicas, y sociales, del momento histórico, atribuyéndola una serie de funciones que constituyen el modelo

teórico de Inspección, definido tal y como ya se ha mencionado anteriormente, por las disposiciones legales del país de referencia.

1. Función no delegada (inspecciona el que tiene el <poder>)
2. Función delegada
 - 2.1. No funcionarios
 - 2.1.1. Entes públicos (comisiones, juntas, etc.)
 - 2.1.2. Entes privados (empresas contratadas)
 - 2.2 Funcionarios
 - 2.2.1. Designados “ad hoc” para cada caso
 - 2.2.1.1. Sin preparación específica
 - 2.2.1.2. Con preparación específica o características determinadas
 - 2.2.2. Seleccionados específicamente para esa finalidad
 - 2.2.2.1. Integrados en unidades diferentes
 - 2.2.2.1.1. Modelo de Inspección a
 - 2.2.2.1.2. Modelo de Inspección b
 - 2.2.2.1.3. ...
 - 2.2.2.2. Integrados en un órgano único
 - 2.2.2.2.1. Modelo de Inspección A
 - 2.2.2.2.2. Modelo de Inspección B
 - 2.2.2.2.3. ...

Figura 8. Propuesta de clasificación de los Modelos de Inspección Escolar

Fuente Salgado (2009, p. 57)

Hay un gran número de autores que han identificado diferentes modelos de Inspección, tal y como se desarrolla en este capítulo, pero sin embargo, no se han encontrado trabajos que tratasen esta cuestión de forma sistemática, salvo una breve introducción en este sentido de Salgado (2009), que aunque no sigue una perspectiva desde las funciones sino más bien desde las personas que las realizan, anima al desarrollo de una clasificación por niveles de carácter inclusivo, que resume en la FIGURA 8 que se presenta en el párrafo anterior.

Los modelos de Inspección también se diferencian por la mayor o menor relevancia de las funciones establecidas, ya que a la originaria función de control se han ido sumando otras funciones, en principio con carácter complementario, pero que en mor de las circunstancias o del momento histórico, han ido variando su nivel de importancia, marcado generalmente en la normativa correspondiente, por el orden que ocupa dicha función, de forma que funciones similares situadas con un orden distinto,

describen modelos de Inspección diferentes. López del Castillo (1993) percibe el cambio en el orden de importancia de las funciones.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en el artículo 61.2 recoge también ambas funciones aunque cambiando el orden de enumeración (con respecto al que tenían en la LGE de 1970): Señala, en efecto en tercer lugar (apartado c) <velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo>. Y, en segundo lugar (apartado b), <participar en la evaluación del sistema educativo>. En la LOCE y en la LOE también se muda el orden en que aparecen las funciones (p. 17).

Por último en este sentido, López, Moirón y Estefanía (1996) exponen que por ejemplo en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aparecía en primer lugar la función de “colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros así como en los procesos de renovación educativa” (p. 24), mientras que esa misma función es situada en segundo lugar en la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE o LOPEG). “De esto parece deducirse la intención del Ministerio de Educación de potenciar el control de los centros para que su funcionamiento responda a las directrices de la Ley” (p. 26).

El programa de investigación desarrollado por Carron y De Grauwe (2003) entre 1996 y 2004 en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, establece cuatro modelos de Supervisión Escolar en función de la forma de resolución de tres dimensiones estratégicas, que son el rol y los objetivos de la Supervisión Escolar, los instrumentos de monitoreo, y el modelo de responsabilización del profesorado. Los modelos resultantes (IIPE-UNESCO, 2007a) no se muestran de forma pura en la realidad de los sistemas educativos, sino que estandarizan rasgos que es posible que aparezcan en diferentes niveles en los distintos sistemas educativos, condicionados por el desarrollo e historia de cada sistema educativo y de la política de cada país, de forma que cada modelo posee sus debilidades y fortalezas, que en función del contexto en que se desarrollen alcanzará diferentes niveles de efectividad. Estos modelos son el Modelo Clásico, el Modelo de Control Central, el Modelo de Apoyo Cercano a la Escuela, y el Modelo de Supervisión con Asiento en la Escuela.

En relación al rol y los objetivos de la Supervisión Escolar, la opción entre las funciones de control, de apoyo y orientación, o de intermediaria entre la Administración

y los centros educativos, repercute en la organización y estructura del servicio de Inspección entre otros aspectos, y a su vez cada país puede elegir entre desarrollar estas funciones de forma pedagógica y/o administrativa, lo que de nuevo acarrea consecuencias en el servicio de Inspección.

Se establecen tres instrumentos de monitoreo: el servicio externo de Supervisión, la evaluación de carácter interno de los centros educativos, y la evaluación centralizada. Respecto al modelo de responsabilización del profesorado, diferencia tres tipos: el modelo contractual, en el que el profesorado está al servicio de la Inspección; el modelo profesional, en el que el profesorado está integrado en la comunidad profesional, y por lo tanto puede ser responsable frente a la comunidad profesional y sus códigos deontológicos o por sí mismo; y el modelo público, en el que el profesorado es responsable ante los clientes del sistema educativo, como servicio público al que pertenecen, diferenciándose dos tipos de clientes: el alumnado y las familias específicas de cada centro educativo, y el alumnado y las familias del sistema educativo considerados de forma global.

Así, el Modelo Clásico se caracteriza por el desarrollo de funciones de control y de apoyo y orientación tanto en áreas administrativas como pedagógicas a todos los centros educativos, siendo su instrumento básico de monitoreo el servicio externo de Supervisión, quedando muy debilitada la evaluación de carácter interno de los centros educativos, de forma que los resultados obtenidos por el alumnado, en caso de que los haya, no tienen un papel destacado en el control del centro, y son utilizados para ofrecer información acerca del proceso de Supervisión. La responsabilidad del profesorado o del centro educativo se sitúa únicamente ante el Ministerio de Educación, es decir, es de tipo contractual. Inicialmente se desarrolló en países con buena financiación, pero más tarde se implantó en países en desarrollo con escasos recursos, especialmente en los que habían sido colonias británicas o francesas, como por ejemplo Tanzania, y aunque subsiste sin cambios significativos, se han introducido en él diferentes reformas, generando múltiples subtipos. Su principal debilidad es el coste de recursos y personal, y aunque este aspecto no sea tan significativo en algunos países, es generalizada la tensión en el desarrollo de las funciones de Inspección, al darse prioridad al control administrativo sobre el apoyo y orientación pedagógica con el consiguiente peso burocrático, y los problemas de coordinación entre los diferentes niveles.

A diferencia del modelo anterior, el Modelo de Control Central se distingue por una Inspección dedicada únicamente a funciones de control tanto de aspectos administrativos como pedagógicos de todos los centros educativos, de forma que las funciones de orientación en algunos países como Inglaterra, Nueva Zelanda, y Gales, por ejemplo, es desarrollada por agentes del sector privado. Sus instrumentos de monitoreo se limitan a las visitas de Inspección y a los informes, aunque se ha ido introduciendo la autoevaluación como fase previa al servicio externo de Supervisión para facilitar su labor y mejorar los resultados en la auditoría externa, así como la realización de pruebas de evaluación con la publicación de resultados. El profesorado y el centro educativo sienten su responsabilidad ante la Administración y ante sus clientes, y hacia estos últimos se dirige la publicación de los resultados. Entre sus fortalezas está el desarrollo de un servicio de Inspección simple y centralizado, sin superposición de tareas ni roles conflictivos, pero sin embargo se trata de un modelo que genera presión y ansiedad en el centro educativo y conflictos entre el profesorado, así como desmotivación, ya que un mal informe del centro educativo puede condicionar el futuro de dicho centro, aspecto especialmente problemático en los centros con mayores dificultades. Surge como crítica al Modelo Clásico en relación al desarrollo tanto de funciones de control como de apoyo y orientación, pero algunos países han adoptado una combinación de este modelo junto al Modelo Clásico, llevando a cabo una auditoría pero anteponiendo las funciones de apoyo y orientación, reforzando así la evaluación de los centros educativos de modo formal.

Como crítica al Modelo Clásico surge el Modelo de Apoyo Cercano a la Escuela o Close to School Support Model, ya que éste no tiene en cuenta las peculiaridades y diferencias entre los centros educativos. De esta forma el servicio de Inspección debe centrarse en el apoyo y orientación pedagógica de los centros educativos con mayores dificultades mediante las visitas regulares y la creación de una base de datos, identificando dichos centros mediante la realización de exámenes, siendo su estructura lo más desconcentrada que se pueda. La tipología de responsabilidad es contractual y profesional, ya que el profesorado se implica en las tareas de autoevaluación y mejora. Su fortaleza reside en la reducción de las funciones de administración, para centrarse en tareas de apoyo y orientación con la flexibilidad para ofrecer un servicio en función de las características del centro educativo, aunque preocupa el hecho de que “puede haber un gran grupo de escuelas que no son < suficientemente débiles > como para beneficiarse de la supervisión y tampoco < suficientemente fuertes > como para funcionar sin ningún apoyo” (Terigi, 2009, p. 14),

así como, la necesidad de contar con una base de datos potente y formación concreta sobre las características y necesidades de los centros educativos.

El último de estos modelos, el Modelo de Supervisión con Asiento en la Escuela, no está muy extendido ya que requiere de sistemas sociales muy uniformes donde el interés por la educación en las familias sea muy significativo, con profesorado altamente cualificado y con gran motivación, hasta tal punto que no sienten la necesidad de contar con un servicio de Inspección externo. La Inspección es realizada por el personal del centro y la comunidad escolar, como es el caso de Finlandia, tal y como se desarrollará en este capítulo. La autoevaluación recae en la propia iniciativa del profesorado o de un organismo, como por ejemplo de la Junta de Gobierno Escolar, caracterizándose por una estructura basada en la escuela, en la que la responsabilidad es de tipo profesional y pública. Su mayor debilidad es la necesidad de un sistema nacional de evaluación muy potente, de uniformidad social y de una gran cualificación del profesorado, ya que pueden darse tantas situaciones como centros educativos.

Según De Crauwe y Carron (IIPE-UNESCO, 2007b) en España se estaría desarrollando un Modelo de control público o estatal, presente en un gran número de países, en el que el servicio de Inspección representa al Estado en el control de los centros educativos, con una marcada y formal jerarquía burocrática y legitimidad democrática.

No es ésta sin embargo la única clasificación que aborde los diferentes sistemas de Inspección, ya que entre otros Tanner y Tanner (1987) proponen también cuatro modelos de Supervisión Escolar, y son el modelo de Supervisión como Inspección; el modelo de Supervisión como Producción, el modelo de Supervisión Clínica, y el modelo de Supervisión como Proceso de Desarrollo. Estos modelos son analizados en relación a las dimensiones de función de control, medio de control, currículum y método.

Según Martín Rodríguez (1988) el modelo de Supervisión como Inspección propuesto por Tanner y Tanner (1987), es un modelo similar al modelo de Supervisión como Producción en cuanto a sus características básicas, y que a pesar de encontrarse desfasado continúa presente en la actualidad, siendo posible identificarlo dentro de los diferentes modelos de Supervisión que históricamente se han ido manifestando a nivel estatal.

Basado en criterios de rentabilidad y eficacia aparece el modelo de Supervisión como Producción siguiendo las pautas de la metodología de gestión empresarial, y aunque ha ido evolucionando por la necesidad de adaptarse a cada momento histórico, mantiene del movimiento de producción característico de principios del siglo XX, aspectos como “los contratos de rendimiento, los objetivos comportamentales, la dirección por objetivos, las pruebas de competencia mínima, el <task on-time> (tiempo en las tareas o tareas controladas temporalmente), la investigación proceso-producto, el análisis de sistemas y la tecnología instructiva” (Tanner y Tanner, 1987, p. 172). En este modelo la eficiencia escolar precisa de la definición operativa de objetivos comportamentales específicos y de mecanismos de control que midan el nivel de cumplimiento alcanzado. La labor del profesorado está limitada a la mejora de la enseñanza en el aula con vistas a que el alumnado obtenga los mejores resultados en las diferentes pruebas, los cuales serán sometidos a control por agentes externos. Respecto a las tareas de Supervisión, puesto que todos los aspectos están predeterminados, su labor se reduce a la aplicación de las diferentes pruebas establecidas con escasa autonomía en el desempeño de su labor. En el momento presente su influjo se mantiene en vigor en gran número de aspectos didácticos y organizativos de los centros educativos, a pesar de lo cual no es considerado adecuado por diversos autores, como Martin (1988), ya que la educación es un continuo abierto en constante transformación.

A finales de la década de los años 50 en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, en el interior del Master of Arts in Teaching impulsado por el Fondo de la Fundación Ford para el Progreso de la Educación, nace el modelo de Supervisión Clínica, en el que se pretendía la cualificación de profesores/as de élite, a los/las cuales se asignaría la formación del futuro profesorado. Según Cogan (1973) la Supervisión Clínica se caracteriza por su diseño para la mejora de la práctica docente, tomando como referente lo que acontece en el interior del aula, de cuyo análisis y de la relación del docente con el/la supervisor/a se constituye “la base del programa, de los procedimientos y de las estrategias diseñadas para la mejora del aprendizaje de los alumnos a través de la mejora de la conducta de los profesores en el aula” (p. 9).

Para Sergiovanni y Starratt (1983) la Supervisión Clínica “se refiere a los encuentros cara a cara con los profesores acerca de la enseñanza, usualmente en las aulas, con el doble propósito del desarrollo profesional y el mejoramiento de la instrucción” (p. 305). Se trata de un proceso sistemático y riguroso pero con flexibilidad para aceptar

diferentes estilos y enfoques, basado en la observación por parte del inspector/a de la actuación del profesorado en el aula, utilizando los resultados de dichas observaciones para la mejora de la enseñanza mediante el asesoramiento individualizado, en un trabajo conjunto con el profesorado, a través de una relación democrática y cooperativa entre ambos, altamente positiva. En relación a sus debilidades, el modelo de Supervisión Clínica: olvida la problemática de carácter más general que atañe al sistema educativo; no presta atención a aspectos del currículum tales como su diseño, desarrollo y evaluación, que se convierten en responsabilidades de la Administración; manifiesta ciertas limitaciones como consecuencia del estudio del comportamiento limitado al aula; y se ha criticado su tendencia a una interacción jerárquica y vertical entre el profesorado y los/las inspectores/as, aunque para Cogan (1973), precursor de la Supervisión Clínica, esta relación es de tipo horizontal.

En Tanner y Tanner (1987), el modelo de Supervisión como Proceso de Desarrollo encuentra a unos de sus creadores y defensores, y se fundamenta en la educación como desarrollo del crecimiento en la adquisición de capacidades para la interpretación de lo que nos rodea, y de gestionar las nuevas vivencias de forma adecuada, y no como un proceso dirigido a la obtención de un aspecto con carácter final. Otros autores han apoyado este modelo, como Glickman (1987), que añade que el estilo de Supervisión debe ser flexible ya que está influenciado por las circunstancias y las características del profesorado en relación a la capacidad de compromiso y el pensamiento abstracto, de forma que ante un profesorado con niveles bajos de compromiso y pensamiento abstracto, debe utilizarse un estilo de Supervisión directivo, si los niveles son medios se utilizaría un estilo de Supervisión de colaboración, y si estos niveles son altos se podría apostar por un estilo de Supervisión no directivo.

La mutua interdependencia y complementariedad entre currículum y enseñanza son reconocidos por el modelo de Supervisión como Proceso de Desarrollo, de forma que el profesorado desarrolla su labor en colaboración cooperativa y democrática con todos/as aquellos/as que de una u otra forma tienen una responsabilidad con el currículum, y se debe caracterizar por su capacidad de resolución de problemas y de impulsar el crecimiento de su alumnado, como personas sociales responsables con pensamiento autónomo. Además defiende el enfoque ecológico de la escuela y del aula, de forma que “caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socio-culturales y plantea su investigación desde enfoques metodológicos etnográficos, situacionales y cualitativos” (Pérez, 1985, p. 125). Así, en este modelo la enseñanza

tiene un carácter social muy significativo ya que se desarrolla en un ambiente social o de grupo, con la participación de las diferentes fuerzas sociales, siendo el objetivo de la institucionalización escolar, el ofrecer a cada generación una educación que les ayude a mejorar el presente para crear un futuro mejor.

Angulo (1999) por su parte diferencia cuatro modelos de Supervisión que no están limitados en función de la situación, pero cuyos resultados si dependen de las necesidades del contexto, y que son los siguientes: el Modelo de Inspección, que tiene como objetivos fundamentales controlar y fortalecer la responsabilidad y gestión administrativa, así como sostener de los estándares y mejorar la eficiencia, entre otros; el Modelo Tecnológico, basado en el uso de la tecnología y del método científico para la modificación de la realidad educativa; el Modelo Clínico, cuyo origen se sitúa en la oposición frente a los modelos anteriores, y que se caracteriza por impulsar la profesionalización del profesorado y por desarrollar y extender el uso de las competencias, con la ayuda de la innovación tecnológica; y el Modelo Crítico.

Ofreciendo una visión distinta, Fermín (1980) establece que en la Supervisión Educativa se diferencian tres enfoques fundamentales: la Inspección Autocrática, en la que domina la metodología inquisidora e interventora que ejerce sobre el alumnado acciones represivas para reducir sus diferencias sin ofrecer ningún tipo de orientación; la Supervisión Democrática, cuya labor es la orientación y estimulación del profesorado, así como su seguimiento para el cumplimiento de la normativa, dirigiéndoles hacia ámbitos más democráticos y científicos; y la Inspección Liberal, como punto intermedio entre la Inspección Autocrática y la Supervisión Democrática, caracterizada por algo de irresponsabilidad en su base, y también denominada constructiva.

Por su parte Nérici (1975) señala que en la Supervisión se distinguen tres fases: la Fase Fiscalizadora, en la que predomina la función de control para el cumplimiento de la normativa vigente y diferentes tareas de tipo administrativo; la Fase Constructiva, basada en una orientación dirigida a la mejora de la labor del profesorado; y la Fase Creativa, cuyo objetivo es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y que da lugar a la Supervisión Autocrática, momento a partir del cual, la Supervisión usa métodos científicos, realiza tareas de previsión, de aplicación de normativa, de reorientación, de estimulación, etc.

Para Hierro (1974) en cambio se diferencian cuatro tipos de Supervisión: la Supervisión Correctiva, que tal y como su nombre indica tiene como función principal la localización de errores y su posterior corrección; la Supervisión Preventiva, cuya aplicación no puede darse en todos los casos ya que depende de la situación a resolver por el/la inspector/a; la Supervisión Constructiva, que analiza los objetivos, la metodología y los programas que guardan relación con el desempeño de las labores de Supervisión; y la Supervisión Creativa, basada en el impulso de la práctica pedagógica dirigido al ejercicio docente a cotas institucionales.

La tipología de modelos de supervisión de estos tres autores (Hierro, Nérici y Fermín) es resumida con la siguiente tabla por Mogollón (2008), donde establece las equivalencias entre las diferentes tipologías analizadas.

HIERRO (1974)	NÉRICI (1975)	FERMÍN (1980)
Supervisión Correctiva	Fase Fiscalizadora	Inspección Autocrática
Supervisión Preventiva	Fase Constructiva	Inspección Liberal
Supervisión Constructiva	Fase Creativa:	Supervisión Democrática
Supervisión Creativa	Autocrática y Democrática	

Tabla 5. Equivalencias entre diferentes modelos de Supervisión

Fuente: Mogollón (2008, p. 3)

Por último Cantón (1990) desarrolla una revisión de los modelos de Supervisión que se han ido observando hasta el modelo que puede identificarse con las tendencias más actuales, y que se caracteriza por ser más moderado, conciliador y armónico. Estos modelos de Supervisión son: la Supervisión Correctiva, la Supervisión Preventiva, la Supervisión Constructiva, la Supervisión Creadora, la Supervisión Científica y la Supervisión Democrática.

El más simple y superficial ya que se basa en la localización aislada de las deficiencias o errores es el Modelo de Supervisión Correctiva, cuya importancia depende del inspector/a correspondiente para su posterior corrección pero sin prestar atención a las causas que los generan. Sin embargo es importante destacar que todos los modelos de Supervisión tienen de alguna manera un aspecto correctivo, que aún hoy perdura, pero por suerte su forma más pura va desapareciendo progresivamente.

La prevención de las posibles deficiencias del sistema educativo antes de que tengan lugar apoyándose en la experiencia docente del inspector/a, es la base del Modelo de Supervisión Preventiva. La responsabilidad ante las diferentes problemáticas que puedan surgir es compartida con el profesorado, en el que ya no recae con exclusividad dicha responsabilidad, eludiendo la pérdida de confianza de este colectivo en sí mismo y en su alumnado, impulsando su desarrollo profesional y buscando soluciones conjuntas ante los problemas que se planteen. Los resultados de este modelo son muy positivos, aunque no siempre pueden desarrollarse en todas las situaciones.

Desarrollar técnicas y personalidad en el profesorado para que pueda enfrentarse a múltiples problemas es la intencionalidad del Modelo de Supervisión Constructiva, *que* no se limita a la solución de deficiencias ni a resolver un problema concreto, de forma que está orientado al desarrollo profesional y a la mejora progresiva del sistema educativo.

El Modelo de Supervisión Creadora se basa en la estimulación del profesorado para su desarrollo profesional, de forma que tengan libertad y seguridad para realizar aportaciones orientadas a la mejora de la educación, cuyos límites sólo están marcados por la normativa vigente.

La cuantificación de los resultados obtenidos y encomendarlos a correlaciones estadísticas desarrollando su labor con rigor empírico, impulsando y orientando su propia investigación y la del profesorado con la finalidad de mejorar la educación, es la característica principal del Modelo de Supervisión Científica. Se basa en la investigación, lo que ha generado abundantes cuestionarios empíricos y numerosos estudios analíticos con el objetivo de desarrollar una ciencia de la Supervisión dentro de las Ciencias de la Educación, así como en la necesidad de una administración eficaz y en la solidez de la organización para obtener productividad y eficiencia, con lo que no se limita a la observación sistemática del profesorado y del sistema educativo.

Como respuesta a la supremacía de las funciones de evaluación y control surge el Modelo de Supervisión Democrática, y se diferencia del Modelo de Supervisión Científica en que esta última destaca las tareas de evaluación y control, mientras que el Modelo de Supervisión Democrática centra su atención en el progreso y mejora del profesorado y del currículo, es decir, se caracteriza por el asesoramiento, tanto de tipo

vocacional como educativo, obteniendo como resultado la mejora en eficiencia y humanidad. Mosher y Purpel (1974) sintetizan sus características básicas en el cuidado y defensa constantes de la integridad del profesorado, el desarrollo y respaldo del talento del profesorado como individuo, y el desempeño de las tareas de Supervisión de forma cálida, amistosa y solidaria.

Por último Camacho (2013) elabora una interesante propuesta de un esbozo de modelo de Inspección que puede analizarse en el ANEXO 4 de este trabajo, y que según el autor debe responder a las necesidades pedagógicas, organizativas y didácticas planteadas por los centros educativos, en sintonía con la política educativa marcada por la Administración, sin depender del gobierno presente en cada momento histórico. Así este autor concluye que pese a ser responsabilidad de la Administración el ofrecer un modelo definido de Inspección que asegure el fiel cumplimiento de las funciones atribuidas a ella, se carece de dicho modelo, por lo que no se da el marco más adecuado para que los/las inspectores/as lleven a la práctica las tareas encomendadas para la mejora del funcionamiento del sistema educativo, de los centros, y en definitiva para la mejora de la educación en beneficio de la sociedad.

Ese esbozo viene a cubrir ese vacío y es compartido, puesto que aun recordando que no hay un modelo perfecto válido para todas las circunstancias ni contextos, éste reúne las cuestiones básicas a tener en cuenta, salvo la cuestión del liderazgo, ya que la dirección y gestión de centros sí se tiene en cuenta como competencia profesional de los/las inspectores/as, pero no así el liderazgo. Las divergencias entre la gestión o management y el liderazgo constituyen un antiguo debate, no sólo en el mundo académico sino también en el empresarial, ámbitos en los que tradicionalmente se ha olvidado la pasión, la inspiración y la visión del liderazgo en los procesos de maximización de la eficiencia (Zaleznik, 1977).

Las respuestas a dichas diferencias no se encuentran en su etimología puesto que “«management» viene de maneggiare italiano, que significa manejar o llevar un caballo. «Liderar» viene del inglés antiguo lædan, que significa guiar o llevar a cabo. En esencia, sus significados etimológicos y léxicos son básicamente los mismos” (Dubretic, s.d.). Por consiguiente, la forma de establecer el campo de cada uno, es al establecer sus roles dentro del contexto donde desarrollan sus funciones. Así, la capacidad de gestión está focalizada en el mantenimiento de las estructuras base, mientras que la de liderazgo lo está en la innovación, capacidades complementarias, que no excluyentes, pero ambas necesarias en una práctica eficaz en un contexto de

continuos cambios sociales, políticos y económicos, donde la precisión en los procesos formales junto con el espíritu innovador son fundamentales y la mejor garantía hacia la calidad, por ello la capacidad de liderazgo transformacional, anteriormente comentado, parece un aspecto que podría enriquecer el modelo de Inspección y con ello la práctica inspectora, lo que recabaría en una mejora de la calidad del sistema educativo con todas sus implicaciones.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto el impacto del estilo de liderazgo en los resultados del alumnado. Robinson, Lloyd y Rowe (2008) llevan a cabo un meta-análisis de 27 estudios publicados sobre la relación entre liderazgo y resultados de los estudiantes. Freire y Miranda (2014) realizan también una revisión de la literatura sobre liderazgo escolar de los directivos escolares y rendimiento del alumnado. De la misma forma que la investigación deja constancia de la influencia que ejerce el liderazgo de los/las directores/as en los resultados de los/las estudiantes, sin que aquéllos/as tengan una intervención directa con los/as estudiantes en el aula, sería posible preguntarnos si con el tipo de liderazgo ejercido por los/las inspectores/as no ocurriría lo mismo.

2.4. ESTUDIO COMPARATIVO DE ALGUNOS MODELOS DE INSPECCIÓN EDUCATIVA

En aquellos países en los que se ha desarrollado un Sistema de Inspección Educativa, el objetivo básico originario ha sido el control del cumplimiento de la normativa vigente, aunque el modo de desempeñar esta función no ha sido común, de forma que “cada Estado resuelve esta problemática de una forma determinada, condicionada, no cabe duda, por una serie de factores históricos, culturales, geográficos, sociales, etc.” (García-Casarrubios, Iglesias y Secadura, 1989, p. 82). Así, en las páginas que se presentan a continuación se llevará a cabo un análisis de diferentes modelos de Inspección Educativa, seleccionados por sus especiales características y por su idoneidad para describir los modelos resultantes del programa de investigación desarrollado por Carron y De Grauwe (2003) entre 1996 y 2004 en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, y que son el Modelo Clásico, el Modelo de Control Central, el Modelo de Apoyo Cercano a la Escuela, y el Modelo de Supervisión con Asiento en la Escuela.

Este análisis nos aportará una visión más amplia de los diferentes modelos de Inspección como constructos teóricos seleccionados por los diferentes responsables en los países elegidos del panorama internacional, ayudando a obtener una visión más global de la situación de la Inspección, y una comparativa con el Modelo de Inspección desarrollado en el País Vasco, que se desarrolla en el siguiente capítulo de este trabajo, con la intencionalidad de aprovechar las virtudes de cada uno de ellos de cara a identificar aspectos teóricos susceptibles de mejora y propuestas en este sentido en la Inspección que nos ocupa.

2.4.1. Francia como referente del Modelo Clásico

En Francia hay un reparto desigual de la riqueza nacional que genera desigualdades en diferentes ámbitos, como por ejemplo en la educación, y el gran nivel de inmigración en el país influye en el sistema educativo, sobretodo en el laicismo, que se ve afectado por valores confesionales, generando importantes conflictos como por ejemplo el provocado por el velo islámico.

El desequilibrio entre la estructura del sistema educativo y las nuevas características de la población generan una problemática que se manifiesta en la reducción del alumnado, con el consiguiente cierre de centros educativos, con una población que demanda igualdad en la escolarización, en contraposición con la preocupación de la Administración de rentabilizar sus recursos. En este sentido es necesario señalar que en el sistema educativo francés la violencia es un problema grave desde 1990, que va en aumento, siendo el absentismo la primera manifestación de rechazo, hasta el punto que este tema ha provocado decisiones políticas importantes a partir de 1996 tales como dar refuerzo a los centros educativos más expuestos, la oposición a la violencia sexual, y el apoyo a las víctimas entre otros, aunque en numerosas ocasiones las respuestas educativas no logran dar una solución, siendo necesaria la intervención de las fuerzas del orden y de los/las jueces/zas.

Como solución ante el fracaso escolar en la escuela primaria, la única solución planteada y que ha demostrado con claridad su ineficacia ha sido la repetición del curso. En la enseñanza secundaria las evaluaciones ponen de manifiesto las diferencias regionales en los resultados y que los niveles de fracaso escolar se mantienen, generando en los collèges actitudes de rechazo, mostrándose de nuevo ineficaz la solución de repetir curso. En relación a los resultados, una distinción del

sistema educativo francés es la evaluación nacional obligatoria para conocer el rendimiento del alumnado en francés y en matemáticas, y que se realiza anualmente en la mitad de la primaria (CE2) y al comenzar el collège.

Los inicios de la Inspección Educativa en Francia se sitúan en el periodo napoleónico, y su nivel especificidad es consecuencia de una dilatada tradición histórica del pensamiento educativo. Se organiza en tres tipos de Inspección: la Inspección de Academia, la Inspección Departamental, y la Inspección en los Centros de Enseñanza Media. En líneas generales las tareas de los/las inspectores/as franceses/as son de evaluación y asesoramiento, de información al profesorado acerca de la planificación del Ministerio y de intervención en la formación, tanto de carácter inicial como de tipo permanente de dicho profesorado, además de mostrarse como docente, en permanente proceso de actualización en disciplinas tales como Didáctica y Organización Escolar, y animador pedagógico.

DENOMINACIÓN	Nº	TERRITORIO	SECTOR	PAPEL
Inspectores de Educación Nacional (IEN)	1.880	Municipios	Primer Grado	Fomento, evaluación, inspección, anotación, formación
Inspectores de Academia (IA)	1.149	Departamento	Primer y segundo grado	Gestión, fomento, evaluación, formación, inspección
Rectores	30	Academia y región	Primer y segundo grado, enseñanza superior	Política educativa general, gestión, tutela de las universidades
Inspectores Generales (IG)	252	Territorio nacional	Misiones varias	Competencias varias, innovación, evaluación, control de la administración

Tabla 6. Los cuerpos de Inspección y los niveles de competencia

Fuente: Tomado de Prats y Raventós (2005, p. 42)

La Inspección en los Centros de Enseñanza Media se estructura por especialidades y posee dos niveles de concreción: la Inspección General y la Inspección Pedagógica Regional. Así, la Inspección Pedagógica Regional depende de la Inspección General, y entre sus funciones destaca el control y evaluación del profesorado, siendo el acceso a ella por concurso, al que suele presentarse profesorado con un currículum profesional sobresaliente.

La Inspección General por su parte se organiza en un cuerpo de 252 Inspectores/as Generales en torno a doce disciplinas académicas, a las que se suman los grupos de Enseñanza Primaria y Centros y Vida Escolar. Se constituyen como consejeros/as del Ministro/a y bajo su dependencia directa con competencia en todo el país y con gran prestigio, de tradición de pensamiento napoleónico, y cuyas funciones se basan en: una evaluación cualitativa general del sistema educativo, y la elaboración de informes regulares sobre aspectos concretos, a partir de trabajos de campo y visitas a los centros educativos, de gran ayuda para la toma de decisiones en el Ministerio de Educación, siendo el informe anual publicado para la población en general, causa de numerosos comentarios en los medios de comunicación y debate político, pero de impulso del valor de la educación para el cambio social. También interviene de forma directa en las diferentes oposiciones y concursos que se convocan cada año para el acceso de los docentes a la función pública. El acceso a ella es pluralista, así cada grupo propone a sus candidatos/as, y éstos/as son nombrados por el Ministro.

Corresponde al sector universitario la Inspección de Academia, de forma que hay un/a Inspector/a de Academia en cada Departamento y dependen del Rector/a Universitario y del Delegado/a de Gobierno correspondientes, siendo sus funciones principales de tipo administrativo, aunque también le corresponden ciertas tareas técnicas. Este tipo de Inspección surge ante la necesidad del gobierno francés de equilibrar la organización disciplinar con la territorial, tras las normativas de descentralización y desconcentración de los años 1982-1983. Son funciones del Inspector/a de Academia con la ayuda de consejeros/as e Inspectores/as Departamentales, la gestión del nivel primario y del bachillerato general, así como la orientación a los centros educativos, la animación pedagógica de los docentes y la enseñanza privada. El acceso a la Inspección de Academia se da entre miembros del mundo educativo, siempre que sean funcionarios/as docentes, de relevancia profesional y personal, que son nombrados por el Ministro.

La Inspección Departamental cuenta con una gran preparación pedagógica y los centros educativos suelen recibirla de forma positiva, hasta el punto que algunos de los miembros de los Equipos de Inspectores Departamentales tienen despacho en los centros educativos. Tienen responsabilidad en la gestión, control y dirección de todos los aspectos relacionados con el funcionamiento de los educativos, y no tienen a su cargo a más de 150 docentes, pudiendo especializarse en escuelas maternas. La Inspección Departamental está bajo la dirección del Inspector/a de Academia, y el

acceso a ella es mediante concurso, al que suele presentarse profesorado con un currículum profesional sobresaliente.

La Inspección Educativa en Francia ha alcanzado un nivel de especialización que le permite la evaluación detallada de un gran número de aspectos y dimensiones educativas, además de establecer una metodología de selección y formación de los miembros de la comunidad educativa compleja, con el objetivo de garantizar los mejores resultados, pero que genera una administración excesivamente jerarquizada que da la sensación de poca claridad, y que al parecer está obstaculizando la adaptación del sistema educativo a la realidad actual de la sociedad francesa.

En conclusión, el sistema educativo francés presenta graves dificultades en aspectos tales como el aumento del fracaso producido por la enseñanza primaria; la magnificación de dicho fracaso en la enseñanza secundaria por la masificación en las aulas; las dificultades de la formación profesional para lograr una dignidad equivalente a la de otros estudios; el no cumplimiento de la función de promoción social por parte de la orientación escolar; la disminución de la capacidad de integración de los/las extranjeros/as; la falta de reconocimiento entre el profesorado, y en ocasiones, entre los padres y madres, de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales; y la ineficacia de la formación del profesorado. A pesar de ello, no se puede afirmar que el sistema educativo francés presente una crisis global, ya que también presenta fortalezas significativas tales como la escolarización precoz; su apertura desde la enseñanza primaria a nuevas disciplinas; la democratización en el collège; la conservación significativamente satisfactoria y generalizada del nivel de conocimientos adquiridos en la escuela; la posibilidad de que un sector de edad significativa acceda al novedoso baccalauréat; y el aumento progresivo del acceso al baccalauréat y a la enseñanza superior.

2.4.2. Inglaterra como referente del Modelo de Control Central

La realidad del país muestra una distribución no uniforme de la riqueza, el surgimiento de núcleos de pobreza en las ciudades, y el fracaso educativo de ciertos grupos entre otros aspectos. Así, se observa una preocupación por la educación de la ciudadanía, desterrando como único objetivo del sistema educativo el ajuste a la globalización económica. Dicha educación es competencia de cada municipio o comarca, de forma que cada municipio se encarga de la contratación de su Director/a de Educación,

responsable e impulsor/a de la educación en su zona geográfica, y bajo el cual desarrollan su labor los/las trabajadores/as administrativos/as y los/las inspectores/as locales, también contratados por cada municipio.

El sistema educativo en Inglaterra se caracteriza por una escolarización obligatoria de los 5 a los 16 años, intentando ampliar esta oferta en la etapa preescolar, cubierta por las autoridades locales o entidades independientes, ya que ello daría la opción a la mujer de incorporarse al mercado laboral con mayor celeridad. Está dirigido por el Department for Education and Skills (DfES) y las Autoridades Educativas Locales (LEA). Aunque la escolarización obligatoria finaliza a los 16 años, una parte muy significativa del alumnado continúa su formación en las Comprehensive Schools, las cuales admiten a alumnado con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, y también está la opción de acceder a los 16 años a los Sixth-form Colleges o Tertiary Colleges. La enseñanza privada en primaria y secundaria es minoritaria.

En relación a la formación del profesorado, ésta ha pasado de estar muy influenciada por las universidades a una vinculación muy cercana con los centros educativos y sus prácticas de enseñanza, alejándose del ámbito universitario, y pasando a estar controlada por la Agencia de Formación del Profesorado (TTA), la cual se centra en alcanzar en el profesorado mejores niveles de competencia respecto al conocimiento de la materia y habilidades de enseñanza efectivas, sin embargo no hay un consenso, ya que cada uno de los sectores implicados, ya sean las universidades, los centros educativos, las TTA o el propio Gobierno, tienen su propia visión de este tema.

La Inspección Educativa en Inglaterra fue duramente criticada a finales de la década de los años 80 al considerarla ineficaz en la mejora de la escuela, y por su carácter individualista y conservador, provocando una profunda reforma que finalizó a partir de la Ley de Reforma Educativa de 1988, con la creación de un nuevo sistema de Inspección, y abarca todos y cada uno de los aspectos relacionados con el funcionamiento de las instituciones educativas. Este hecho, unido a la creación de la Office for Standards in Education (OFSTED) en 1992, traen como consecuencia una división entre las funciones de control, asignadas a la Inspección externa, y las funciones de apoyo que pertenecen al propio centro educativo, hasta el punto que no estaba permitido que los/las profesionales que han tenido contacto profesional con los centros educativos formen parte de la OFSTED, e incluso que durante las visitas no se emitiera ningún tipo de asesoramiento, aunque en este último aspecto se están introduciendo modificaciones.

La OFSTED se organiza en tres estamentos: el HMCI (Her Majesty's Chief Inspector), bajo cuya responsabilidad se encuentran los servicios de Inspección, así como la ordenación de la OFSTED y los informes de carácter anual; la *Junta Ejecutiva* de apoyo organizativo; y una Junta No Ejecutiva, The non-Executive Board, bajo cuya responsabilidad se encuentra el identificar las estrategias principales y definir los objetivos de la institución, y garantizar la eficacia y eficiencia del organismo con la esperanza de que impulse la mejora del sistema, la puesta en práctica de un enfoque en el que el usuario es el centro de atención, y la optimización de los recursos en los servicios bajo su Inspección y regulación, además de cuidar y garantizar la satisfacción, bienestar, derechos y seguridad de los/las niños/as (Terigi, 2009). La Education and Inspections Act de abril de 2007 reformó el sistema de Inspección y la OFSTED se convirtió en la Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, aumentando sus funciones para alcanzar estándares elevados, relacionando el éxito nacional con el bienestar social, económico y educativo.

Para la resolución de los problemas y sugerencias marcadas en los informes de Inspección, los centros educativos deben elaborar un Plan de Acción, cuyos resultados serán discutidos por el equipo de Inspección junto con los/las directores/as, staff y gobiernos. Además desde su creación en 1992, la OFSTED formula entre otros informes específicos el Informe Anual Integral, en el que se recoge la información de las Inspecciones llevadas a cabo por los equipos de Inspección y por el Her Majesty's Inspectorate (HMI), que debe ser presentado anualmente por el/la Secretario/a de Estado para la Educación ante el Parlamento, y que puede ser consultado en la web oficial cuya dirección es <<http://www.ofsted.gov.uk/>>, además de otras herramientas para la recogida de información que pueden ser consultados sin restricciones de ningún tipo en la ya citada web oficial de la OFSTED. El hecho de hacerlos públicos es considerado por diferentes autores como una ayuda a la eficacia y mejora de los centros educativos, ya que posibilita que los centros educativos comprendan mejor los objetivos y métodos de la Inspección, estén mejor preparados para las visitas, y tengan referencias para realizar una autoevaluación de carácter interno.

Las Inspecciones de los centros educativos se realizan cada tres años en promedio, aumentando la frecuencia de las visitas en los centros problemáticos, y se organizan en equipos de inspectores/as contratados, en los que se distinguen los Additional Inspectors, inspectores/as acreditados por la OFSTED y contratados/as por agencias externas; y los/las inspectores/as registrados, facultados para la dirección de los equipos de inspectores/as bajo la dependencia de la OFSTED, a los/las que se les

exige conocimientos específicos en dirección y gestión de equipos y haber sido previamente Additional Inspectors.

Respecto al sistema de acceso a la Inspección, las vacantes se anuncian de forma pública, se analizan a los/las candidatos/as y se selecciona a una parte de los/las mismos/as para una entrevista con el Consejo de Selección, presidido por un/a representante de la Comisión Superior de la Administración Civil del Estado, la cual emite el certificado de aptitud, que cualquier funcionario/a público precisa para ser nombrado/a como tal, y su nombramiento tiene lugar en Consejo de Ministros. Se exige experiencia docente y en su mayoría han desempeñado su labor no solo en diferentes niveles de enseñanza, sino también en distintas instituciones y distritos del país.

A pesar de contar con un sistema de Inspección caracterizado por un gran desarrollo, una planificación y estructuración adecuados, y mejoras constantes, se mantienen los niveles de descontento, manifestándose en las quejas de una gran parte del profesorado acerca de los niveles de estrés que genera la Inspección, y en la ineficacia de las recomendaciones para la mejora si éstas no van acompañadas de un apoyo para el cambio, aspecto que la Ley de Educación e Inspección de 2007 intentó paliar, pero además, al parecer, muy pocas de las recomendaciones marcadas logran una evolución positiva, situándose entre las más complicadas de cumplir a corto plazo, aquellas que implican un cambio en las prácticas docentes. Entre los problemas principales de su sistema educativo se encuentra el debate en torno a lo que debe hacerse en las universidades, y al nivel de calidad que requiere dicha institución, los aspectos administrativos en relación a quién los controla, a problemas relacionados con las habilidades y estándares a alcanzar, así como la relación del sistema educativo y el mundo laboral, y la nueva crisis en la enseñanza superior.

En definitiva, el sistema de Inspección “ha probado un excelente marco para identificar las debilidades de una escuela, pero no ha aportado ningún detalle sobre cómo corregirlas” (IIPE-UNESCO, 2007c, p. 26), y el hecho de contar con los Additional Inspectors, inspectores/as acreditados por la OFSTED y contratados por agencias externas, puede acabar siendo problemático ya que conlleva la posibilidad de distanciarse de las características propias de las entidades objeto de trabajo, aunque por otra parte “puede ayudar a desburocratizar la perspectiva de la escuela desde los órganos de gobierno y hacer más eficiente la administración en términos de costos económicos” (Terigi, 2009, p. 44).

2.4.3. Chile como referente del Modelo de apoyo cercano a la escuela

Chile ha puesto de manifiesto su interés en resolver las diferentes problemáticas educativas surgidas en las últimas décadas, y es un ejemplo de que el cambio de imagen y rol de la Inspección Educativa es más sencillo si se inserta dentro de una reforma más extensa, tanto política como administrativa. Su sistema educativo es el resultado de la dirección hacia una sociedad de libre mercado que mantiene el control estatal en cuestiones esenciales, de forma que su sistema de organización educativo lo convierten en un ejemplo del Modelo de Apoyo Cercano a la Escuela según Carron y De Grauwe (2003).

La Educación Parvularia no es obligatoria y se extiende hasta los 6 años, la Enseñanza Básica es obligatoria y cubre la franja de edad comprendida entre los 6-7 años hasta los 13-14 años, momento en que se inicia la Enseñanza Media, con un ciclo común de dos años y dos modalidades posteriores según el tipo de currículum: la humanístico-científica, y la técnico-profesional. La Enseñanza Media tiene carácter obligatorio desde la LEY N°18962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, sin embargo el Estado subvenciona un porcentaje de la financiación de las instituciones educativas en función de la aportación económica que dichas instituciones reciben del alumnado, pero los centros educativos secundarios pueden establecer cuotas de pago. Los contenidos del currículum educativo son marcados por la Coordinación Nacional de Supervisión/División de Educación. En relación al sector universitario, todas las universidades cobran tasas a su alumnado y cuentan con un currículum de carácter autónomo.

El sistema educativo chileno se caracteriza por un promedio de alumnos/as por clase muy elevado, y cuenta con diferentes categorías institucionales del sistema escolar en función de las relaciones administrativas y de financiación que se desarrollen en su interior. Su administración corresponde a los denominados sostenedores, personas o instituciones tanto de carácter particular como municipal, con la responsabilidad ante el estado de garantizar el funcionamiento del sistema educativo.

Anualmente el Estado lleva a cabo funciones de regulación y evaluación del nivel de educación en el país, a través de una prueba de calidad en tres niveles: en el Cuarto y el Octavo año de Enseñanza Básica y en el Segundo año de Enseñanza Media. Se trata de las pruebas SIMCE realizadas desde la década de los años 80, mediante las cuales el Estado establece los objetivos y contenidos mínimos obligatorios para cada

nivel y área, así la calidad del sistema educativo se establece en función de los resultados obtenidos en estas pruebas, evidenciándose que los resultados no dependen del tipo de gestión al que pertenece el centro educativo, sino del nivel socioeconómico familiar. Sin embargo, el esfuerzo de inversión en educación de los últimos quince años no ha sido equivalente a los resultados obtenidos, y entre las causas que explican estos resultados podrían estar la priorización de estrategias de mercado en su funcionamiento, incrementando las desigualdades entre centros, y que la Inspección manifiesta carencias en el control de la calidad. Su gestión es descentralizada, lo que para Iván Núñez (1986) ha sido una de las causas de la ineficacia del sistema educativo en la resolución de problemas, puesto que el poder de decisión está en las municipalidades, aunque se mantuvo la centralización de la Supervisión.

En la actualidad, el debate en torno al rol del Estado en su relación con los centros educativos gira alrededor de la autonomía de éstos últimos, solicitando mayor capacidad de los centros educativos para su autogestión, y en este sentido resulta decisiva la figura del supervisor/a pedagógico como intermediario/a, ya que debe acercar a los centros educativos los instrumentos y las orientaciones de la política educativa, pero también recoger de la realidad educativa las inquietudes, problemáticas y dificultades, y trasladarlas al ministerio. Este cambio de concepción se observa en la política de Supervisión actual, así, en el documento del MINEDUC, División de Educación General “Criterios de política para la supervisión técnico pedagógica período 2002-2005” se demanda a los/las supervisores/as capacidades relacionadas en este sentido.

Las características que definen el sistema de Inspección en la actualidad empiezan a configurarse a principios de la década de los años 80 durante la dictadura de Pinochet, con la creación de cuarenta Direcciones Provinciales de Educación, organizadas en torno a dos estructuras: la Unidad de Supervisión Educacional, responsable de proporcionar apoyo de tipo técnico y/o pedagógico a aquellos centros educativos que lo demanden en cada jurisdicción, y que será llevada a cabo por el/la asesor/a pedagógico; y la Unidad de Inspección de Subvenciones, con la función de controlar las subvenciones estatales en las instituciones subvencionadas con el fin de garantizar el cumplimiento de la normativa correspondiente, así entre algunas de sus labores destacan el fiscalizar el registro de matrícula y los requisitos de edad o estudios, entre otros, desempeñada por el/la inspector/a de subvenciones.

La Inspección Educativa ha modificado las funciones de control que la caracterizaron durante el régimen militar de Pinochet, hacia funciones de apoyo a aquellos centros con dificultades, en el sentido de que se trata de centros educativos con población escolar depravada con difíciles condiciones sociales y un nivel de control interno de la calidad escolar bajo, e incluso cambia su denominación pasando de denominarse Inspección y Supervisión Técnico-Pedagógica. Así en 1992, la Coordinación Nacional de Supervisión/División de Educación (2006) define a la Supervisión como “proceso de apoyo externo a la unidad educativa, de carácter especializado, capaz de aportar al mejoramiento de los procesos técnico pedagógicos que se dan al interior de la misma” (p. 14).

La Coordinación Nacional de Supervisión/División de Educación entre los años 2000 y 2003, llevó a cabo un diagnóstico acerca de la situación de la Inspección, y algunas de sus conclusiones fueron que el sistema de Supervisión muestra un nivel deficiente en lo relativo a legitimidad, competencias y autoridad técnica; que el liderazgo técnico de los/las directores/as de los liceos es bajo; los sostenedores no llevan a cabo el apoyo y seguimiento pedagógico correspondiente; el profesorado desempeña su labor de forma aislada, sin asesoramiento técnico-pedagógico; que el Plan Anual de Supervisión (PAS) es inadecuado ya que no hay correspondencia entre lo que ofrece el ministerio y las demandas de las instituciones; que no hay criterios de actuación concretos para el desarrollo de las tareas de Supervisión en los centros educativos; que no hay instrumentos para la actualización y/o renovación de las prácticas de Inspección; que el liderazgo técnico de los/las Jefes/as Técnicos/as y Directores/as Provinciales, considerados como los/las gestores/as de la Inspección, se caracteriza por su debilidad; y se observa una carencia en la estructuración y relación de las diferentes iniciativas ministeriales en el nivel central.

A partir de estas conclusiones se llevaron a cabo ciertas modificaciones de forma que en la actualidad las funciones de control y asesoramiento son independientes, así se considera a la Supervisión como un asesoramiento enfocado al desarrollo educativo de los centros, enfatizado por los/as propios/as supervisores/as, mientras que el control administrativo, fundamentalmente de tipo financiero, queda en manos de una figura de reciente creación, los/las inspectores/as, y los exámenes y evaluaciones del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) permiten el monitoreo de la responsabilidad pedagógica.

En este sentido se divide a los centros educativos en dos grupos en función de su rendimiento, para lo que cuenta con una base de datos que ofrece información acerca de las características y las necesidades de los centros educativos, y con ello resuelve otra de los desafíos del Modelo de Apoyo Cercano en la Escuela. Así surge un grupo con los centros más débiles, en los que se centrará mayor volumen de intervenciones por parte de los/as supervisores/as, es decir, que contarán con visitas más frecuentes y con la organización de mayor número de talleres, y un grupo de centros con mejores rendimientos, pero no abarca a todos los centros educativos, siendo problemático en los centros cuyo rendimiento no es lo bastante bueno como para funcionar sin asesoramiento, pero tampoco son lo suficientemente frágiles como para contar con una mayor atención por parte de la Inspección.

Los/las supervisores/as cuentan con el Documento Modelo de Asesoría a Establecimientos Educativos del País, suministrado por el nivel central y formado por la explicación detallada del Modelo de Supervisión, su organización, y demás características, además de los protocolos para el desempeño de su labor, junto a los instrumentos necesarios para ello, además de otra documentación a disposición de los/as supervisores/as que puede encontrarse en la web del Sistema Ministerial de Supervisión y Mejoramiento Educativo.

La selección de los/as aspirantes a supervisores/as ha ido modificando los perfiles de acceso, de forma que en la actualidad el nivel de exigencia respecto del perfil técnico es mayor, y en él se tienen en cuenta la experiencia profesional y características personales. Más concretamente se demanda un perfil del supervisor/a con título de profesor/a o profesional de una carrera como mínimo de ocho semestres, perteneciente a una especialidad que sea de interés para el sistema de Supervisión; post-título de especialización y/o grado académico de mínimo dos semestres en disciplinas relacionadas con la educación o lo social; cursos de capacitación en materias propias del sector educativo; un mínimo de tres años de experiencia docente o de trabajo en el ámbito educativo para profesionales de otras especialidades; y dos años de experiencia en la dirección, participación y/o conducción de programas de perfeccionamiento.

Este sistema de Inspección chileno ha logrado una modificación de la cultura del servicio de Supervisión, avanzando desde un control que abarcaba un gran número de centros educativos al asesoramiento de algunos centros previamente seleccionados en función de su rendimiento, superando así una de las dificultades del Modelo de

Apoyo Cercano a la Escuela. El desafío al que se enfrentan es la necesidad de incrementar la autonomía de los centros educativos al mismo que tiempo que se deben fijar unos estándares a cumplir por los mismos, que aseguren la eficacia y equidad del sistema educativo, y dentro de este sistema educativo, la Supervisión debe ser entendida como parte de una estructura que garantice la calidad y en la cual la responsabilidad del control, evaluación y asesoramiento, estén distribuidos en el interior de un sistema coherente dirigido a dicha calidad educativa. En este sentido Brunner y Elaqua (2003) señalan la necesidad de modernizar el sistema de Inspección que evolucione “de un aparato burocrático de control en una instancia de evaluación y respaldo a los docentes, aliviando el peso de reglamentaciones que inhiben la innovación y ampliando la información sobre resultados a los alumnos, las familias y la comunidad” (p. 9).

González García (2005) concluye que el proceso de debate sobre la autonomía en el sentido de principios y aspectos técnicos aún no está suficientemente desarrollado, influyendo en la gestión de los/as supervisores/as. El tema de la autonomía gira en torno a la responsabilización de los centros con los resultados, teniendo en cuenta la normativa curricular dirigida a alcanzar el proyecto del centro, así como los modelos de evaluación y calidad señalados por los/las responsables ministeriales, siguiendo la línea internacional de optar por modelos de calidad relacionados con los estándares de rendimientos, olvidando el uso de los indicadores para la mejora globalizada. Para este autor “los supervisores y supervisoras requieren cumplir funciones de aseguramiento de la calidad pero utilizando competencias de liderazgo que a la vez permitan empoderar a los actores de la escuela” (pp. 635-636), y el camino a la calidad precisa de organizaciones educativas con autonomía, con un elevado nivel de desarrollo en lo que respecta a organización, predispuestas al aprendizaje, y enfocadas más en sí mismas que en sus resultados.

2.4.4. Finlandia como referente del Modelo de supervisión con asiento en la escuela

Finlandia no destaca por ser una de las grandes potencias económicas, su inversión en educación no es mayor de la inversión que realiza España o que la media de los países desarrollados, su educación obligatoria y el personal dedicado al alumnado con problemas de aprendizaje también son menores, y sin embargo los resultados de los/las adolescentes finlandeses/as en ciencias, matemáticas y lectura, son

significativamente mejores en comparación con los resultados obtenidos por alumnos/las de cuarenta países evaluados por el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (PISA), excelentes podría decirse, especialmente en lo referente a la competencia lectora, aspecto del que se han hecho eco todos los medios de comunicación y que no es algo circunstancial, sino que los buenos resultados llevan caracterizando al sistema educativo finlandés desde hace ya casi veinte años tanto en tasas de equidad como de calidad o excelencia en las diferentes pruebas internacionales, y por ello constituye un buen referente del Modelo de Supervisión con Asiento en la Escuela según Carron y De Grauwe (2003).

Finlandia potencia la educación desde tres sectores que influyen en los resultados del alumnado en relación a sus competencias básicas, sobre todo, la lectora, coordinándose y alcanzando una potenciación mutua, y son el contexto sociocultural del país, la familia y la escuela, siendo el país con mayor porcentaje de investigadores/as a nivel mundial.

Los valores de la sociedad finlandesa se resumen en la valoración de las personas por lo que hacen, la importancia vital de la familia, el apoyo mayoritario al Estado del Bienestar, la necesidad de contar con instituciones públicas de calidad, accesibles y cuya finalidad sea el interés común y no el lucro, la importancia de disfrutar de igualdad de oportunidades y de género, así como el disponer de seguridad laboral, poseen una gran conciencia ecológica, creen en el crecimiento mantenido, y buscan la eficiencia sin renunciar a la equidad social ni al bienestar, es más su sistema de eficiencia y cohesión social está fundamentado en la igualdad.

La familia finlandesa es de tipo postpatriarcal, y consideran que debe permanecer unida mientras entre los cónyuges haya igualdad tanto en derechos como en obligaciones, respeto y cariño, y es la principal responsable de la educación de los más pequeños, en un contexto caracterizado por la corresponsabilidad de todos sus miembros y la disciplina. El Estado asegura la opción de compatibilizar la vida laboral y familiar, fundamentalmente con una protección hacia la mujer, y disfrutan de la posibilidad de elegir entre guarderías municipales con dependencia del Ministerio de Asuntos Sociales, cuidadores/as, o la propia madre, para encargarse del cuidado de los más pequeños, lo que aporta una gran estabilidad familiar.

La educación en Finlandia es pública y descentralizada, se caracteriza por el elevado nivel de disciplina, el impulso del esfuerzo, la valoración de la excelencia, contar la mayoría de los centros educativos con logopedas y psicólogos especializados, ofrecer un ambiente cálido, respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno, la detección e intervención precoz ante las dificultades de aprendizaje y el uso de recursos para ayudar a superarlas, la búsqueda de un alumnado activo y responsable, la libertad del alumnado para la organización y elección de sus estudios, la evaluación como fuente de motivación, la gratuidad del material escolar, los libros y una comida gratuita al día controlada dietéticamente y sanitariamente, el contar con el apoyo de equipos muy eficientes externos a los centros educativos, la red de bibliotecas escolares, accesibles e interconectadas, la flexibilidad en la organización de la atención a las necesidades educativas especiales, la baja ratio profesor/a-alumno/a (similar a la de Suecia pero menor que la de España), y la realización de deberes en casa por parte del alumnado, entre otros aspectos. Es un sistema comprehensivo, es decir, no hay ningún/a alumno/a olvidado/a, pero según Giménez García (2009) la atención que reciben los/las alumnos/las con necesidades educativas especiales no es la misma, y es que el sistema se muestra inflexible ante la interrupción del ritmo de aprendizaje del aula.

Uno de los aspectos más singulares y exclusivos del sistema educativo finlandés es el proceso de formación y selección del profesorado, y probablemente la razón de su excelencia, y es que se trata de un profesorado con una gran capacidad para la creación, innovación e investigación. El proceso de selección y formación del profesorado se basa en el principio de que los/las mejores docentes deben desempeñar su labor en los primeros años de enseñanza dado que “hacia los 7 años el alumno se encuentra en la fase más manejable, y es cuando realiza algunas de las conexiones mentales fundamentales que le estructurarán toda la vida” (Melgarejo, 2006, p. 251). Una vez finalizado el proceso de formación son los/las propios/as directores/as de los centros educativos los que llevan a cabo la selección de los/las docentes, y colocan en los primeros cursos a los/as profesores/as con mejores competencias, ya que tal y como se ha comentado anteriormente, consideran que el/la alumno/a en esos cursos fija las bases de los aprendizajes posteriores y es fundamental que cuente con los/las mejores docentes.

En Finlandia la política educativa está en manos del Ministerio de Educación, que recibe el apoyo de la Dirección Nacional Finlandesa de Educación para establecer los objetivos, la metodología y el currículum de las etapas de educación primaria, secundaria y de adultos, de los que también se ocupan los Departamentos de

Educación y Cultura de cada una de las seis provincias, siendo responsabilidad de las autoridades locales la administración de la educación a nivel local. Es destacable el hecho de que la legislación finlandesa, y fundamentalmente las leyes educativas, “deben ser consensuadas por una amplia mayoría, aunque no sea necesaria jurídicamente” (Melgarejo, 2008, p. 8). Así el 75% de las materias comunes son establecidas por el Estado, y el resto es gestionado por el propio centro educativo en colaboración con el alumnado y sus familias. La mayoría de los centros de educación primaria y secundaria se financian con fondos públicos, incluso los de carácter privado, y la responsabilidad de esta financiación es compartida entre las autoridades locales y el Estado. Respecto a la educación universitaria, todas las universidades cuentan con financiación estatal y su titularidad es propiedad del Estado.

La autonomía de los centros educativos está determinada por las autoridades locales, por ello los/as directores/as de los centros educativos son seleccionados por el Consejo Municipal, y mientras se respete la normativa básica en vigor, los centros educativos contarán con la autorización necesaria para desempeñar su labor en función de su propia gestión administrativa, y dicha autonomía alcanza en las universidades cotas muy elevadas, es decir, el sistema educativo en Finlandia no cuenta con un sistema de Inspección independiente de los centros educativos, situación que se mantiene desde 1994, lo que para muchos fue considerado como un avance en la calidad y excelencia de su sistema educativo, e incluso se han eliminado las visitas a los centros educativos por parte de las autoridades estatales.

El éxito de su sistema se basa en la gran competencia del profesorado, con una buena formación y un gran prestigio social, firmemente comprometido con el cumplimiento de los objetivos marcados en los currículos, ocupando un lugar fundamental no solo la autoevaluación, sino también la evaluación externa, de forma que el alumnado también está acostumbrado a ser evaluado no solo por sus profesores/as, sino también por examinadores/as externos/as (Consejo de Evaluación para la Educación y Capacitación) que miden sus competencias básicas y el nivel de conocimiento en las materias establecidas en el currículo nacional, el National Core Curriculum, siendo motivo de orgullo para los centros educativos el participar en proyectos de evaluación. Por estos motivos la Administración confía plenamente en ellos, depositando en sus manos la responsabilidad de la calidad educativa del país, convirtiéndose así en auténticas autoridades educativas no solo ante dicha Administración, sino también ante el alumnado y sus familias, generando un aumento en su prestigio y un mejor clima laboral para desempeñar su labor, y sin embargo sus sueldos no son mejores

que los del profesorado en España, y trabajan muchas más horas que éstos. No cuentan con diferencias respecto a otros funcionarios/as públicos en lo referente a sus derechos sociales, jurídicos, económicos o laborales.

El desafío al que se enfrenta el actual sistema educativo finlandés está provocado por la necesidad de afrontar los efectos de la globalización, el aumento de la inmigración, así como la crisis económica, que en Finlandia no alcanza cotas excesivamente elevadas. En este momento comienzan a aflorar ciertos conflictos, sobre todo en el área metropolitana de Helsinki, donde se está concentrando el mayor volumen de población inmigrante, y donde existe el temor a que los padres y las madres comiencen a elegir los centros educativos basándose en prejuicios sociales, ya que sea cierto o no que el alumnado inmigrante vaya a condicionar el rendimiento del resto de los/las alumnos/as en el aula, el mero hecho de que exista esa percepción podría dañar seriamente al sistema educativo, desestabilizándolo. En estos momentos, el sindicato finlandés de docentes debate la conveniencia de limitar el porcentaje de alumnado extranjero por centro educativo, teniendo en cuenta que el alumnado inmigrante en el año 2005 era del 3%, mientras que en el 2011 se sitúa en el 4,3%, con lo cual el problema es aún incipiente. La mayor parte de este alumnado inmigrante procede de Rusia y Estonia, y en menor proporción de Somalia y China, y dispone de un curso intensivo de finés y se beneficia del apoyo de un/a ayudante bilingüe, uno/a para cada 5 alumnos/as, que le acompañará en todos los cursos de la enseñanza obligatoria para facilitar la comprensión de los conocimientos impartidos.

2.4.5. La Inspección de Educación: Estudio Comparado

Los países analizados anteriormente pertenezcan o no a la Unión Europea, conceden a la Inspección un elevado nivel de estima en lo que respecta a su papel como instrumento de mejora de la calidad de la educación, y en la importancia de su criterio, con independencia del modelo imperante en el país en el que se desarrolle, en el establecimiento de las estrategias a seguir en el ámbito de la educación. A pesar de ello, a nivel de documentación oficial de la Unión Europea, no es habitual que se cite a la Inspección de Educación, por lo que más bien, su presencia se constata en la documentación que cada país desarrolla en relación a su propio sistema educativo.

Al hacer un análisis comparado de la realidad de la práctica de Inspección se observa que en general muestra una identidad débil, y en los/las inspectores un perfil

profesional indefinido, al mismo tiempo que se observa un debate en lo que respecta a delimitar el foco de actuación de la práctica inspectora hacia el centro educativo o hacia el sistema educativo en su sentido más amplio. Para Secadura (2013) las actuaciones de la Inspección a pesar de que se desarrollen alrededor de los centros educativos, deberían enfocarse al Sistema Educativo en su totalidad, y se observan dos tendencias en este sentido (García Garrido, 2000; Alonso, Fernández Y Lastra, 2003; Eurypedia, 2013; Secadura, 2013), una de ellas se dirige al centro para la mejora de la institución en general, como es el caso del Reino Unido, y otra que está enfocada a la mejora del profesorado como vía de mejora de la calidad de la educación en su totalidad, que encuentra en Francia a un representante en este sentido.

Las funciones más comunes y fundamentales de la Inspección en la Unión Europea respecto a países como Chile son: ejercer la función de control de la normativa legal como garantía del derecho de los ciudadanos a la educación, de forma que el sistema educativo de cada país, cumpla con los objetivos que su sociedad le ha encomendado; evaluar el funcionamiento y los resultados de los centros educativos y del profesorado; asesorar y orientar para la aplicación de las normativa que regula la actividad escolar con el objetivo de lograr una mejora en la calidad de la enseñanza; contribuir al desarrollo de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza; elaborar informes sobre el estado de la enseñanza; garantizar y supervisar el uso correcto de los fondos públicos que se destinan a educación; prestar apoyo técnico a los centros que apuestan por la innovación educativa; participar en la formación permanente del profesorado; y seleccionar y ofrecer formación a los/las nuevos/as inspectores/as.

Francia además de estas funciones básicas, que en función del país correspondiente según la política educativa en vigor del momento se llevan a cabo con diferente prioridad o intensidad pero que son asumidas por la mayoría de los países de la Unión Europea, presenta otras con un menor consenso, tales como: supervisar a personal administrativo y al personal de orientación educativa; contratar al personal docente y de Inspección (previo a la oposición); y comprobar que los centros cumplen con los requisitos mínimos de equipamiento.

En este sentido países como Bélgica, Irlanda, Italia, Luxemburgo o Escocia, entre otros, presentan funciones con un menor grado de consenso entre los países de la Unión Europea. Así, en Bélgica, que cuenta con tres comunidades, la francesa, la flamenca y la germana, la Inspección que cuenta con inspectores/as profesionales,

revisa los procedimientos contables de los centros de enseñanza. En Irlanda, la Inspección que también cuenta con inspectores/as profesionales, planifica la administración de las pruebas y exámenes. En Italia, los/las inspectores/as profesionales además de sus funciones base presentan propuestas para renovar los programas de estudio y los exámenes. En Luxemburgo, los/las inspectores/as profesionales, inspectores/as ministeriales, desarrollan sus funciones en Educación Primaria, y entre sus tareas menos consensuadas con el resto de países de la Unión Europea se encuentra el control de los libros de texto. En Escocia, los/las Inspectores/as de su majestad informan a la Oficina Escocesa del Departamento de Educación del funcionamiento de los servicios educativos, y dichos/as inspectores/as, cuentan con el apoyo de inspectores/as propuestos por la Administración local, y como función diferenciadora del resto de los países de la Unión, informa directamente al Departamento de Educación sobre la oferta de plazas escolares.

Chile por su parte se encuentra sumergida en la consolidación de sus últimos cambios en lo referente sobre todo a las funciones de un asesoramiento institucional y técnico dirigido a la identificación y cobertura de las necesidades que presentan los centros, con la finalidad de garantizar el aprendizaje de todos/as los/las alumnos/as. La Inspección en Chile además, se caracteriza también por un control, pero en el sentido más financiero, de los centros. Es destacable la atención de la Inspección en Chile, a su papel como mediadora entre los diferentes estamentos, presentando funciones dirigidas a la promoción de instancias de encuentro en los establecimientos educativos, al fomento de la relación entre la escuela y la comunidad, y al estímulo del desarrollo de instancias de participación en las escuelas.

Tal y como se menciona en páginas anteriores, la Inspección Educativa en Francia se caracteriza por su centralismo y formalismo, con una sólida jerarquización de funciones y de sentido pedagógico y especializada, distinguiéndose las funciones de control de las de apoyo, con un énfasis en las tareas de asesoramiento para el desarrollo de los proyectos de centro y en la formación continua. El nivel central de la Inspección Educativa se basa en la evaluación general del sistema educativo, entendido como un todo, mediante por ejemplo informes, mientras que el nivel local desarrolla la mayor parte del trabajo, entre otros aspectos, la evaluación del profesorado.

En Inglaterra, los/las inspectores/as locales dependiendo del área geográfica de destino tendrán unas funciones e importancia diferentes. Estas funciones están

vinculadas fundamentalmente con tareas de asesoramiento, y se concretan en: responsabilizarse de la organización y dirección de cursos y reuniones dirigidos a la mejora del profesorado en ejercicio y de los excedentes; llevar a cabo la evaluación de los centros educativos; facilitar el desempeño del profesorado novel; informar a los/las profesionales relacionados con la enseñanza de las previsiones de la autoridad en relación a facilidades, instalaciones, agrupamientos y presupuestos; servir de intermediario entre la Administración y los centros educativos; aconsejar a petición de los centros educativos sobre lo relacionado con su funcionamiento; y asesorar respecto a la educación general y sus diferentes aspectos.

CAT.	REFERENCIA	FUNCIONES
CONTROL	UE	- Ejercer la función de control de la normativa legal como garantía del derecho de los ciudadanos a la educación. - Garantizar y supervisar el uso correcto de los fondos públicos que se destinan a educación.
	Chile	Control administrativo, fundamentalmente de tipo financiero
	Francia	- Supervisar a personal administrativo y al personal de orientación educativa. - Comprobar que los centros cumplen con los requisitos mínimos de equipamiento. - Contratar al personal docente y de inspección (previo a la oposición).
	Ingllaterra	Control de la normativa legal como garantía del derecho de los ciudadanos a la educación, y garantizar el uso adecuado de los fondos públicos.
	Finlandia	Sin inspectores/as profesionales.
EVALUACIÓN	UE	Evaluar el funcionamiento y los resultados de los centros educativos y del profesorado.
	Chile	Fomentar el análisis de las formas de evaluación del aprendizaje, mediante los exámenes y evaluaciones del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).
	Francia	- Evaluación de forma general el sistema educativo, entendido como un todo. - Evaluar al profesorado.
	Ingllaterra	Llevar a cabo la evaluación de los centros educativos;
	Finlandia	Sin inspectores/as profesionales.
ASESORAMIENTO	UE	- Asesorar y orientar para la aplicación de la normativa que regula la actividad escolar con el objetivo de lograr una mejora en la calidad de la enseñanza. - Prestar apoyo técnico a los centros que apuestan por la innovación educativa. - Contribuir al desarrollo de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza.
	Chile	- Asesorar en el desarrollo de proyectos educativos. - Asesorar de modo institucional y técnico, para la identificación de las necesidades en los centros. - Apoyar al personal docente en el diseño de estrategias de enseñanza.

INFORMACIÓN	Francia	• apoyar al cuerpo directivo en materias de administración escolar. • Asesorar en la aplicación de la normativa, prestando los apoyos técnicos, y contribuir al desarrollo de los planes de estudio
	Inglaterra	• Responsabilizarse de la organización y dirección de cursos y reuniones dirigidos a la mejora del profesorado en ejercicio y de los excedentes. • Aconsejar, a petición de los centros educativos, sobre lo relacionado con su funcionamiento.
	Finlandia	• Asesorar respecto a la educación general y sus diferentes aspectos. • Sin inspectores/as profesionales.
	UE	• Elaborar informes sobre el estado de la enseñanza.
	Chile	
	Francia	• Informar al profesorado acerca de la planificación del Ministerio.
	Inglaterra	• Informar a los profesionales relacionados con la enseñanza de las previsiones de la autoridad en relación a facilidades, instalaciones, agrupamientos y presupuestos.
	Finlandia	• Sin inspectores/as profesionales.
	UE	• Participar en la formación permanente del profesorado. • Seleccionar y ofrecer formación a los/las nuevos/as inspectores/as.
	Chile	
FORMACIÓN	Francia	• Intervenir en la formación, tanto de carácter inicial como de tipo permanente de dicho profesorado. • Mostrarse como docente, en permanente proceso de actualización en disciplinas tales como Didáctica y Organización Escolar, y animador pedagógico.
	Inglaterra	• Facilitar el desempeño del profesorado novel.
	Finlandia	• Sin inspectores/as profesionales.
	UE	
	Chile	• Promover instancias de encuentro en los establecimientos. • Promover la relación entre escuela y comunidad. • Estimular el desarrollo de instancias de participación en las escuelas.
MEDIAACCIÓN	Francia	
	Inglaterra	• Servir de intermediario entre la Administración y los centros educativos.
	Finlandia	• Sin inspectores/as profesionales.

Tabla 7. Estudio comparado de las funciones de la Inspección

Fuente: Elaboración propia

La organización de la Inspección Educativa en los países de la Unión Europea y también en países fuera del marco Europeo, como el caso de Chile, procede de las tradiciones pedagógicas y de la singularidad de cada uno de sus sistemas educativos, desarrollados en el seno de estructuras políticas, administrativas e institucionales propias y peculiares de cada país. En dos tercios aproximadamente de los países de la Unión Europea existe un servicio de Inspección Profesional, en el que la selección de sus inspectores/as es muy variada, aunque como base común se encuentran las características de ser profesionales de la enseñanza, con una formación de tipo superior, y con una experiencia mínima de dos años.

Podemos encontrar debido a estas singularidades países como Alemania, Dinamarca, Grecia, Suecia o Finlandia, que no cuentan con inspectores/as profesionales. En Alemania por ejemplo, la Supervisión global del sistema educativo es responsabilidad del Estado alemán, y lo habitual es que sean las autoridades regionales las encargadas de la Supervisión de los centros de enseñanza básica, superior o FP, y en ocasiones tiene sus propios sistemas de control. Situación similar a la que se da en Dinamarca, donde las autoridades locales y de los condados, son las responsables de la Inspección. Sin embargo la dirección de los centros y las oficinas de educación de las Prefecturas, son las responsables de las tareas de inspección en Grecia, mientras que en Suecia se da un modelo intermedio, ya que las tareas de Inspección recaen en las autoridades locales y también en los centros educativos, y es el Instituto Nacional de la Educación el que inspecciona y evalúa el sistema educativo.

Uno de los países que no cuenta con inspectores/as profesionales es el caso de Finlandia, tal y como se ha descrito en este estudio. Esta situación se presenta desde hace algo más de 20 años en el país, y para una mayoría ha sido un impulso a la calidad y excelencia de su sistema educativo, eliminado incluso las visitas a los centros educativos por parte de las autoridades estatales. Así en Finlandia la política educativa está en manos del Ministerio de Educación, que recibe el apoyo de la Dirección Nacional Finlandesa de Educación para establecer los objetivos, la metodología y el currículum de las diferentes etapas de la educación, y la autonomía de los centros educativos está determinada por las autoridades locales. El éxito de su sistema se basa en la gran competencia del profesorado, con una buena formación y un gran prestigio social, firmemente comprometido con el cumplimiento de los objetivos marcados en los distintos currículos de los diferentes niveles educativos, ocupando un lugar fundamental la autoevaluación y la evaluación externa, de forma que el alumnado está acostumbrado a ser evaluado no solo por sus profesores/as,

siendo característico del alumnado y profesorado finlandés su carácter competitivo, sin temor a la evaluación y satisfacción ante la superación personal.

A nivel estatal, en España cada una de las Comunidades Autónomas ha desarrollado su propia práctica de Inspección dentro del marco legal establecido a nivel de Estado, y son las Administraciones Autonómicas las que cuentan con las competencias en materia de organización de sus respectivas Inspecciones, funcionando a efectos prácticos dieciocho situaciones diferentes dentro del territorio, aunque en general no presentan grandes diferencias, presentando en general un modelo similar.

Por su parte el nivel de especialización alcanzado por la Inspección en Francia le permite la evaluación de un gran número de aspectos y dimensiones educativas, y establecer una metodología de selección y formación de los miembros de la comunidad educativa. Además fomenta el valor de la educación para el cambio social, haciendo públicos los informes de Inspección, provocando el consiguiente y productivo debate político en los medios de comunicación y en la calle. Sin embargo su nivel de especialización y sofisticación generan una administración muy jerarquizada que al parecer no posibilita la adaptación del sistema educativo a la realidad actual del país.

En cambio la Inspección en Inglaterra, a pesar de contar con un sistema de caracterizado por un gran desarrollo, una planificación y estructuración adecuados, y mejoras constantes, se mantienen los niveles de descontento por los niveles de estrés que genera la Inspección y por la ineficacia de las recomendaciones para la mejora si éstas no van acompañadas de un apoyo para el cambio. Así se ha desarrollado un contexto de identificación de debilidades en los centros, pero no se cuenta con herramientas para subsanarlas (IIPE-UNESCO, 2007c, p. 26), y el hecho de contar con los *Additional Inspectors*, puede generar problemas, tal y como se mencionaba en páginas anteriores, por el riesgo de alejarse de las características que le son propias.

Por último el sistema de Inspección en Chile si ha logrado una modificación de la cultura del servicio de Supervisión, con un avance desde el control al asesoramiento, superando como hemos visto, una de las dificultades identificadas en el Modelo de Apoyo Cercano a la Escuela, siendo ahora su desafío aumentar la autonomía de los centros educativos al mismo que tiempo que se deben fijar unos estándares a cumplir por los mismos, que aseguren la eficacia y equidad del sistema educativo, aunque dicho proceso de debate aún sea muy incipiente.

La exigencia del cumplimiento de las disposiciones legales, la evaluación técnico pedagógica de recursos humanos y materiales, la propuesta de actuaciones normativas y ejecutivas a las autoridades y el asesoramiento relacionado con la función de control son algunas de las convergencias comunes más significativas en la Inspección en los países de la Unión Europea, mientras que persisten históricas diferencias en lo referente al estilo de Inspección, y son minoritarios los países en los que prevalece la evaluación de los centros educativos, la división de opiniones en lo que respecta a la evaluación del profesorado, ya que en unos países si se lleva a cabo y en otros no, al igual que ocurre con la formación de dicho profesorado. Así, se cree que la tendencia de la Inspección es hacia la especialización de las tareas y la descentralización de procesos y de los/las inspectores/as, hacia la mayor independencia en las actuaciones inspectoras, hacia el trabajo en equipo, la primacía de la función evaluadora frente a las funciones de control y asesoramiento, así como el enfoque hacia la mejora del rendimiento académico.

La preocupación por los resultados académicos, entendidos como rendimientos relacionados a estándares, la atención a las metodologías que favorecen la mejora de dichos rendimientos (EURYDICE, 2012), otorgando un papel destacado a la autonomía de los centros, la orientación de los centros hacia la evaluación de la calidad de la educación, tomando como referencia el rendimiento académico anteriormente señalado, entre otros aspectos, provocan que la Inspección a nivel europeo vea limitada su aportación como herramienta de participación en la mejora del sistema educativo en su conjunto.

2.5. SÍNTESIS

Este capítulo analiza el término de *actividad inspectora* como función administrativa de fuerte tradición en ámbitos de la actuación pública, con fines, metodologías e instrumentos similares, basados en principios generales, y entre estos ámbitos está el sector educativo. El análisis de las opiniones más recientes tanto desde un punto de vista normativo, como bibliográfico y de los/las expertos/as, se concreta en una revisión bibliográfica y de la normativa respecto a la actividad inspectora y a la profundización fundamentalmente, en tres Tesis Doctorales en la materia que nos ocupa, concretamente en lo referente a las funciones de la Inspección de Educación.

Entre las conclusiones de estos trabajos se señala que los/las inspectores/as padecen una sobrecarga de tareas; hay una ambigüedad en el rol del inspector/a que en ocasiones genera conflicto entre las propias funciones a desarrollar; que a pesar de que los/las inspectores/as son los impulsores y responsables del cambio educativo para la mejora, no son percibidos así, distanciando el estilo real de intervención de los/las inspectores/as del modelo que aparece en la legislación correspondiente; cada inspector/a tiene su propio modelo de Inspección, debido a sus creencias y expectativas, e integran dichas las funciones que les son marcadas desde la Administración de múltiples maneras, de modo que se generan diferentes modelos implícitos de Inspección; hay un consenso en la comunidad educativa en general, en que las funciones que la normativa vigente atribuye a la Inspección, son las funciones que debe tener atribuidas; se trata de un colectivo no valorado ni en potencial ni como institución; se carece de un modelo de Inspección que responda a las necesidades pedagógicas, organizativas y didácticas planteadas por los centros educativos, en sintonía con la política educativa marcada por la Administración, sin depender del gobierno presente en cada momento histórico.

Al abordar el análisis de los modelos de Inspección y estilos de intervención, era necesaria la aproximación a los términos de *teoría*, *modelo*, *estilos* y *prácticas*, cuyos significados en ocasiones pueden llegar a entremezclarse. En este sentido y en el trabajo que nos ocupa, partiendo de unas teorías se opta por un modelo de Inspección, en el que el/la inspector/a desarrolla en su práctica diaria sus concepciones o representaciones sobre la tarea a realizar, con su propio estilo personal a partir del modelo de Inspección marcado desde la Administración, o partiendo de acontecimientos próximos al momento de su acción inspectora, que pueden ser más o menos insignificantes, de carácter más personal, social, profesional o estratégico, que influyen en esa práctica, de forma que a un mismo modelo de Inspección, podrían corresponderle diferentes estilos de Inspección.

El análisis de tipologías de los sistemas de Inspección descubre el programa de investigación desarrollado por Carron y De Grauwe (2003) que establece cuatro modelos de Supervisión Escolar en función de la forma de resolución del rol y los objetivos de la Supervisión Escolar, de los instrumentos de monitoreo, y del modelo de responsabilización del profesorado. Los modelos resultantes no se muestran de forma pura en la realidad de los sistemas educativos, sino que estandarizan rasgos que es posible que aparezcan en diferentes niveles en los distintos sistemas educativos, condicionados por el desarrollo e historia de cada sistema educativo y de la política de

cada país, de forma que cada modelo posee sus debilidades y fortalezas, que en función del contexto en que se desarrollen alcanzará diferentes niveles de efectividad. Estos modelos son: el Modelo Clásico, el Modelo de Control Central, el Modelo de Apoyo Cercano a la Escuela, y el Modelo de Supervisión con Asiento en la Escuela.

Partiendo de los modelos resultantes de este programa de investigación se han analizado diferentes modelos de Inspección, aportando una visión más amplia de los constructos teóricos seleccionados por los responsables de los países elegidos del panorama internacional. Así, Francia es analizada como referente del Modelo Clásico, Inglaterra es el país elegido como referente del Modelo de Control Central, Chile para el Modelo de apoyo cercano a la escuela, y Finlandia es el referente del Modelo de supervisión con asiento en la escuela, teniendo en cuenta que no tiene una Inspección Educativa como tal.

Los países analizados anteriormente pertenezcan o no a la Unión Europea, conceden a la Inspección un elevado nivel de estima en lo que respecta a su papel como instrumento de mejora de la calidad de la educación, y en la importancia de su criterio, con independencia del modelo imperante en el país en el que se desarrolle, en el establecimiento de las estrategias a seguir en el ámbito de la educación. Al hacer un análisis comparado de la realidad de la práctica de Inspección se observa que en general muestra una identidad débil, y en los/las inspectores un perfil profesional indefinido, al mismo tiempo que se observa un debate en lo que respecta a delimitar el foco de actuación de la práctica inspectora hacia el centro educativo o hacia el sistema educativo en su sentido más amplio.

El análisis de los diferentes modelos teóricos, tanto a través de la diferente bibliografía y normativa como a través de los/las expertos en la materia de Inspección Educativa permite, por una parte, la visión ampliada de un extenso panorama de diferentes tipologías y posibles realidades abstractas, partiendo de la base de que no hay un modelo lo suficientemente completo como para dar respuesta a las múltiples demandas de un contexto enmarcado en unas cambiantes situaciones sociales, políticas y económicas a las que se espera que el sistema educativo de respuesta, y se adapte a las necesidades educativas más específicas y variopintas que puede presentar el alumnado. Además la profundización en cada uno de ellos ofrece la posibilidad de recoger las diferentes virtudes presentes en cada modelo y ser consciente de las limitaciones que también presentan, sin olvidar que de nuevo es necesario un ejercicio de plasticidad y flexibilidad ya que es muy probable que las

limitaciones de un modelo teórico en un contexto determinado y limitado en el tiempo, sea una cualidad del mismo en otro contexto o en otro momento histórico-político. Con todo ello se opta por el apoyo al esbozo de modelo propuesto por Camacho (2013) con la aportación de considerar dentro de las competencias profesionales de los/las inspectores/as a la capacidad de liderazgo transformacional, diferenciándola de la de dirección y gestión de centros.

La historia es émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.

(Miguel de Cervantes)

CAPÍTULO III

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y SITUACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

3.1. LOS ORÍGENES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

No existe unanimidad acerca del origen de la Inspección ni entre los autores ni sobre las fases que se pueden diferenciar en su evolución. Mailló ya en 1967 aludía a tres períodos y lo hacía en función del nivel de profesionalización de los/las inspectores/as, así habla del período atécnico, que sitúa cronológicamente desde las primeras manifestaciones de la Inspección hasta 1780 con el control gremial, el período de transición situado entre 1780 hasta la institucionalización de la Inspección profesional en 1849, y el período técnico a partir de 1849. Molero por su parte, distingue tres etapas diferentes a las de Mailló, y la primera de ellas abarcaría desde 1849 a 1900, año en el que se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la segunda etapa se situaría cronológicamente en el primer tercio del siglo XX y tras ella y hasta la actualidad la tercera etapa (Mayorga, 2000).

Es frecuente encontrar los orígenes de la Inspección de Educación en la época de los *veedores* de Enrique II de Castilla como consecuencia de una Real Cédula de 1 de septiembre de 1743, promulgada por Enrique de Trastámara en el siglo XIV. Sin embargo no se puede situar su origen en estas fechas, puesto que no es posible que haya una Inspección de Educación si no hay una Administración de Educación. No obstante sí existe la necesidad de crear una especie de incipiente aparato educativo y junto a él, una Inspección Educativa.

Por la disposición de dar uniformidad al Plan General de Enseñanza, y para asegurar su cumplimiento, se creó la Dirección General de Estudios a través de la Constitución política de la Monarquía Española promulgada en Cádiz, a 19 de marzo de 1812. La Dirección General de Estudios asumió las tareas de Inspección, se constitucionalizó y sus funciones fueron el fomento, la dirección y el control de los estudios, sobre todo los universitarios, ya que la educación primaria era responsabilidad de los Ayuntamientos, es decir, el control de la educación estaba bajo el poder provincial y local, siendo los centros educativos de la Iglesia la excepción, puesto que estaban al margen de dicho control.

Una vez fue promulgada dicha Constitución Política en Cádiz, el interés de los diputados liberales giró en torno a la elaboración de una Ley General de Instrucción Pública, influenciados notablemente por el *Rapport et project de decret sur l'organisation de l'instruction publique*, que Condorcet presentó ante la Asamblea

Nacional Francesa en el año 1792 a petición de su gobierno, en ese momento republicano y como miembro del Comité de Instrucción Pública, y por el Informe para promover los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública, de Quintana, desde el interior de una Junta formada por la Regencia para intentar solucionar los problemas de las diferentes ramas de la Instrucción Pública en 1813. Según González y Madrid (s.d.) ambos informes coinciden en la reorganización general del sistema de instrucción pública y en la función de la instrucción, que entre otros aspectos se concretan en la necesidad de crear un organismo superior de educación que se encargue de que mejorar su funcionamiento.

Desde 1833 hasta 1849 se intenta en diversas ocasiones crear una Inspección de Educación, pero lo más característico en relación a la función inspectora de Primera Enseñanza es como paulatinamente se va impregnando en un principio de legalidad, en el sentido de que “garantiza la seguridad jurídica tanto en una dimensión personal como institucional” (Jiménez, 1983, p. 299). Este principio de legalidad serviría de marco jurídico para el desempeño profesional de la función inspectora, y esto traerá consigo el surgimiento de la corporatividad, entendida como un Cuerpo de Inspectores que comparten objetivos y metodología de trabajo, y que dará paso a la profesionalización de la Inspección.

A través del Real Decreto de 16 de febrero de 1825, aprobando el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras, se crea dicho Plan en el que la función inspectora es asignada a las Juntas de Inspección, estructuradas en tres niveles, la Junta Superior constituida por “un ministro del Consejo Real, un eclesiástico condecorado nombrado por el Rey, el Padre Provincial de las Escuelas Pías y dos maestros de primera clase, más un secretario sin voto” (Jiménez 1983, p. 300); las Juntas de Capital y las Juntas de Pueblo, donde se indica que cada pueblo contará con una Junta Inspectora de la Escuela o Escuelas que haya, siendo éstas Juntas las que realmente ejecutaban las tareas de inspección sobre los centros educativos.

Ante la mala situación de la enseñanza primaria en algunas provincias, surge el Real Decreto de 31 de agosto de 1834, mandando establecer una Comisión que se ocupe de formar un Plan General de Instrucción Primaria que, entre otras tareas, tenía asignada la de vigilar la moralidad y administración de las escuelas para evitar los abusos que dificultaban el avance de la enseñanza primaria.

La Instrucción provisional para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del Reino se publica a través de la Real Orden de 21 de octubre de 1834, con la Instrucción de las Escuelas de Primeras Letras del Reino y su vigencia estaba prevista hasta la aprobación del Plan General de Instrucción Primaria que nunca se llegó a aprobar. Mediante esta Instrucción provisional, las Juntas de Capital y de Pueblo fueron sustituidas por Comisiones y el motivo de esta sustitución está probablemente en el peso de la figura de D. Pablo Montesinos, miembro de la Comisión Central y extremadamente crítico con el trabajo desempeñado por las Juntas Capitales y de Pueblo (Mayorga, 2000, pp. 23-24).

Las Comisiones estaban constituidas por los padres de familia y los párrocos, ya que entendían que su participación contribuiría a la mejora de la enseñanza y a facilitar el establecimiento de escuelas en aquellos pueblos que carecían de ellas. Se crearon tanto Comisiones de Provincia, como de Partido y de Pueblo, de forma que la Comisión de Provincia era en relación a la Inspección y vigilancia de las escuelas, la máxima autoridad. A ella le seguían las Comisiones de Partido, que además de las funciones de vigilancia y control, se encargaban de impulsar la creación de escuelas en los pueblos que no tenían, y las Comisiones de Pueblo con funciones muy similares a las de las Juntas de Pueblo.

El segundo tercio del siglo XIX, desde 1834 hasta la Ley Moyano incluida, se caracterizó por su definición y puntualización institucional, es decir, comienza a desarrollarse el principio de legalidad y como consecuencia se inicia la preparación tanto técnica como pedagógica que conducirá a la profesionalización de la Inspección.

Desde el surgimiento de las Escuelas Normales es un hecho fácilmente observable, cómo la historia de estas Escuelas Normales y de la Inspección va paralela y se retroalimenta. El origen de las Escuelas Normales no está claramente definido y se sitúa en diferentes normativas, valoradas por algunos autores, entre ellos Fernández Ascarza (1924), como las creadoras de la Inspección Profesional de Primera Enseñanza. Estas disposiciones son el Real Decreto de 31 de agosto de 1834, anteriormente citado; el Plan General de Instrucción Pública, creado a partir del Real Decreto de 4 de agosto de 1836, conocido como el Plan del Duque de Rivas, en sustitución del Plan General de Instrucción Primaria, y que supuso la regulación tanto de la instrucción primaria, como de la secundaria y de la tercera enseñanza, así como las Comisiones de Instrucción Pública de Provincia, Partido y Pueblo, que sustituyen a

las anteriores y cuyas funciones inspectoras abarcan a todos los centros de enseñanza; y el Plan Provisional de Instrucción Primaria, establecido por la Ley de 21 de julio de 1838.

El Plan Provisional de Instrucción Primaria es considerado como el inicio de la corporatividad, facultó a las citadas Comisiones para el nombramiento de inspectores/as, sin retribución de ningún tipo, y creó nuevamente las Comisiones de Provincia, Partido y Pueblo cuyas funciones eran la visita, al menos anualmente, a las escuelas que les correspondieran en su territorio para su vigilancia. Finalmente este Plan no llegó a entrar en vigor, pero posibilitó que el 8 de marzo de 1839 se inaugurara el Seminario Central de Maestros del Reino, Primera Escuela Normal. Para su aplicación se creó el Reglamento de las Comisiones de Instrucción Primaria con la Real Orden de 18 de abril de 1839, comunicando el mantenimiento de las Comisiones Locales y Provinciales de instrucción primaria y señalando los reglamentos que debían dirigir sus acciones.

Vigilar la instrucción en todas las etapas, es una función asignada a las Comisiones Superiores de Provincia en el artículo primero de la Orden anteriormente citada. El artículo 38 indica que sus miembros realizarán las visitas individualmente y con frecuencia, vigilando el cumplimiento del reglamento. Por su parte, a las Comisiones Locales se les asigna como tarea la Inspección de las escuelas públicas elementales y superiores de instrucción primaria de sus pueblos de residencia, así como vigilar el cumplimiento de la normativa vigente, los métodos de enseñanza y los avances del alumnado en cuestiones religiosas, morales e intelectuales, y la conducta y aptitudes del profesorado para la enseñanza, entre otros muchos aspectos, además de contar con la autoridad suficiente para amonestar al profesorado que incumpliese sus obligaciones.

En 1840, se intenta la creación de la figura del inspector profesional a través de la Real Orden de 15 de febrero, relativa a los trabajos de las Comisiones de Instrucción primaria, ya que se pensó pagarles dietas, pero tampoco obtiene los resultados esperados ya que la dotación presupuestaria era escasa. Otro intento de crear una Inspección de Educación profesional lo encontramos en 1841 con la Real Orden de 25 de abril, de la Regencia Provisional, mandando verificar las visitas prevenidas de las escuelas de instrucción primaria de las provincias, donde el Estado ordena una Inspección General y una visita extraordinaria a todas y cada una de las escuelas del país (gasto que correría a cuenta de las Diputaciones), señalando que esta tarea debía ser realizada por personas con formación acreditada, y aludiendo como

justificación el desconocimiento sobre el funcionamiento de la red de escuelas, pero puesto que se trata de un periodo de posguerra de recursos muy limitados, la mayoría de las provincias cubrieron un par de partidos judiciales y la capital de provincia (Maíllo, 1989).

La Inspección es encomendada a los/las maestros/as de Escuelas Normales con el mismo sueldo a partir de 1847, con el Real Decreto de 23 de septiembre de este mismo año. De esta manera, se pasa, en un período breve de tiempo, de una Inspección no profesional a una profesionalización, dada la existencia de puestos de trabajo retribuidos por el Estado.



Figura 9. Dibujo a plumilla de Javier Sauras donde se representa a una Inspectora en una visita a una escuela de primaria de niñas

Fuente: Casanova (1992, p. 209)

En definitiva, los orígenes de la Inspección Educativa se caracterizan por: un traspaso de competencias a las Comisiones y/o Juntas lideradas por autoridades públicas y de ahí a la elección de los/las inspectores/as por dichas corporaciones; una ampliación de las funciones relacionadas con la Inspección, ya que a la tarea inicial de vigilar fundamentalmente la conducta del profesorado y el cumplimiento de la normativa vigente, se van sumando la de la difusión y mejora de la instrucción primaria; y su gratuidad, en el sentido de que la Inspección se realizaba por ciudadanos que por lo general no recibían retribución económica por sus servicios.

3.2. EL NACIMIENTO DE LA INSPECCIÓN PROFESIONAL (1849-1900)

Una posible consecuencia de los levantamientos populares de 1848 en Europa podría ser la preocupación de los políticos españoles por sus efectos en la política interior, y de ahí las modificaciones legislativas que tuvieron lugar. Así, en 1849 se crea institucionalmente la Inspección de Educación, con funciones tales como vigilar que las leyes se cumplan, informar a sus superiores, visitar las escuelas, asesorar a los/las maestros/as e impartir ciertas materias obligatoriamente en las Escuelas Normales. Las piezas jurídicas de esta Inspección son el Real Decreto, de 30 de marzo de 1849, organizando las escuelas normales de instrucción primaria, el Real Decreto, de 20 de mayo de 1849, aprobando el reglamento que se acompaña para los inspectores de instrucción primaria, y la Real Orden, de 12 de octubre de 1849, aprobando las instrucciones que han de observar los inspectores de Instrucción primaria para la visita a las escuelas.



Figura 10. Dibujo a plumilla de Javier Sauras

Fuente: Tomado de Casanova (1992, p. 208)

Siendo Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Bravo Murillo, ve la luz el primero de los Decretos citados en el párrafo anterior, que creó la Inspección Especial de Primera Enseñanza. En su preámbulo se expresa claramente el papel a desempeñar por la Inspección al servicio de la Administración del Estado y justifica la existencia de la misma por la necesidad de la Administración de conocer el funcionamiento de aquello que administra, y que dicha información tenga su origen en fuentes cualificadas capaces de interpretar la realidad, generando entre los/las funcionarios/as un clima de control, para que sean conscientes de que sus actos o sus no actos, podrían tener consecuencias, siendo destacable la vigilancia de aspectos de tipo económico, probablemente por las duras condiciones del momento.

Desarrollando el citado Decreto, surge el segundo de ellos, que tal y como se comentaba en líneas anteriores, aprueba el Reglamento para los Inspectores de Instrucción Primaria del Reino, nombrados directamente por el Gobierno, siendo uno

de los requisitos la experiencia en magisterio durante al menos cinco años. Así, la Inspección quedaría organizada en dos estructuras: la Inspección General, cuya función sería la de supervisar a los inspectores provinciales y que contaría con seis puestos de trabajo en Madrid y la Inspección Provincial, con un puesto de trabajo por cada provincia del territorio. Además, detalla las funciones, atribuciones, relaciones y actuaciones de los inspectores hasta el punto que, en su artículo 5, establece incluso como debería ser el uniforme de los inspectores.

Una orden de 28-6-1850 asignaba a los Inspectores de Instrucción Primaria un uniforme cuya composición era la siguiente: Pantalón azul turquí, con galón de plata en el costado; casaca de igual color con bordado en cuello, carteras y bocamangas; chaleco y corbata blancos” (Casanova, 1992, p. 208).

Se establecen detalladamente en esta Orden las atribuciones y deberes generales de los/las inspectores/as, las reglas que rigen las visita de éstos a las escuelas, proporcionándoles un modelo de interrogatorio donde se concretan los aspectos objeto de examen y que puede consultarse en el Anexo 5 de este trabajo, así como los documentos a utilizar por parte del inspector/a en dichas visitas, iniciándose el uso del Cuaderno de visitas, en el que quedaban registradas las observaciones y recomendaciones del inspector, con la finalidad de contrastar los resultados en la siguiente visita. En este momento, las funciones de los inspectores no se limitan a vigilar el cumplimiento de las leyes e informar puntualmente, sino que también se establecen las funciones de visitar las escuelas, asesorar al profesorado e incluso impartir determinadas materias en las Escuelas Normales.

Se encomienda al Gobierno la organización de la Inspección en todos sus grados el 17 de julio de 1857 en la Ley de Instrucción Pública de 1857 o Ley Moyano, cuya vigencia se alargó hasta 1970, es decir, hasta la Ley General de Educación. Esta Ley consolida la profesionalización de la Inspección. El título VI de la misma corresponde al tema de la Inspección y concreta aspectos tales como que la vigilancia de los centros educativos, públicos y privados correspondería al Gobierno, mientras que la implantación, el cuidado e impulso de la organización de los centros, a través de la visita a las aulas, sería función de la Inspección, cuyos miembros serían nombrados por el Rey y se establecieron las condiciones de acceso. Además se fijó la presencia de un inspector profesional por provincia, y, en el caso de que alguno de ellos no pudiera ejercer sus funciones por enfermedad, el inspector de la provincia más

próxima se hacía cargo de sus funciones, limitadas al nivel de primera enseñanza. Esta Ley, además, cuenta con un vacío legal que favoreció los nombramientos y ceses de inspectores, sin criterios de regulación, lo que influyó de forma decisiva en las condiciones de los mismos hasta el inicio del siglo XX, condiciones caracterizadas por la precariedad y la necesidad de que sus cargos no fuesen ni permanentes ni inamovibles, para ser utilizados como agentes del Gobierno, ya fuese para responder a intereses ideológicos y/o partidistas (López del Castillo, 1995).

La figura del inspector/a profesional se encontraba sumergida dentro del organigrama de las Comisiones de Pueblo, Partido y Provincia, y en el punto más alto de dicho organigrama se encontraba la Inspección General, para todo el territorio y niveles de enseñanza, es decir, por primera vez se establece una Inspección en dos niveles, General y provincial, cuyas características son muy generales y aluden por lo general a normativas anteriores. Ramírez Aísa (s.d.) cita como funciones de la Inspección en este momento, el profundizar en la etapa de educación primaria en las necesidades; ofrecer propuestas de mejora al gobierno correspondiente; cuidar que se cumpla la legislación; garantizar la paga al profesorado con puntualidad; impulsar las labores de las Comisiones Provinciales; y la visita.

El último tercio del siglo XIX se distinguió por su esfuerzo en el asentamiento y estabilización de la corporatividad y profesionalización de la Inspección de Primera Enseñanza y en una serie de normativas que giraban en torno a tres de las problemáticas ya citadas: las atribuciones que corresponden a la Inspección, a las retribuciones y estabilidad, y a los métodos de selección de personal para acceder a Inspección. En este sentido, la Inspección Provincial fue eliminada con la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868, poniendo de manifiesto la imprecisión y parcialidad de la Ley anteriormente desarrollada.

Se inicia un proceso de renovación educativa a partir de 1868, dentro de un proceso de transformación social, marcado por la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, cuya influencia fue determinante en la paulatina secularización del sistema educativo y en la intermitente evolución de las funciones de la Inspección, el Museo de Instrucción Primaria, creado por Decreto de 6 de mayo de 1882, y que más tarde sería conocido por el nombre de Museo Pedagógico Nacional y la creación del Ministerio de Instrucción Pública por Real Decreto de 7 de mayo de 1886, que supuso para la Inspección que el Gobierno tomara conciencia de la importancia de una Inspección más técnica, aunque siga manteniéndose como una herramienta de control

y vigilancia, y la consolidación de la corporatividad como método de organización de la Inspección, y en este sentido tuvo lugar una serie de Congresos Pedagógicos. El primero de ellos tuvo lugar en Madrid, del 28 de mayo al 5 de junio de 1882. Las conclusiones de estos congresos contribuyeron de forma importante al desarrollo del marco normativo posterior, hasta tal punto que en ellos se solicitó la sustitución de las Juntas Locales por una Inspección regular.

En los informes de las visitas de Inspección en estos momentos, se observa que en la función inspectora hay intencionalidad pedagógica. Así, en el Libro de visitas de inspección de la escuela de Peralejos de Abajo, en Salamanca, realizado a fecha de 26 de abril de 1883, se observa una intencionalidad pedagógica centrada en el aspecto de la organización escolar: “que reduzca el número de secciones para que la enseñanza sea más directa” (Álvarez Lázaro, 2001, p. 391). Por su parte, en el Libro de visitas de inspección de la escuela de Barceíno, también en Salamanca, gestionado el 30 de abril de 1883, esta intencionalidad está relacionada con los programas de enseñanza: “que dé más amplitud a las asignaturas que comprende el programa de enseñanza” (Álvarez Lázaro, 2001, p. 391). Por último, en el Libro de visitas de inspección de la escuela de Guadramiro, como en los casos anteriores, perteneciente a la provincia de Salamanca y tramitado el 29 de mayo de 1883, la intencionalidad se relaciona con los medios y la metodología “que armonice la teoría con la práctica en las operaciones de Aritmética” (Álvarez, 2001, p. 391).

El segundo Reglamento del Cuerpo de Inspectores de la Primera Enseñanza después de 1849 y “el primer intento de reorganización global de la Inspección después de la Ley Moyano” (López del Castillo, 1995, p. 72), se desarrollan con el Real Decreto de 25 de agosto de 1885. El citado Decreto planteaba la división de los centros educativos en centros oficiales, asimilados y privados. Según Turín (1967) “para conseguir la <asimilación> un Colegio, no estaba obligado a emplear maestros provistos de título, ni someterse a INSPECCIÓN, ni imponerse programa alguno” (pp. 308-309). En este punto existe cierta controversia, ya que López del Castillo (1995) corrige esta afirmación y concluye que “en cuanto al ámbito de actuación de la Inspección, es pleno en las escuelas oficiales y en las libres «asimiladas»” (p. 72). Su Reglamento de Aplicación fue aprobado por la Real Orden de 23 de noviembre de 1885, aunque ninguno de los dos entró en vigor.

En definitiva, este período se caracterizó por la pérdida paulatina de prestigio por parte de la Inspección, debido a las condiciones de precariedad en las que debía desarrollar su labor, situación favorecida e impulsada por todos y cada uno de los gobiernos de este período. Los inspectores eran utilizados como agentes al servicio del poder vigente, con el objetivo, en un primer momento, de que éstos transfirieran a los centros educativos la ideología correspondiente, para más tarde convertirse en agentes de intereses partidistas, y aunque hubo iniciativas para cambiar esta situación, fundamentalmente durante los gobiernos liberales, la situación se mantuvo en parecidas condiciones.

Las funciones que son atribuidas a la Inspección no sufrieron importantes cambios cuantitativos a pesar de las diferentes normativas que se sucedieron en este periodo, que se ofrece a continuación en la tabla resumen, y son funciones relativas a la vigilancia en el cumplimiento de las leyes vigentes, al control, al asesoramiento, a la formación del profesorado, a la supervisión del funcionamiento de los centros educativos, a la evaluación de la práctica docente y el rendimiento del alumnado, y a actuaciones de carácter curricular. Sin embargo, la Inspección si sufrió cambios de tipo cualitativo en lo referente a sus actuaciones debido a los cambios constantes en lo referente a las relaciones entre los/las inspectores/as y las Juntas Provinciales y Locales de Instrucción Primaria. En lo referente al tema religioso, este período se caracterizó por el conflicto extremo, que aumentó aún más si cabe en la segunda mitad del siglo XIX, lo que no favoreció el desarrollo de una Inspección de carácter técnico.

NORMATIVA	ASPECTOS DESTACADOS
Real Decreto 30/03/1849	Crea la Inspección y reorganiza las Escuelas Normales.
Real Decreto 20/05/1849	Crea el primer reglamento para los Inspectores de Instrucción Primaria. Estructura la Inspección en Inspección General e Inspección Provincial. Establece como método de selección de los inspectores el concurso de méritos sin criterios objetivos.
Real Orden 12/10/1849	Desarrolla los aspectos que deben ser observados por los inspectores de Instrucción Primaria en las visitas.
Real Orden 24/02/1851	Desarrolla las instrucciones que deben seguir los Inspectores Generales en las visitas a las provincias.
Real Orden 01/01/1851	Señala los requisitos para obtener plaza de inspector e impartir clases en las Escuelas Normales.

Real Orden 28/02/1853	Establece con periodicidad anual, un premio extraordinario para el inspector más destacado/a.
Ley de Bases 17/07/1857	Encomienda al Gobierno la organización de la Inspección en todos sus grados.
Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) 09/09/1857	Establece, con excepciones, un inspector por provincia, así como los requisitos de acceso (estudios en la Escuela Normal Central o un curso específico, además de 5 años de experiencia en la enseñanza pública o 10 en la privada). Limita a tres, el número de Inspectores Generales de Primera Enseñanza y crea Inspectores Generales de Instrucción Pública. Otorga a los rectores, facultades de inspección.
Real Orden 20/07/1859 (Reglamento General de Instrucción Pública)	Reglamento General para la Administración Pública, que dedica el Título VI a la Inspección, y en el que regula, entre otros aspectos, elementos de las visitas de Inspección que perdurarán durante largo tiempo y que fueron ratificados por el Real Decreto de 1885, e incluso algunos de ellos fueron recogidos en el Reglamento de Inspección de 1967, otorgando a la Inspección la posibilidad de tomar medidas disciplinarias en caso de necesidad.
Ley de Instrucción Primaria de 02/06/1868	Pone de manifiesto la imprecisión y parcialidad de la Ley Moyano, al eliminar la Inspección Provincial, y crea además un cuerpo de Inspectores Generales con un máximo de 10 miembros.
Decreto Ley de 10/12/1868	Trata de asegurar el control ideológico de los/las inspectores/as, por lo que prohíbe las visitas a las escuelas privadas y a las prácticas de las Normales. Establece que cada provincia debe costearse un Inspector Facultativo y que el Gobierno está facultado para trasladar y cesar a los inspectores, así, la Inspección quedaba sometida a la orientación política del Gobierno y el inspector pasa a ser una especie de agente administrativo, de autoridad pública.
Circular de 19 de octubre de 1869	Establece los partes mensuales y continúa haciendo incapié en la figura de los inspectores como agente administrativo de autoridad pública sometida a la orientación política del Gobierno.
Decreto 19/06/1874	Supone la reorganización de la Inspección al eliminar Inspectores Generales de Primera Enseñanza, y al establecer como funciones de los Inspectores Generales de Instrucción Pública, la inspección de las Universidades, y de los Inspectores Provinciales de las escuelas de primera enseñanza. Establece que todos los centros deben recibir un mínimo de una visita cada dos años.
Real Decreto 25/08/1885 (No entró en vigor)	Organiza el Cuerpo de inspectores de los centros educativos de todas las clases y grados de primera enseñanza. Crea la figura de los Delegados de Inspección, que son (supervisados por el Inspector Provincial y nombrados por la Junta Provincial) y la de los Inspectores especiales para las escuelas del municipio (nombrados por el Gobierno y costeados por los ayuntamientos en núcleos de población >100.000 personas). A pesar de que el nombramiento, el traslado y el cese los inspectores es ejecutado por el Ministro, el acceso se confirma por oposición, y se asciende por antigüedad y mérito, siendo necesarios el título Normal y 3 años de servicios en Escuela Normal o 5 en Escuelas Superiores.

Real Orden 23/11/1885 (No entró en vigor)	Aprueba el segundo Reglamento del Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza.
Ley de Presupuestos 29/06/1887	El Estado pasa a sostener económicamente a la Inspección y a disponer de créditos para la Junta de Inspección y para el cargo de Inspector General, aspectos que anteriormente eran asumidos por las Juntas Provinciales
Real Decreto 11/07/1887	Limita a 2 el nº de Inspectores Generales, y el resto de inspectores pasa a depender de ellos. En otro Real Decreto, de este día, se nombra a estos 2 Inspectores Generales.
Real Decreto 21/09/1889	Mantiene el número de dos Inspectores Generales.
Real Decreto 27/03/1896	Establece medidas de control con la regulación de las visitas (debe informarse de éstas a los alcaldes) y la participación de la Inspección en las Juntas Locales de primera enseñanza. Estructura jerárquicamente en Inspección General e Inspección Provincial. Recoge el Reglamento de 1849.
Real Decreto 11/10/1898	Enumera y define atribuciones y obligaciones de los inspectores provinciales. Establece 4 «Inspectores Generales», e integra la Inspección General y el Consejo de Instrucción Pública.

Tabla 8. Normativas sobre Inspección durante el periodo de nacimiento de la Inspección Profesional (1849-1900)

Fuente: Elaboración propia a partir de Maíllo (1967 y 1989), López del Castillo (1995) y Salgado (2009).

A modo de resumen, se recogen las palabras de Jiménez (1998) en las que afirma que, en las últimas décadas del siglo XIX, el mundo de la Inspección se distinguió por la “sucesión de una serie de disposiciones en torno a tres problemas fundamentales... selección de personal, atribuciones, estabilidad y retribuciones”. (p. 213).

3.3. LA INSPECCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1900 – 1936)

Se intentó otorgar a la Inspección carácter técnico y estabilidad, y así por la Real Orden de 27 de diciembre de 1900 y la Real Orden de 8 de enero de 1901, tiene lugar la primera oposición, a pesar de haber sido propuesto con anterioridad y repetido en varias disposiciones, tal y como ya hemos comentado. Capitán Díaz (1994) describe que las pruebas que deberían superar los candidatos son: una Memoria sobre el concepto de Inspección Escolar, una traducción del francés a libro abierto, un ejercicio escrito sobre cuestiones de Pedagogía General o de Historia de la Pedagogía, un

ejercicio oral sobre preguntas de Metodología, Legislación Escolar y Organización Comparada, y por último un ejercicio práctico, que consistía en una visita de Inspección ante Tribunal y elaboración del informe correspondiente.

Tan solo tres meses tras la primera convocatoria de oposiciones, Álvaro de Figueroa y Torres, Conde de Romanones, bajo Real Decreto de 12 de abril de 1901, retorna a la situación en la que el Gobierno nombraba directamente a dichos cargos, justificando dicha decisión con argumentos tales como que, dada la importancia de la tarea que desempeñan los inspectores/as, si el acceso fuera a través de oposición, los cargos podrían caer en manos inhábiles o de intereses y pasiones no muy lícitos, y que tal vez de esta forma se certifique la aptitud científica de los/las candidatos/as pero no así su moralidad, aptitud vital puesto que su fin fundamental es la denuncia y corrección de abusos, siendo preciso por tanto, que se trate de personas de confianza de la Autoridad.

Las primeras señales de la Inspección de Enseñanza Media con la indicación de que cada distrito universitario puede nombrar de forma temporal a un inspector, surgen con el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, estableciéndose las plazas en el Real Decreto de 30 de marzo de 1905, por el que se reorganiza la Inspección de la enseñanza primaria, firmado por el Ministro Juan de la Cierva, en cuyo prólogo se señala la importancia de la Inspección como energía vital en los centros educativos y de la correcta selección del personal con criterios orientados a la mejora de la organización del servicio.

La reorganización de la Inspección de Enseñanza Primaria se desarrolla con el Real Decreto de 18 de noviembre de 1907. Este Decreto trata el tema del escaso desarrollo de la Inspección, y señala sus objetivos, relacionados con la acción gubernativa, la orientación pedagógica y la propuesta de varias reformas. En su artículo segundo indica que, por ejemplo en los métodos de enseñanza, entre otros ámbitos, sería de utilidad la orientación pedagógica, que se llevaría a cabo a través de las visitas. Las atribuciones de los inspectores se enumeran en el artículo 34, los cuales estaban autorizados a inspeccionar la metodología y el material en las escuelas públicas. El artículo 35 versa sobre la formación permanente que se llevaba a cabo anualmente en periodo vacacional a través de diferentes conferencias, señalando que se ejercerá una sobre aspectos pedagógicos para el profesorado de la capital donde ejercen su labor, y al menos tres en las cabezas de los partidos para el profesorado que pueda acudir, y

si el resultado de estas conferencias es positivo los/las inspectores/as recibirán una nota favorable.

Cuando dependían de las Juntas Provinciales, los inspectores estaban sometidos a cierta influencia política tal y como afirma Ramírez (1993), mientras que López del Castillo (1993) observa en ellos/as cierta independencia. La inmovilidad se fija también en este Decreto, y sólo pueden ser separados del mismo por resolución de una sentencia judicial o en virtud de un expediente formado con audiencia del interesado y oído el Consejo de Instrucción Pública. Dicha inamovilidad no hace referencia al destino, puesto que pueden ser trasladados en función de las necesidades, aunque sólo una vez al año, manteniendo su categoría. También se potenció su autoridad frente al profesorado ya que se incrementan sus atribuciones sancionadoras, y se establece un sistema de ascensos por concurso de méritos basados en sus trabajos en el Ministerio, entre otros. Con el objetivo de que todos los centros educativos puedan ser visitados como mínimo una vez cada tres años, se establecen las Zonas de Inspección, ya que la asignación de centros a los inspectores por provincias no era equitativo, puesto que el número de centros era diferente en cada provincia, aunque sin embargo, en esencia, se mantiene el antiguo procedimiento y además se convocan las primeras oposiciones a Inspección.

La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio se crea en 1909 y se mantiene hasta 1932, momento en el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense. En ella, previa selección, sus alumnos/as ocuparían las plazas libres en la Inspección de Primera Enseñanza y de profesor en las Escuelas Normales, reservándose las dos terceras partes de las plazas libres para aquellos alumnos/as que finalizasen el último curso. Esta metodología de directa ocupación acaba por Real Decreto de 3 de marzo de 1922, reconociéndose dicho derecho a aquellos alumnos/as que en esa fecha hubieran comenzado sus estudios en dicha Escuela.

El cambio de pareceres en las orientaciones legislativas del momento parece influenciado por la Semana Trágica de Barcelona y el achaque de responsabilidades a las escuelas anarquistas, ambos acontecimientos del año 1909, con lo cual la Inspección en este momento histórico es utilizada como instrumento de control y fiscalización, al igual que será utilizada en momentos posteriores. Así, López del Castillo (1995) señala que “no es casualidad que a raíz de los tremendos sucesos de la Semana Trágica y la de la supuesta implicación en ellos de las escuelas

anarquistas, se inicie una rapidísima revalorización, ampliación y consolidación del cuerpo de inspectores” (p. 129).

Al mando de la primera Dirección General de Primera Enseñanza, estuvo Rafael Altamira y Grava, con gran oposición de la Iglesia, que logró su dimisión en julio de 1913, aunque al parecer el motivo fue que el Delegado regio en la zona de Madrid ocupase la Alta Inspección de todos y cada uno de los centros educativos, así como la organización de la enseñanza. Esta Dirección General de Primera Enseñanza debía llevarse a cabo por aquel candidato que reuniese las condiciones administrativas correspondientes y que además contase con experiencia docente, destacando por servicios especiales a la enseñanza y por su conocida suficiencia pedagógica.

El surgimiento de la Inspección femenina tiene lugar gracias al Real Decreto de 7 de febrero de 1913 y sus plazas fueron como Inspectoras Auxiliares con residencia, no en capitales de provincia sino en las capitales de Distrito Universitario, y puesto que su labor obtuvo buenos resultados, se propuso extender la Inspección femenina a otras provincias, y no solo a las que eran capitales de Distrito Universitario. Así, se crean 20 plazas más, aunque por las carencias en otras provincias se dividen en 10 plazas para inspectores y 10 plazas para inspectoras. La separación de plazas por razón de género fue eliminada tras el Decreto de 2 de diciembre de 1932, por el que se reorganizó la Inspección de Primera Enseñanza, cuyo contenido será detallado en páginas posteriores, sin embargo estuvo en vigor durante poco tiempo ya que en enero de 1939 se fijaron zonas de Inspección masculina y femenina.

Considerado por diversos autores, entre los cuales Maíllo (1989), López del Castillo (1995), y Gálvez y Onieva (1942), como una pieza legislativa fundamental en la organización pedagógica de la Inspección, se distingue el Real Decreto de 5 de mayo de 1913, por el que se reorganiza la Inspección de primera enseñanza. Instauró un conjunto de medidas que dieron un nuevo y renovado impulso a la Inspección. Está desarrollado por 69 Artículos y su Preámbulo señala que la enseñanza es un acto en el que todos sus participantes deben ser de utilidad.

El Artículo 19 del citado Real Decreto de 5 de mayo de 1913, trata sobre la metodología, el material pedagógico que se utiliza en los centros escolares, y que según Altamira (1914), Director General de Enseñanza Primaria, era "en su inmensa mayoría, viejo, sucio, absolutamente antihigiénico unas veces, antipedagógico otras y

por descontado, insuficiente" (p. 588), y además en ese Artículo 19 se trata la Inspección de las instituciones escolares.

Su Artículo 25 desarrolla la cuestión de la formación permanente del profesorado, estableciendo que el/la inspector/a congregue al profesorado donde más cómoda sea la asistencia para las conferencias, y en dichas conferencias pedagógicas se tratarían múltiples cuestiones, por ejemplo las deficiencias halladas, propuestas para su corrección, innovaciones en lo referente al mundo pedagógico, entre otras. Además el/la inspector/a, si así lo consideraba, podía hacer uso de la visita "para realizar ante los maestros locales, y en presencia de los niños, lecciones prácticas de metodología y organización escolar durante uno o dos días, y levantando de todo acta, que elevará, firmada por los asistentes, a la Dirección General" (Gómez y Romero, s.d, p. 10).

Además se refuerzan sus atribuciones y con la oposición como sistema de selección, podían acceder libremente a las plazas el profesorado de centros públicos con titulación superior y experiencia de tres años, el profesorado y auxiliares de las Escuelas Normales, los/las Jefes/as de las Secciones de Instrucción Pública con experiencia, y aquellos/as en posesión de las Licenciaturas en Derecho, Ciencias, y Filosofía y Letras.

Ramírez (1993) señala que "la Inspección durante los seis largos años de la Dictadura del General Primo de Rivera vivirá una época de crisis" (p. 220), al ser utilizada como garantizador del orden impuesto, eliminando la objetividad e independencia, tan necesaria para llevar a cabo el ejercicio de sus funciones. Así se indicaba que aquellos/as maestros/as nacionales que no cumplieran las disposiciones vigentes respecto a la enseñanza en castellano o que en sus explicaciones mostrasen ideologías contrarias a la unidad de la Patria, a la religión, etc. serían suspendidos de sus puestos. Otro aspecto a tener en cuenta es la subordinación de la Inspección a los Delegados Gubernativos, figuras creadas como sujetos de control del funcionamiento de la Administración del Estado, con autoridad para visitar los centros, sancionar al profesorado, emplazar a las Juntas Locales de Primera Enseñanza, efectuar visitas extraordinarias solicitándolo al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes si así lo creyese necesario, e incluso si fuera urgente encomendarían la visita al inspector/a, dando cuenta de ello al Ministerio.

Esta situación llega al punto de que los Delegados Gubernativos serían los encargados de llevar a cabo las tareas de Inspección Superior en las escuelas de

primera enseñanza. Maíllo (1989) comenta el caso del inspector Modesto Medina Bravo, clarificador de la situación en la que se encontraba sumergida la Inspección. Al parecer, este inspector tuvo un enfrentamiento con el Delegado Gubernativo correspondiente respecto al expediente disciplinario abierto a un maestro amigo de dicho Delegado, dándose por finalizado el enfrentamiento con la Orden de 7 de enero de 1926 en la que se amonestó al inspector. Según el autor, este episodio está estrechamente relacionado con la aparición del Real Decreto de 16 de abril de 1926, en el que se adscribe libremente a los/las inspectores/as a la provincia en la que, con mayor prioridad, se necesiten sus servicios, eliminando una vez más la inamovilidad de los cargos, argumentando la necesidad de flexibilidad para adaptar estos puestos a las necesidades reales, optimizando sus rendimientos de trabajo.

La retirada del apoyo de Alfonso XIII al General Primo de Rivera inicia un nuevo periodo histórico, la II República Española, en el que tras el malestar vivido por el mundo educativo en años anteriores, se anulan normativas represivas y se intentan subsanar los daños acaecidos, a pesar de lo cual, los casos de traslados y nombramientos dudosos subsistieron. La situación de la enseñanza al inicio de la República era deficitaria y se caracterizaba por el enfrentamiento con la Iglesia y por la necesidad de ampliar la plantilla del cuerpo de inspectores/as, que en esos momentos era de 213 inspectores/as, 72 de ellos mujeres. Así, un ejemplo de subjetividad normativa se sitúa con el Decreto de 2 de octubre de 1931, en el que se establece que el/la opositor/a, si el Tribunal lo consideraba necesario podía completar la documentación presentada con otros informes e incluso podía hacer la visita a la escuela del opositor para resolver, o no, su admisión. López del Castillo (1995), opina al respecto que este decreto “no solo introduce un alto factor de subjetividad, sino que además podía hacer excesivamente dilatada la preselección” (p. 160).

Tras años de cambios continuos en la normativa, debido a los intercambios de gobierno de diferente ideología política, e incluso una dictadura, este periodo desemboca durante la II República, en el Decreto de 2 de diciembre de 1932, por el que se reorganizó la Inspección de Primera Enseñanza, considerado por Mayorga (2000), como el Tercer Reglamento de la Inspección.

La revista mensual profesional, el *Boletín de Educación*, a la que se considera el órgano técnico de relación de la Dirección General con los distintos organismos de primera enseñanza, se crea con el Artículo 5º del Decreto anteriormente citado, así

como también configura en su Artículo 7º la redacción de "los cuestionarios que hayan de regir en las Escuelas primarias y los Reglamentos de las Instituciones escolares de Primera enseñanza" (Gómez y Romero, s.d., p. 11), y el establecimiento de las plantillas provinciales. En cada provincia se constituyó una Junta Local, presididas por el/la Inspector/a Jefe/a, señalándose en el Artículo 3º que sus objetivos eran el implicar y orientar al Magisterio en los problemas de la educación. Este Decreto es un ejemplo de norma elaborada de forma adecuada técnicamente, y de ahí su supervivencia hasta 1967 a pesar de los cambios políticos, que "reorganiza a fondo la Inspección de primera enseñanza, refunde anteriores y marca un hito nunca superado en la historia del servicio" (López del Castillo, 1995, p. 164).

La coincidencia temporal de la Circular de 27 de abril de 1933, en la que se insistió en el deseo de una intensa renovación pedagógica, material y espiritual de la Escuela Primaria y el desarrollo de una nueva concepción de la Inspección, más técnica y menos burocrática con la inauguración el 26 de diciembre de 1932 de la Conferencia de Inspectores y la publicación del Manual del Inspector de Primera Enseñanza (Álvarez, Comas y De Vega, 1934) en un ejemplar de la *Revista de Pedagogía*, en el año 1934, es probable que se deba a la situación generada tras la entrada en vigor del último Decreto citado, ya que algunos de los problemas que se tendrán que abordar, tanto en la teoría como en la práctica, son la organización de las Escuelas de Ensayo, que Álvarez, Comas y De Vega (1934) comparan con lo que en la actualidad sería una posibilidad de reflexión en la práctica y de los Centros de Colaboración Pedagógica.

Fue duramente criticada por los medios de comunicación la supresión de la Inspección Central de Primera Enseñanza a través del Decreto de 23 de julio de 1935, ya que aunque estos inspectores/as no recibían complementos salariales por sus funciones específicas, resultó muy complicado que tras el recorte de gastos que supuso la Ley de Presupuestos, llevaran a cabo las tareas específicas de la visita a Provincias y la redacción del *Boletín de Educación*. Pero no fue ésta la única normativa contraria al bienestar de la Inspección, ya que en la Ley de Retribuciones de 1 de agosto de 1935 se redujo significativamente el presupuesto para los/las inspectores/as, y el Decreto de 26 de noviembre de 1935 también supuso reducciones. Estas medidas son censuradas en el número 116 de la *Revista de Escuelas Normales*, y en el número 164 de la *Revista de Pedagogía*.

NORMATIVA	ASPECTOS DESTACADOS
Real Decreto 18/04/1900	Crea al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes
Real Decreto 06/07/1900	Establece el sistema de acceso a la Inspección mediante oposición, estableciéndose las pruebas que deberían superar los/las candidatos/as, aunque no se hizo efectivo hasta 1907.
Real Orden 27/12/1900 Real Orden 08/01/1901	Fija las bases de la primera oposición para cubrir plazas de inspector/a en Málaga y Barcelona. Las condiciones para acceder a ellas son: estar en posesión del título de Maestro Normal y tres años de ejercicio en escuela pública.
Real Decreto 12/04/1901	Deroga el anterior decreto en lo que se refiere a las oposiciones, así pasa a depender de las Juntas Provinciales y se establece como cargo de confianza y transitorio.
Real Decreto 01/07/1902	Versa sobre la Inspección en los centros de enseñanza no oficial (primera enseñanza = Inspector Provincial / enseñanza secundaria = director instituto general y técnico / estudios superiores = rector).
Real Decreto 24/08/1902	Versa sobre la Inspección de los centros de Enseñanza Oficial, y establece al acceso mediante designación ministerial.
Real Decreto 30/03/1905	Establece en 150 la cantidad de inspectores/as, clasificándolos en cinco categorías: de entrada, de tercera, de segunda, de primera y de término
Real Decreto 10/01/1907 (No entró en vigor)	Crea el <Grado Normal> para la formación de inspectores/as de primera enseñanza y/o profesorado de las Escuelas Normales.
Real Decreto 18/11/1907	Supuso la reorganización de la Inspección de Enseñanza Primaria, y aunque conserva el espíritu fiscalizador, hay un deseo de introducir funciones de asesoramiento, orientación e información, e incluso de formación. Recupera el método de oposición como forma de acceso, pasando a depender de la Subsecretaría de Instrucción Pública, potenciando así su independencia de las autoridades provinciales. Se crean 10 plazas de inspectores/as auxiliares. Se crean las zonas de Inspección, de forma que los/las inspectores/as visitarán anualmente un mínimo de 140 escuelas, pero no tendrán a su cargo más de 450 centros.
Real Orden 16/07/1908	Supone la primera promoción de inspectores/as que acceden a su cargo por oposición.
Real Decreto 03/06/1909	Crea la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio>, en la que previa selección, sus alumnos/as ocuparían las plazas libres en la Inspección de Primera Enseñanza y de Profesor en las Escuelas Normales, reservándose 2/3 de las plazas libres para aquellos/as que finalizasen el último curso.
Real Decreto 07/05/1910	Refuerza la Inspección con la configuración de la Inspección General, con el aumento del nº de inspectores/as auxiliares o de zona (de 10 a 60) incrementando así su carácter técnico, y con la duplicación de la asignación para dietas y viajes. Se considera a la Inspección como un instrumento de apoyo al profesorado, y de vigilancia para que las leyes se cumplan de forma satisfactoria en la enseñanza privada. Supuso la inamovilidad de los/las inspectores/as en el cargo, aunque todavía no el puesto. Se establece como prioridad la visita anual a todas las escuelas de España.
Real Decreto 01/01/1911	Se crea la primera <Dirección General de Primera Enseñanza>.
Real Decreto 07/02/1913	Creó nuevas plazas, incorporándose a las mismas la mujer. Se trataba de 10 plazas dirigidas a alumnas de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, como Inspectoras Auxiliares, La función de éstas era la visita a las escuelas femeninas en algunas de las localidades donde la red de comunicaciones era

	buena y en la capital.
Real Orden 28/03/1913	Justifica los encuentros y reuniones entre la Dirección General de enseñanza Primaria, la Inspección y el profesorado, ya que era imprescindible para la Inspección llevar a cabo su tarea de orientación, y al mismo tiempo, caracterizarla de un modo más técnico.
Real Decreto 05/05/1913	Se dotó a la Inspección de una nueva organización y funcionamiento, reforzándose tanto sus atribuciones como la situación de sus funcionarios/as, y se confirmó la oposición como sistema de acceso en un tercio, mientras que los restantes dos tercios seguían accediendo desde la Escuela de Estudios Superiores. Supuso la inamovilidad de los/las inspectores/as en el cargo y en destino.
Real Orden 23/06/1913	Se establece que para acceder a las plazas de Inspección, los/las licenciados/as en Derecho, Ciencias, y Filosofía y Letras, deberán presentar el certificado correspondiente para acreditar su experiencia profesional docente o el título de Maestro Superior. Es la primera vez que aparece el término inspectores profesionales de primera enseñanza.
Circular 17/09/1913	Estableció el <i>Boletín</i> a cumplimentar por los/las inspectores/as tras las visitas, tal y como estableció el Real Decreto de 5 de mayo de 1913, y éste estaba formado por 103 enunciados referentes a datos de tipo pedagógico y/o estadístico.
Real Decreto 04/03/1915	Regula el sistema de acceso por oposición, endureciendo los requisitos, sobre todo para los/las licenciados/as en Derecho, y los divide en categorías según su forma de acceso.
Real Decreto 18/02/1916	Restablece la movilidad de los/las inspectores/as, aludiendo a motivos de necesidad.
Real Decreto 20/12/1917	Regula la Inspección de Enseñanza Secundaria.
Real Decreto 30/12/1918	Anula el decreto anterior, restableciendo lo pautado en el Real Decreto de 5 de mayo de 1913.
Real Orden 29/08/1924	Supone la concesión de importantes facultades a los Gobernadores sobre los/las inspectores/as.
Real Orden 13/10/1925	Supone un periodo de retroceso al volver a utilizar la Inspección como garantizadora del orden impuesto, eliminando la objetividad e independencia.
Real Decreto 16/04/1926	Una vez más se elimina la inamovilidad de los cargos, pudiendo el Gobierno trasladar a los/las inspectores/as de una población a otra e incluso de un puesto a otro, con argumentos tales como: la necesidad de flexibilidad para adaptar estos puestos a las necesidades reales, optimizando sus rendimientos de trabajo.
Real Decreto 29/05/1931	Anuncia la reorganización y reforma de la Inspección y describe la arbitrariedad en los traslados vivida en aquellos años, anulándose el Real Decreto de 16 de abril de 1926, así como los traslados acordados en cumplimiento de dicho Real Decreto y la asignación de destinos a inspectores/as de nuevo ingreso entre el 13 de septiembre de 1923 y el 13 de abril de 1931. A pesar de ello, los casos de traslados y nombramientos dudosos subsistieron.
Orden Ministerial 09/06/1931	Fija y ajusta las plantillas de la Inspección para cada una de las provincias.
Decreto 02/10/1931	Regula el sistema de acceso, estableciendo un concurso oposición. La fase de concurso era eliminatoria. El opositor debía entregar una memoria previa junto a informes de Inspección y méritos. Pretende una Inspección de orientación fundamentalmente pedagógica, creando la figura del inspector maestro, lo que permitió incorporar en plantilla a maestros/as sobresalientes. Organiza la Inspección Superior (posteriormente denominada Inspección Central).
Orden 27/11/1931	Nombra a los inspectores/as profesionales, inspectores superiores.

Orden 22/01/1932	Nombra a los profesores de Escuela Normal, inspectores superiores.
Orden 11/04/1932	La Ley de Presupuestos del año 1932 establece 100 nuevas plazas, (50 para inspectores y 50 para inspectoras), 44 se ofertan a maestras de la Escuela Superior de Magisterio y a las 66 restantes se accede por oposición a través de esta orden, con requisitos tales como: al menos cinco años de experiencia en la escuela pública y/o título de Maestro Normal de la antigua Escuela de Estudios Superiores del magisterio. Se estanca la plantilla en 377 plazas durante un largo periodo.
Decreto 02/12/1932	Tuvo una importante repercusión. Dota a la Inspección de reglamentación con una orientación pedagógica y técnica, estableciendo como tareas: la orientación, el impulso y la dirección del funcionamiento de las escuelas nacionales y de las instituciones auxiliares de éstas, de tal manera que la formación permanente del profesorado y la innovación educativa tuvieron un nuevo empuje. Concede al inspector/a un elevado grado de autonomía (Centros de Colaboración Pedagógica). Se crea el <i>Boletín de Educación</i> . Establece las plantillas provinciales y en cada provincia se constituye una Junta Local, que tiene entre otras atribuciones, la contribución a la creación y organización de bibliotecas, Escuelas de Ensayo y museos pedagógicos. También se determinan funciones de enlace con las provincias, atribuyéndose esta función a los inspectores centrales, y hay una redistribución de tareas en los/las inspectores/as provinciales donde se deja entrever un cierto nivel de especialización.
Decreto 30/12/1932	Crea a la Inspección General de Segunda Enseñanza.
Orden 17/04/1933	Versa sobre el ordenamiento de cursos de perfeccionamiento en las Escuelas Normales, creados como ayuda al profesorado, sobre todo en las zonas rurales, en cuya organización colabora la Inspección Provincial, y en los que se trataron cuestiones pedagógicas, científicas y literarias.
Circular 27/04/1933	Desarrolla el Decreto de 2 de diciembre de 1932, y en ella se dan pautas para la interpretación y puesta en funcionamiento de las innovaciones más importantes de ese decreto.
Orden Ministerial 18/12/1934	Elimina la Junta Técnica de Inspección de Segunda Enseñanza.
Decreto 23/07/1935	Suprime la Inspección Central de Primera Enseñanza.
Ley 01/08/1935 (Ley de Retribuciones)	Reduce significativamente el presupuesto para dieta y viajes de los/las inspectores/as, repercutiendo en la reducción del número de visitas a los centros
Decreto 26/11/1935	Suprime la inamovilidad de los/las inspectores/as, quedando su trabajo reducido a tareas administrativas.
Decreto 04/03/1936	Restablece la inamovilidad de los/las inspectores/as en sus cargos y destino, y la Inspección Central.

Tabla 9. Normativas sobre Inspección durante el periodo de la Inspección del Ministerio de Educación (1900-1936)

Fuente: Elaboración propia a partir de Maíllo (1967 y 1989), López del Castillo (1995) y Salgado (2009).

En lo referente a las funciones de la Inspección, durante la primera mitad de este periodo podemos encontrar un modelo de control, que tiene como referente lo establecido en 1902 por el Conde de Romanones, así como un modelo de

asesoramiento en 1932 con De los Ríos, aunque para Salgado “el verdadero impulsor del modelo republicano de Inspección de educación fue en realidad Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza (entre 1931 y 1933), persona muy vinculada a la ILE” (Salgado, 2009, p. 234). A partir de este momento, la Inspección va ganando paulatinamente autoridad e independencia, tal y como se señalaba anteriormente, lo que supone un cambio del rol de agente ideológico al servicio del gobierno vigente, a un rol de dinamizador de la formación docente, con lo cual este periodo desemboca en un modelo de Inspección de carácter formativo y de asesoramiento.

3.4. LA INSPECCIÓN DE LA ERA DE FRANCO (1936 -1970)

Este período se analiza dividido en dos etapas, la primera de ellas se refiere al periodo que se enmarca entre el inicio de la guerra y la entrada en el gobierno de los tecnócratas, y la segunda de ellas se corresponde con el impulso tecnocrático desarrollado desde 1957 a 1970.

3.4.1. La dureza del franquismo (1936 – 1956)

Tras el golpe de Estado, el 1 de octubre, se establece la Junta Técnica del Estado constituida por una agrupación de siete Comisiones, entre las que se halla la de Cultura y Enseñanza. Dicha comisión velaría por la instrucción pública hasta la Ley de 20 de septiembre de 1938, reguladora de los estudios de Bachillerato, en que se crea el Ministerio de Educación Nacional, y al tradicional Cuerpo de Inspectores de Primaria se añadiría el de Bachillerato, aunque la regulación jurídica de su estructura no tiene lugar hasta 1953, con la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de Enseñanza Media.

En el Presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública de 1937, la Inspección quedaba definida como un servicio a reorganizar por decreto. Además, la Junta Nacional de Burgos estableció cuatro Comisiones Depuradoras, la denominada con la letra C estaba destinada al profesorado de las Escuelas Normales y a los/las inspectores/as de Enseñanza Primaria. Las cifras y los datos sobre las actuaciones de dichas comisiones no son coincidentes, pero muestran la gravedad de la situación en un contexto de extremismos absolutos, así Molero (1996) describe esta situación como de “limpieza ideológica” (p. 244) y señala que “las comisiones depuradoras, hay que

reconocerlo, hicieron un trabajo lleno de celo, lo que produjo que en 1944 la plantilla de inspectores fuera exactamente igual que la de 1935, esto es, de 377 plazas” (p. 244). Según Maíllo (1989), las Comisiones de Depuración estuvieron presentes al menos hasta 1952 y describe la situación generada por las actividades de las Comisiones de Depuración, como de temor y hermetismo carente de solidaridad.

A través del Consejo de Ministros, dan comienzo las destituciones de aquellos/as que hubieran participado a favor del movimiento subversivo o como contrarios al Régimen, independientemente del Cuerpo al que perteneciesen, de su forma de ingreso, e incluso de sus funciones, afectando no solo a los/las funcionarios/as del Estado sino también a los/las trabajadores/as de Organismos o Empresas administradoras de monopolios o Servicios Públicos. Así, en la disposición publicada en el BOE de 2 de noviembre de 1936, se exponía que quedaban suspensos de empleo y sueldo, entre otros, Díaz Ruano, Inspector Jefe de Primera Enseñanza de Granada, estableciendo los nombramientos en este mismo BOE de los nuevos cargos, así Luisa Hornillo Escribano ocuparía el cargo de Inspectora Jefe de Primera Enseñanza de Granada.

La creación de la Inspección de Enseñanza Media para todos los establecimientos públicos y privados tiene lugar con el Decreto de 20 de septiembre de 1938, que fija una plantilla de 15 inspectores/as y cuyo Artículo 2º indica que el proceso de selección para acceder a las plazas será el concurso, aunque se establece como criterio de selección, entre otros, la adhesión del concursante a la doctrina del Movimiento Nacional. El Artículo 4º señala que los/las inspectores/as dependerán del Jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Superior y Media, con lo que al igual que los/las de Enseñanza Primaria, estarán al servicio de la ideología política del momento, pero además, sin nombramiento de zona fija de actuación, desarrollando su labor en relación a las necesidades, urgencias y/o imprevistos que se presenten.

Durante la guerra queda patente la importancia de la enseñanza como vehículo de transmisión de las diferentes ideologías, y de ahí la publicación por parte de cada bando de normativas en este campo, como por ejemplo la Orden de 20 de enero de 1939, disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realicen visitas a las Escuelas y regulando la forma de hacerlas. En este sentido, Molero (1996) señala que “el entresijo de disposiciones oficiales, discursos políticos, obras tempraneras de los primeros exegetas del régimen, nos habla por doquier de la necesidad de despertar la conciencia católica de los españoles, de instalar en la sociedad otro código de valores

éticos” (p. 243). Esta Orden indica entre otros aspectos que el mínimo de días de visitas anuales sería de 100, que los/las inspectores/as durante sus visitas deberían impulsar los trabajos manuales, que las inspectoras en las visitas a escuelas regentadas por maestras, debían cuidar que éstas se orienten a la educación de la mujer. Con ella se solicita a los/las inspectores/as el envío a Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza de una memoria mensual, establece para cada provincia su plantilla provisional de inspectores/as, se recupera la separación de zonas de inspección por razón de género, y se obliga a cada centro a tener un Libro de visitas, como justificante de que la visita ha sido llevada a cabo y de la diligencia del inspector/a en sus tareas, que será utilizado por la clase política como medio de control ideológico de los/las inspectores/as y del profesorado, aunque poco a poco se fue incumpliendo.

Las tareas obligatorias de inspección se concretan en la Circular del Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, de 23 de febrero de 1939 y se dijo, en lo referente al trabajo de las inspectoras, que debían ofrecer orientación a las niñas direccionada al hogar, fortaleciendo la familia como institución y elemento primordial de la sociedad española. Esta circular albergaba lo establecido en la Orden anteriormente descrita, pero acentuaba su ideología. Se expone, a continuación, la comparativa entre los Artículos 5º de ambas, para poder apreciar con claridad este hecho.

**ORDEN MINISTERIAL
DE 20 DE ENERO DE 1939**

Los inspectores, en sus visitas, cuidarán exaltar el espíritu religioso y patriótico procurando hacer de la Escuela una Institución española, educativa y formadora de buenos patriotas y cuanto se relaciona con el aspecto técnico de la enseñanza. Velarán y comprobarán si se cumple la Circular de 5 de marzo de 1938, especialmente en lo referente a educación religiosa, educación patriótica y educación física.

CIRCULAR DE 23 DE FEBRERO DE 1939

Los inspectores, en sus visitas, cuidarán sin excusa alguna, exaltar el espíritu religioso y patriótico para hacer de la Escuela una Institución española, educativa y formadora de buenos patriotas explicando y aclarando las normas contenidas en la Circular de 5 de marzo de 1938, especialmente en lo que se refiere a educación religiosa, educación patriótica y educación física, vigilando y comprobando su más exacto cumplimiento... Las inspectoras llevarán su espíritu femenino procurando orientar las enseñanzas de las niñas hacia el hogar, y dando vigor y fuerza a la institución familiar, célula fundamental de la sociedad española.

Tabla 10. Comparativa de la Orden de 20 de Enero de 1939 y la Circular de Febrero de 1939

Fuente: Elaboración propia.

Se estableció un severo control ideológico de los aspectos escolares, al margen de la Inspección, tanto político como religioso, y así por ejemplo los/las inspectores/as deberían tener un comportamiento moral ejemplar llevando a cabo su trabajo en servicio de Dios y de la Patria, y el Frente de Juventudes se constituiría como rector exclusivo “velando celosamente cualquier conato de intromisión por parte de otras instituciones en cuanto a dirección y planificación de actividades” (Sáez Mann, 1988, p. 160). Y en este contexto se promulga la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, que para Muñoz (1995) “suponía retroceder a los años anteriores a la república y su implantación dificultaría la articulación y distribución equitativa de las zonas o comarcas de inspección” (p. 189). Por su parte, Cruz (2001), en la misma línea, indica que “desde un principio, en el proceso de construcción del estado franquista, los falangistas contaron con su propia parcela en el sistema educativo” (p. 171). Así, Molero (1995) resume que no hay indicios de progreso y el/la inspector/a se constituye en una herramienta para el control.

No hay, por consiguiente, ningún atisbo de progreso técnico y la figura del inspector se dibuja como un efectivo instrumento de control en medio de un engranaje tipificado por el respeto y la obediencia y, por qué no decirlo también, por el temor a la autoridad superior (p. 245).

La regulación de la Inspección en la Enseñanza Media se lleva a cabo con la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de Enseñanza. Se trata de una acción inspectora de control, pero en la que cada vez tienen más peso los aspectos pedagógicos, y se caracteriza por la prevalencia de la asimilación y los métodos activos frente la memorización y los métodos pasivos, así como el impulso a la práctica deportiva, y la vigilancia de una correcta asistencia al alumnado y a sus familias en lo referente a los servicios psicotécnicos y de orientación profesional.

Hay un intento para acotar competencias y ratificar la autoridad de los/las inspectores/as con el Decreto de 6 de noviembre de 1953 sobre el ejercicio de la autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria, y la Orden de 20 de julio de 1954,

por la que se aplica el Decreto de 6 de noviembre de 1953 relativo a la autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria. Sin embargo, aunque los/las inspectores/as podían sancionar económicamente a los Ayuntamientos, quién decidía en última instancia era el Gobernador Civil, de la misma manera podían suspender provisionalmente a un centro cuyo funcionamiento estuviera fuera de la legalidad, pero la última palabra estaba en poder del Alcalde de la localidad correspondiente. Por lo que López del Castillo (1995) confiesa que: “[...] no recuerdo haber hecho nunca uso de esas facultades por su manifiesta inutilidad” (p. 263).

Por su parte la organización de la Inspección en la Formación Profesional se establece con la Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial, fijando una plantilla significativamente superior a la fijada para Enseñanza Media, quizás por la dificultad propia de las enseñanzas de esta etapa, o quizás por el interés que suscita en este momento esta etapa educativa debido a la necesidad de mano de obra cualificada, que surge como respuesta a los planes de desarrollo promovidos por el Gobierno, con un Inspector General, o Jefe del Gabinete Técnico de la Dirección General de Enseñanza Laboral, un Vocal de la Junta Central de Formación Profesional Industrial, doce Inspectores Centrales y cincuenta Inspectores regionales. Podían acceder al proceso de oposición el profesorado de centros estatales o no estatales de formación profesional industrial, siendo la posibilidad de acceso de profesorado de centros no oficiales un hecho absolutamente novedoso, pero este formato no se vió plasmado en la realidad, manteniéndose la Inspección en esta etapa como competencia ocasional de las Juntas Provinciales, Comarcales y de la Junta Nacional de Formación Profesional.

NORMATIVA	ASPECTOS DESTACADOS
Decreto 21/07/1936	Primeras destituciones consecuencia de las depuraciones, en el que se detallan los nombres de varios inspectores/as de Primera Enseñanza. Tras la publicación de diversos decretos semejantes, se alcanzó la cifra de 115 inspectores destituidos.
Orden 28/08/1936	Tiene como responsables políticos a la Junta de Defensa Nacional, y supone para la Inspección la dependencia directa de los respectivos rectorados.
Orden 02/09/1936	Es la primera orden de carácter depurador que atañe a la Inspección, siendo su responsable político la Junta Técnica del Estado.
Circular de Romualdo de Toledo 05/03/1938	Reanuda las visitas de Inspección en la zona nacional aunque pasan a ser de control ideológico y religioso, y restituye la educación religiosa. Ofrece un conjunto de directrices para el desarrollo de la educación en lo referente a los campos religiosos, patrióticos, cívicos e incluso de educación física.
Decreto 05/04/1938	Supone la eliminación de la inamovilidad de los/las inspectores/as.
Orden 20/08/1938	Autoriza al Jefe del servicio Nacional de Primera Enseñanza a disponer, con carácter provisional las plazas vacantes de Inspección.

Ley 20/09/1938	Considera la creación de la Inspección de Enseñanza Media, para todos los establecimientos públicos y privados.
Decreto 20/09/1938	Desarrolla la Ley de 20/09/1938 y fija una plantilla de 15 inspectores/as, indicando que el proceso de selección para acceder a las plazas será el concurso, aunque se establece como uno de los criterios de selección, la adhesión del concursante a la doctrina del Movimiento Nacional.
Orden 20/01/1939	Fija el número de visitas anuales (mínimo 100 visitas anuales). Se solicita a los inspectores el impulso de los trabajos manuales y a las inspectoras que cuiden la orientación en la formación de la mujer (Círculos de orientación del Magisterio femenino). Se establece el envío a Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza de una memoria mensual. Recupera la separación de zonas de inspección por razón de sexo. Obliga a cada centro a tener un Libro de visitas y a que éste sea firmado por el Presidente de la Junta Municipal o Local de Educación y por las Autoridades, como justificante de que la visita ha sido llevada a cabo y de la diligencia del inspector/a. Establece para cada provincia su plantilla provisional de inspectores/as.
Circular 23/02/1939	Concreta las tareas a realizar en la visita. Alberga lo establecido en la Orden Ministerial de 20 de enero de 1939, pero acentúa la ideología política y religiosa
Orden 20/05/1941	Establece y regula el pago de dietas y gastos de transporte para la visita.
Circular 5/06/1944	Autoriza el uso de vehículo ordinario para llevar a cabo la <visita>, aunque solo en algunos casos.
Ley 17/07/1945	Ley de Educación Primaria donde la acción inspectora se caracteriza por estar orientada al profesorado, por su trasfondo religioso y patriótico, así como por su diferenciación entre la labor de los inspectores y el desempeño profesional de las inspectoras. Diferencia las zonas de Inspección Femenina y Masculina. Para el acceso a la Inspección por Oposición, se exigió la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Restablece el derecho a la inamovilidad en destino. Establece las figuras de los Inspectores Extraordinarios y Especiales, entre los que se hallaban aquellos nombrados por las Instituciones del Movimiento, y reconoce la capacidad inspectora de la Iglesia en sus centros.
Orden 17/03/1946	Convoca oposiciones y determina la obligación de visitar también los centros privados, pero con una normativa específica.
Orden 04/02/1947	Aunque la Ley 17/07/1945 indicaba que el acceso a la Inspección se haría por oposición exigiendo la Licenciatura de Pedagogía, esta Orden permitió el ingreso de 120 inspectores/as, de los cuales 70 eran inspectores y 50 inspectoras, con la característica común de ser afectos al Nuevo Estado.
Orden 30/12/1949	Estructura la Inspección de Enseñanza Media en Inspección Central e Inspección de Distrito, y en ella sólo pueden ser inspectores/as los catedráticos de Institutos. Compatibilidad con la docencia.
Decreto 24/02/1950	Confirma la reorganización de la Inspección de Enseñanza Media en dos niveles: una Inspección Central (4 inspectores/as), y la Inspección de Distrito Universitario, con un/a inspector/a en cada circunscripción (14 inspectores de distrito). A pesar de la designación de las zonas, se mantiene el modelo de actuación basado en la intervención en función de las necesidades. Sólo pueden ser inspectores los catedráticos de Institutos. Compatibilidad con la docencia.
Ley 26/02/1953	Regula la Inspección de Enseñanza Media para garantizar la visita a todos los

	centros, pero mantiene la estructura del Decreto 24/02/1950. Supone el reparto de la acción inspectora (de control) en esta etapa formativa, entre el Estado y la Iglesia, en función del objeto de inspección y del tipo de centro. Incompatibilidad con la docencia.
Decreto 06/11/1953	Intenta solucionar la arbitrariedad de los diferentes Ayuntamientos en el soporte y conservación de los centros públicos, y conseguir que se regularizase la situación ilegal de la mayoría de la enseñanza privada, así como acotar las competencias y ratificar la autoridad de los/las inspectores/as.
Decreto 05/05/1954	Desarrolla la Ley 26/02/1953. Recupera las funciones de control administrativo y social. Establece la Inspección Oficial de Enseñanza Media, reglamentándose así la visita a los centros de este nivel (todos los centros al menos una vez durante el curso escolar), y la participación de los/las inspectores/as en la formación del profesorado. Diferencia entre las atribuciones referentes a la legalidad que debían ejercerse en todos los centros, y aquellas de carácter pedagógico, ejercidas en los centros oficiales, en los del Patronato y en los privados no oficiales y no religiosos. Establece expresamente el Cuerpo de inspectores numerarios.
Orden 20/07/1954	Aplica el Decreto 06/11/1953 relativo a la autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria.
Orden 27/08/1954	Convoca concurso general para proveer plazas de inspectores/as numerarios de Enseñanza Media del Estado, siendo el método de acceso el concurso-oposición para catedráticos de Instituto.
Ley 16/12/1954	Fija la plantilla de Inspección de Enseñanza Media: 1 Inspector General; 3 Inspectores Jefes; 1 Inspector de Servicios Médicos; 40 Inspectores del Estado; y 4 Asesores Nacionales, integrantes de la Inspección Central pero que no eran inspectores.
Ley 20/07/1955	Ley sobre Formación Profesional Industrial. Establece dos niveles de inspección en esta etapa formativa: la Inspección Central y las Inspecciones regionales. Fija una plantilla de 63 inspectores/as. Podían acceder a la oposición el profesorado de centros estatales o no estatales de formación profesional industrial, y el método de oposición fue el concurso de méritos profesionales y pedagógicos. Por primera vez aparece como función de la Inspección el asesoramiento a los centros y a la Administración, y destaca su preocupación por la formación del profesorado. No entró en vigor.
Orden 11/08/1956	Fija los casos de incompatibilidad de la visita por causas familiares.

Tabla 11. Normativas sobre Inspección durante el periodo del franquismo (1936 – 1956)

Fuente: Elaboración propia a partir de Maíllo (1967 y 1989), López del Castillo (1995) y Salgado (2009).

La Inspección durante el período que abarca los años desde 1936 a 1957, tal y como se aprecia en la Tabla anterior, se caracteriza por una dureza que se concreta en el abandono de los aspectos pedagógicos a favor del control y la vigilancia de los aspectos ideológicos y religiosos, utilizando la educación como medio de difusión ideológica y política, y que carece de autonomía e independencia del poder político.

3.4.2. La metamorfosis tecnocrática de 1957 a 1970

La Inspección, caracterizada en el período anterior por el control ideológico, debe añadir funciones de tipo técnico-pedagógico, de orientación al profesorado hacia la renovación pedagógica, dado el nuevo contexto socioeconómico. Así, a pesar de que todavía no se ha constituido el nuevo gobierno, en la Orden Ministerial de 23 de enero de 1957, por la que se dan normas sobre las visitas de Inspección de los inspectores de Enseñanza Primaria a las Escuelas Nacionales: se ordena a la Inspección que aumente el contacto con los centros educativos en una labor de orientación al profesorado; que en la visita se comprueben los resultados obtenidos por el alumnado, abandonando los aspectos referentes al control ideológico, reapareciendo el control de la propia Inspección; se impulsa la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica; y se concreta que al inicio del curso escolar los/las inspectores/as deberían citar para una reunión al profesorado en estos Centros de Colaboración Pedagógica, para analizar y facilitar la puesta en práctica del plan de trabajo para el curso escolar aprobado por el Consejo de Inspección Provincial. Así, esta Orden regula la frecuencia de las visitas, las convocatorias que debía hacer el/la inspector/a con ocasión de sus visitas a las Juntas Municipales de Educación Primaria, y el autoinforme. El incumplimiento de dichas regularizaciones estaba incluido en el régimen disciplinario. Según Muñoz Marín (1995) esta normativa marca un punto de inflexión, observando a partir de ella “otra actuación inspectora más dinámica y eficaz, encaminada a la verificación del estado de la enseñanza y a la orientación y perfeccionamiento del maestro” (p. 198).

Se produjo un aumento significativo de las plazas de inspectores/as en Enseñanza Primaria, y se establecieron las cabeceras de zona, Inspecciones Comarcales, con el objetivo de acercar la Inspección a las escuelas, anulándose de esta forma el derecho y deber del inspector/a de residir en la capital de la provincia, de tal manera que su residencia quedó establecida en la capital de provincia o en la población, que por su importancia geográfica o cultural o por conveniencia del servicio, se designase como centro de la comarca de su particular jurisdicción, creándose progresivamente varias sedes comarcales en cada provincia, construyéndose en cada una de ellas un edificio tipo que contenía la vivienda particular del inspector/a y las dependencias administrativas de la Inspección Comarcal.

“En 1967, 75 localidades no capitales de provincia eran sedes de inspecciones comarcales” (Maíllo, 1989, p. 326), provocando conflictos e incluso la dimisión del Inspector General Agustín Serrano de Haro, y según el testimonio de Maíllo (1989), los argumentos de la Inspección Central para persuadir a Joaquín Tena Artigas, responsable político de esta normativa, en contra de la misma, hacen referencia a los gastos económicos que implicaba, los trastornos familiares, el agotamiento cultural, una influencia moral debilitadora propia de los pueblos, la pérdida de prestigio y de unidad debida a la dispersión comarcal, pero sus efectos no supusieron ningún problema, de hecho, algunos/as inspectores/as prefirieron estos destinos, ya que en definitiva se trataba de un intento de acercamiento de la Inspección a las escuelas.

Uno de los primeros acercamientos a la especialización de la Inspección se da con la Resolución de 24 de noviembre de 1962 por la que se regulan las misiones especializadas encomendadas a los inspectores de Enseñanza Primaria, aunque como se ha descrito anteriormente, ya en 1932 se hacía referencia a este aspecto. En esta ocasión se trata de misiones especializadas que debían ser autorizadas por el Ministerio de Educación o por la Dirección General, y cuyo desempeño no liberaba a los/las inspectores/as del cumplimiento de sus funciones normales.

La predisposición a la especialización iniciada en 1962, tal y como se ha comentado en párrafos anteriores, se ve reafirmada con la Resolución de 31 de marzo de 1965, concerniente a la organización, orientación y control de las Instituciones y Servicios de carácter pedagógico-social, en la que aparece la figura del inspector/a ponente dentro de las plantillas provinciales, designado por la Dirección General a propuesta del Consejo de Inspección, con un informe previo del Inspector Central de la zona, y además de desempeñar las funciones propias, tendrán funciones específicas, y su asignación se intentaría que se hiciese en función de su preparación y antigüedad, con la posibilidad de organizar al final del curso escolar una rotación. Para Ocampo (1995), este sistema de especialización basado en las ponencias supuso “un intento de aproximarse a una especialización muy necesaria dentro de una indiscutible organización generalista, siendo su objetivo facilitar orientaciones para mejorar la calidad de la enseñanza y la de los servicios complementarios” (p. 381).

El modelo organizativo de las ponencias tuvo un desarrollo mínimo, aunque por ejemplo en Galicia se mantuvo presente hasta el año 1993. Las razones de este fracaso para Ocampo (1995) son de tipo estructural, bien sea por la propia singularidad del servicio provincial de Inspección, es decir, poco personal, mucha

movilidad, etc. o bien por las características del modelo de Inspección vigente. Para Muñoz (1995) las razones del fracaso se sitúan en la inviabilidad de que un solo efectivo pudiera abarcar los múltiples aspectos de especialización presentes en los centros, problema que evidentemente se agravaba en aquellas provincias en las que de base el número de efectivos era reducido e/o insuficiente. Salgado (2009) añade que probablemente se tratase de razones de tipo funcional debido a la propia tradición de la Inspección de Enseñanza Primaria de funcionamiento por zonas.

Debido al fomento de la etapa de Enseñanza Media, se hace necesaria una reorganización de la plantilla de inspectores/as en esa etapa, incrementándose también su número, hasta un total de 78 inspectores/as. La reorganización se lleva a cabo a través de la Orden de 13 de mayo de 1965 por la que se fija la plantilla orgánica de la Inspección de Enseñanza Media del Estado, por la que la Inspección Central contaría con un total de 27 plazas, entre las cuales 11 de ellas estarían asignadas a Inspectores/as Centrales especializados, y las Inspecciones de Distrito Universitario con 41 plazas.

En la Ley 169/1965 de 21 de diciembre sobre reforma de la Enseñanza Primaria, en su Artículo 79º aparece el término *Supervisión* en relación a la Inspección de Educación, no habiendo datos anteriores de este uso previos a la publicación de esta normativa.

NORMATIVA	ASPECTOS DESTACADOS
Orden 23/01/1957	Regulariza la frecuencia de las visitas.
Orden 20/02/1957	Determina la cumplimentación de formularios específicos para los itinerarios de visitas a los centros, estableciéndose además, la obligación de reunir a las Juntas Municipales y elegir la ubicación idónea para los Centros de Colaboración Pedagógica.
Circular 22/02/1957	Da las instrucciones para la cumplimentación en la visita, de diversos tipos de fichas sobre aspectos materiales y funcionales de las escuelas.
Decreto 12/04/1957	Modifica el Decreto Orgánico de la Inspección de Enseñanza Media de 05/05/1954, y supone la segmentación de esta Inspección de Enseñanza Media en dos grupos a la hora del acceso, así establece 29 plazas para catedráticos de más de 60 años, y 14 plazas para los cuerpos docentes del Ministerio de Educación y Ciencia.
Ley 26/12/1957	Supone un aumento de las plazas de inspectores/as de Enseñanza Primaria que condujo a la unificación de las zonas masculinas y femeninas, y establece las Inspecciones Comarcales.
Orden 4/01/1958	Da instrucciones a las Inspecciones Provinciales para proceder a una nueva distribución de zonas masculinas y femeninas.
Resolución 24/11/1962	Es uno de los primeros acercamientos a la especialización de la Inspección

Decreto 898/1963 25/04/1963	Anula los decretos anteriores y reafirma la autoridad de los/las inspectores/as. La Inspección de Enseñanza Media como órgano técnico, con dependencia de la Dirección General de Enseñanza Media con los objetivos de velar el cumplimiento de la normativa, fomentar la mejora de la docencia, participar en la formación del profesorado e impulsar la expansión de esta etapa. El método de acceso a la Inspección es el de concurso-oposición, y el requisito de los candidatos/as es el formar parte de los cuerpos docente del Ministerio de Educación Nacional.
Resolución 10/05/1963	Indica que se debe notificar a la Junta Municipal la realización de las visitas y el Alcalde del municipio correspondiente debe firmar el acta que, al efecto, se levantara.
Decreto 2124/1963 10/08/1963	Responsabiliza a la Inspección de Enseñanza Primaria de vigilar el cumplimiento de esta normativa de alfabetización, así como de organizar las pruebas dirigidas a alcanzar el certificado de estudios primarios, otorgándole la potestad para analizar e investigar la documentación de las empresas en lo referente a la alfabetización de sus trabajadores.
Orden 18/04/1964	Convoca el primer concurso oposición para la provisión de 6 plazas vacantes en el Cuerpo de Inspectores numerarios de Enseñanza Media del Estado. Requisito de los/las candidatos/as: ser funcionarios menores de cincuenta años. Se detallan las plazas por materias.
Ley 62/1964 11/06/1964	Modificación la plantilla de Inspección de Enseñanza Media, incrementándose el número de inspectores/as.
Resolución 31/03/1965	Aparece la figura del inspector ponente dentro de las plantillas provinciales.
Orden 13/05/1965	Fija la plantilla de la Inspección de Enseñanza Media del Estado.
Ley 169/1965 21/12/1965	Ley sobre la reforma de Enseñanza Primaria que supeditó el número de inspectores/as a la extensión de las zonas de Inspección sin diferenciación por razón de sexo, y reglamentó la periodicidad de la visita. Entre las funciones de la Inspección señala el control jurídico, y camina hacia objetivos de eficacia y perfeccionamiento de la enseñanza.

Tabla 12. Normativas sobre Inspección durante la metamorfosis tecnocrática de 1957 a 1970

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de Maíllo (1967 y 1989), Muñoz (1995), López del Castillo (2001) y Salgado (2009).

La metamorfosis oficializada por la Inspección sufrida en este periodo, como puede observarse a lo largo de este apartado y en la Tabla resumen anterior, hace posible la transición de la dureza del franquismo a la creencia en la educación como facilitadora del cambio social, dejando atrás la utilización de los centros escolares como medios de transmisión ideológica. A modo de cierre de este periodo, destacar la profesionalidad de los/las inspectores como artífices del cambio, destacando entre ellos la figura de Joaquín Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria, con referencias a su buen hacer en diferentes autores tales como Molero (1995), Maíllo (1989), López del Castillo (1995) y Muñoz Marín (1995). Este último autor comenta que desde 1955 se cuenta con un buen grupo de “inspectores que eran licenciados,

seleccionados en unas fuertes oposiciones y de una categoría profesional fuera de toda duda” (p. 196).

3.4.3. El Reglamento de 1967

El marco normativo de referencia de la Inspección en la etapa de Primera Enseñanza en un momento de arbitrariedad tiene lugar con el Decreto 2915/1967 de 23 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Inspección Profesional de Enseñanza Primaria del Estado, utilizándose en algunas Comunidades Autónomas hoy día, las estructuras decretadas en él. Así, se establece una Inspección Central constituida por un Inspector General, y cada región o distrito en los que se dividía el mapa escolar contaría con un inspector/a; y una Inspección Provincial formada por un Inspector Jefe, y un inspector/a por cada zona de Inspección de las diferentes provincias.

El Inspector Jefe y los inspectores/as de cada zona de Inspección constituían el Consejo de la Inspección Provincial, desarrollando sus funciones bajo la aprobación de la Inspección Central, y que son la elaboración del Plan General de Trabajo de cada curso, así como las directrices técnico-pedagógicas a seguir por los/las inspectores/as; dividir la provincia en las diferentes zonas en función de la plantilla; proponer a la Dirección General de Enseñanza Primaria, la adscripción de los/las inspectores/as a las distintas zonas durante cinco cursos; proponer a la Comisión Provincial de Enseñanza Primaria el nombramiento del profesorado para la Dirección de los centros de ocho o más secciones; proponer a la Inspección Central los/las inspectores/as que fueran a desempeñar los cargos de Secretario, Vicesecretario y Administrador del Consejo de la Inspección Provincial, así como la adscripción de los/las inspectores/as de la plantilla a los servicios y actividades especializadas que funcionen en cada una de las provincias; establecer los turnos de guardia en periodo vacacional; proponer a la Inspección Central la concesión de menciones honoríficas a los directores escolares y maestros/as que así lo mereciesen, entre otras funciones. El acceso al Cuerpo de Inspección era para Licenciados/as de cualquier Facultad Universitaria o aquellos/as en posesión del título de Escuela Superior expedido por el Estado, y que además fuesen maestros/as con experiencia docente y con la especialización que les otorgaba un curso sobre Ciencias de la Educación, tal y como sucedió en normativas anteriormente citadas del año 1913.

El funcionamiento del Consejo de la Inspección Provincial estaba reglamentado, de tal forma que debía reunirse forzosamente una vez al mes en sesión ordinaria, y extraordinariamente a petición del Inspector Jefe o de la mitad más uno de los/as inspectores/as que integrasen la plantilla. La asistencia a dichas reuniones era de carácter obligatorio, considerándose falta grave la acumulación de tres ausencias no justificadas. Todos los acuerdos tomados por este Consejo eran de desempeño forzoso para todos y cada uno de los/las inspectores/as que integrasen la plantilla.

Se desvirtúa el concepto de función en este Decreto, al entremezclarse con tareas, atribuciones y actuaciones, y donde dominan las de tipo administrativo y de control, sin grandes novedades, es decir, las funciones señaladas son más bien un compendio de las funciones que se venían practicando, a excepción de la función de evaluación del rendimiento del sistema escolar primario en su doble aspecto, educativo e instructivo, y ya no sólo como evaluación del rendimiento del profesorado a través de los resultados del alumnado.

3.5. LA INSPECCIÓN DURANTE LA GESTACIÓN DE LA REFORMA DE 1970

El Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE) supuso la integración del Cuerpo de Inspección Básica creado en 1849 y del Cuerpo de Inspección de Enseñanza Media creado en 1953, tal y como se cita a lo largo de este capítulo, en un solo cuerpo, con la función de asesorar al profesorado sobre la metodología de enseñanza, e integrando inspectores/as de los diferentes niveles de enseñanza, a excepción de la Formación Profesional, aspecto que para Acero (1993) demoró el establecimiento de una Inspección en esta etapa, y la causa por la que apareció la figura del Coordinador de Formación Profesional desarrollando funciones inspectoras. Pero este intento de unificación no llegó a materializarse (Esteban Frades, s.d.), de hecho el Decreto 2480/1970 de 22 de agosto, sobre Ordenación del curso en el año académico 1970-71, habilitaba a las anteriores Inspecciones Técnicas para desempeñar las funciones que supuestamente le pertenecían.

Un cuerpo único pero con especialidades relacionadas con los correspondientes niveles educativos, es la forma en la que se organiza la Inspección en la Ley General de Educación (LGE). La selección se haría por concurso entre los funcionarios/as de

los cuerpos docentes con un mínimo de tres años de experiencia en la especialidad a la que concursan. Hay una menor concreción en la redacción de sus funciones, que se unifican para todos los centros, sean públicos o privados, venciendo la duplicidad de funciones que hasta este momento tenía la Inspección de Enseñanzas Medias, salvo por la licencia otorgada a los centros públicos, al señalar que en su evaluación se tendría presente la orientación y la Inspección interna.

Hay una reorientación de las funciones, ya que al control y la orientación se añaden funciones para la detección y corrección de problemas técnicos, como por ejemplo: colaborar con los Servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización del mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de éstas; evaluar el rendimiento educativo de los centros docentes y profesores/as de su zona respectiva o de la especialidad de su cargo; y asesorar a los profesores de los centros estatales y no estatales sobre los métodos más adecuados para mejorar en la eficacia de las materias que se imparten, y colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actualización del personal docente.

En este contexto, la Inspección Educativa se vio dañada por el surgimiento de otras entidades que desarrollaron su labor en terrenos de los que tradicionalmente se ocupaba ella, de ahí por ejemplo el conflicto entre la Inspección y el CIDE, ya que precisamente se daba un solapamiento de funciones entre ambas. En definitiva, hay una pérdida de atribuciones, constituyéndose en un órgano dependiente directamente del Ministerio en lugar de depender de las Delegaciones Provinciales, que sustituyen a las Delegaciones Administrativas, iniciando un proceso de reivindicación utilizando como mediadores a sus asociaciones profesionales y a publicaciones especializadas.

Así, la Hermandad de Inspectores solicitó estar representados/as en la elaboración de la normativa correspondiente a sus competencias técnicas especializadas, ya que ésta participación conllevaría su adhesión, aspecto fundamental en la eficacia de la reforma educativa. Su desaliento ante estas circunstancias llegó hasta tal punto que expresaron abiertamente su desavenencia ante tal incoherencia con textos tales como el que publicaron en la revista *Supervisión Educativa*, en el que se pone de manifiesto su malestar ante la publicación en el Boletín Oficial del Estado de 1 de agosto de 1970 de los nombramientos de los nuevos subdirectores generales del Ministerio de Comercio, ya que todos ellos pertenecían al Cuerpo Especial de Técnicos Comerciales

del Ministerio. Este y otros escritos describen cómo las Delegaciones, y sobre todo las Jefaturas de las Unidades de Planificación Educativa y las Secretarías Generales de las mismas, estaban siendo ocupadas por los Técnicos de la Administración Central (TAC).

Aparece la figura del Jefe de la Inspección Técnica provincial, que no llegó a ejercerse, ya que en la práctica se encontraban los Jefes de las Inspecciones de Primaria y Media (López del Castillo, 2001). Sólo influyó en la Inspección de Enseñanza Primaria, denominada Inspección Provincial, al señalar que debía prestar sus servicios al Delegado provincial y a las demás dependencias de Delegación, generando desencuentros, no sólo de los/las inspectores/as con los delegados/as, sino incluso con los/las administrativos/as de las respectivas delegaciones provinciales. Sin embargo, la Inspección de Enseñanza Media, al considerarse una Inspección de Distrito no relacionada con las delegaciones provinciales, mantuvo su funcionamiento sin modificaciones.

La revista *Bordón*, editada por la Sociedad Española de Pedagogía, se hace eco de la Orden Ministerial de 12 de Enero de 1970, que confirma esta situación al convocar un concurso libre para asignar las nuevas plazas que se crearon de Jefes de Unidades de Planificación de la Educación, en las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia, indicando que el requisito de acceso era ser funcionario/a perteneciente al Cuerpo General de Técnicos de Administración (constituido mayoritariamente por licenciados/as en Derecho), independientemente del ministerio que ejerciesen. La revista *Organización Educativa* entre julio de 1970 y junio de 1971 por su parte, en los números 12 y 13 publica una serie de textos (Fenoy, s.d.) que completan la descripción de la situación.

Uno de los textos citados trata de un escrito en el que la Junta Directiva de la Hermandad de Inspectores comunica al Ministro Villar Palasí, las razones por la que cree necesaria la modificación del anteproyecto sobre la reorganización de las Delegaciones de Educación y Ciencia, y su disconformidad ante dicho anteproyecto, ya que en él se marcó la normativa de la estructura y funciones del Cuerpo de Inspectores Técnicos de Educación. De su lectura se extrae que la Junta Directiva de dicha Hermandad se oponía a la no participación en la elaboración de la normativa que nos ocupa, al sufrir un desplazamiento en favor de los Técnicos de Administración Civil, que carecían de formación en el campo educativo; que era necesario que sus competencias fuesen definidas, tanto en el ámbito de la organización de las

Delegaciones, como en su respectiva circunscripción escolar, las Juntas Locales y Comarcales de Educación; que había un rechazo ante el hecho de que la sustitución del Delegado Provincial como Presidente del Consejo Asesor recayera en la Secretaría Administrativa, ya que en su opinión debería haber sido sustituido por el Inspector Jefe Provincial; y que la representación de la Inspección Técnica en las Juntas Provinciales era mínima, y se trataba de funcionarios/as que conocían el campo de la Educación General Básica, así como los problemas educativos reales que padecían sus provincias correspondientes.

A pesar de los intentos de modificar la situación ésta sigue en los mismos términos, y la Hermandad de Inspectores decide enviar un nuevo escrito al Ministro Villar Palasí, el segundo de los textos anteriormente señalado como publicaciones de la revista *Organización Escolar*. En él se señalan las consecuencias de los Decretos sobre las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia y sobre la reorganización del Ministerio, indicando que no son consecuentes con la Ley General de Educación respecto a funciones y actividades de los/las inspectores/as técnicos de Educación; que el condicionamiento y subordinación de funciones afecta negativamente sobre la capacidad de gestión; y que la dualidad de servicios de Inspección a nivel provincial sobre los centros rompe la unidad. Creen que la situación generará malestar y abogan por la coordinación desde un mismo cuerpo inspector y evaluador. Además solicitan la modificación normativa de sus funciones, la canalización de los informes a través del Delegado, y la necesidad de sustitución del Delegado, por ausencia o vacante, por el Jefe del Servicio de Inspección y no por el Secretario General, y se presiona al citado Ministro con el tema de la constitución de la Hermandad de Inspectores en Asamblea Permanente, y con que sus estudios y reflexiones serán transmitidos en las Jornadas Europeas de Inspectores Técnicos de Educación. Las conclusiones obtenidas por la Comisión Permanente de la Asociación Nacional de Inspectores Técnicos de Enseñanza Primaria (ANITEP), constituyen el tercero de los escritos reivindicativos de la citada revista.

Las fronteras entre el Servicio de Inspección Técnica y las Delegaciones Provinciales del MEC, la Inspección General de Servicio y las ICEs, en relación a aspectos tales como dependencia y funciones, aparecen en el artículo de Medina Rubio (1975) en la revista *Supervisión Educativa*, una de las publicaciones de la Hermandad de Inspectores. Para dicha división se basa en el análisis de conceptos tales como el encuadramiento orgánico, la dependencia funcional y/ o la dependencia jerárquica,

que le llevan a afirmar que al estar la Inspección subordinada al Subsecretario del departamento, el SITE no debería depender jerárquicamente de los Delegados Provinciales.

Bajo el título de La Inspección de Enseñanza en una sociedad democrática, se publica en 1975 un artículo en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, enviado por el Grupo Independiente de Estudios Pedagógicos (GIEP), del que formaba parte el inspector Bejarano, en el que además de profundizar en la situación de la Inspección durante el período de la era de Franco, se establecen propuestas innovadoras que pretenden que la escuela se convierta en un sistema público de prioridad y que el Sistema Educativo sea gestionado de forma democrática. Fenoy (s.d.) tras una conversación mantenida con este inspector, recoge entre otros aspectos el malestar de este inspector con la Administración Educativa Central y el reclamo por parte del mismo de un Estatuto de la función inspectora.

Las funciones técnico-pedagógicas se dejaron a un lado y se continuó dando prioridad a funciones puramente de control. Además las plantillas resultaban insuficientes, los recursos materiales y humanos de sus oficinas eran escasos, y las tirantes relaciones con las Delegaciones Provinciales contribuyeron a limitar su potestad. Así, además de encontrar dos corrientes opuestas, una de las cuales defiende la existencia de cuerpos diferentes de inspectores/as (EGB, Bachillerato y Formación Profesional) con distintas jefaturas y estatus, y otra que propugnaba un único cuerpo de inspectores, hay una pérdida de poder en la Administración Educativa por el avance de las diferentes Delegaciones de Educación. Hubo además factores externos que pusieron obstáculos para la consecución de un único cuerpo, como algunos partidos políticos de izquierdas, sindicatos y los movimientos de renovación pedagógica, que no confiaban en dicha oportunidad con argumentaciones tanto ideológicas como educativas.

NORMATIVA	ASPECTOS DESTACADOS
Decreto 2480/1970 22/08/1970	Habilita a las anteriores Inspecciones Técnicas para funciones de Inspección
Ley 14/1970 de 4 de agosto, o Ley General de Educación (LGE).	Organiza la Inspección en un cuerpo único
Decreto 3855/1970 31/12/1970	Regula la organización de las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia, Juntas Provinciales y Juntas de Distrito, y la organización de la Inspección Técnica Provincial en general.
Orden Ministerial de 12/01/1970	Convoca un concurso libre para asignar las nuevas plazas de Jefes de Unidades de Planificación.
Circular 29/12/1979	Solicita la elaboración de informes sobre el seguimiento y evaluación del Plan de Actividades del Servicio de Inspección, señala diferentes actuaciones a llevar a cabo, se informa del estudio sobre las Memorias Finales.

Tabla 13. Normativas sobre Inspección durante la gestación de la Reforma de 1970

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de Maíllo (1967 y 1989), Muñoz (1995), López del Castillo (2001), y Salgado (2009).

En este contexto se solicita al conjunto de inspectores/as la elaboración de informes sobre el seguimiento y la evaluación del Plan de Actividades del Servicio de Inspección, a través de la Circular de 29 de diciembre de 1979, que describe con claridad la situación en la situación que vive la Inspección. Según Fenoy (s.d.), esta Circular señala las diferentes actuaciones a llevar a cabo, aclarando elementos que aparecían en el Plan General de Actividades del Servicio de Inspección, en el cual se detallaban los métodos para el control de la actividad de cada inspector/a y se limitaba la visita de los/las inspectores/as a los centros que formaban parte del Plan de Experimentación para la Reforma del Ciclo Superior de EGB. Además, en ella se informa del estudio realizado sobre las Memorias Finales realizadas por los centros en los últimos tres cursos, y se analizan los resultados y el rendimiento del sistema escolar, cuyas conclusiones fueron publicadas en la revista *Vida Escolar*, coordinada por la Inspección General, y que no fue del agrado del Ministerio de Educación.

A partir de este momento comienza una etapa de cierto desorden político, en la que desde el año del cese de Villar Palasí como ministro en 1973 hasta 1982, año en el que Maravall ocupa su cargo como primer ministro socialista, se suceden nueve ministros en el Ministerio de Educación.

3.6. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA MODERNA A PARTIR DE LA LGE HASTA LA ACTUALIDAD

Uno de los impulsos más importantes a la Inspección viene promovido por la Constitución de 1978, quedando constitucionalizada la potestad inspectora en materia educativa al señalar que serán los Poderes Públicos los encargados de inspeccionar y homologar el Sistema Educativo, con la finalidad de garantizar el cumplimiento de la legislación correspondiente. Este hecho provoca el inicio de una etapa renovadora, ya que el nuevo sistema político y social basado en valores e ideas democráticas exige una reforma del Sistema Educativo.

El Estado, para sustentar el principio de unidad constitucional rápidamente creó la Alta Inspección, que no quedó fijada en el texto constitucional probablemente para evitar el enfrentamiento con los nacionalismos catalán y vasco, que hubiera supuesto un grave inconveniente para obtener el consenso educativo y la nueva organización territorial, y cuya función era velar por el cumplimiento de la normativa básica del Estado. Además, “el Estado se reserva básicamente los aspectos relacionados con la ordenación general del sistema educativo, la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas, las condiciones de los títulos académicos y profesionales [...]” (Esteban Frades, 2010, pp. 4-5). Además de la Alta Inspección, está la Inspección Educativa y en este sentido Frades (2010) señala como desde el inicio de las transferencias, no se da una única situación en todo el Estado, sino que en función de la Comunidad Autónoma que se trate encontramos diferentes situaciones, es decir, la Inspección del MEC que se mantiene donde no se han asumido competencias, puesto que hasta el año 2000 no se completa este proceso; la Alta Inspección, en las comunidades que iban asumiendo tales competencias, como País Vasco, Valencia, Galicia, Andalucía, Canarias o Cataluña; y la Inspección ordinaria, en el resto.

En estos momentos la Inspección padece la grave problemática que sufre la economía española caracterizada por una elevada tasa de inflación situada en el 47%, una bajada de las inversiones, aumentando las cifras del paro, entre otros aspectos. En este contexto para intentar mejorar la situación, el 25 de octubre de 1977 se firman los Pactos de la Moncloa entre el presidente del gobierno, Adolfo Suárez, los principales partidos políticos con representación parlamentaria en el Congreso de los Diputados, y las asociaciones empresariales y el sindicato Comisiones Obreras. El capítulo IV de los Pactos de la Moncloa está destinado a la Política Educativa y entre algunas de las medidas que se proponen están la democratización del Sistema Educativo, la gratuidad progresiva de la enseñanza, así como la incorporación de las diferentes lenguas autonómicas en las respectivas Comunidades Autónomas, entre otras. Los resultados de estas medidas en algunos sentidos, sobretudo en el plano económico, fueron positivos (Andreoli, s.d.).

Estos primeros años del gobierno socialista se caracterizaron por una gran desconfianza hacia la Inspección Educativa, ya que se la relacionaba con la Dictadura y con el pasado, identificándola con una herramienta que impedía los cambios pedagógicos y la libertad de cátedra, y en este marco sociopolítico tiene lugar la unificación con la Ley 30/1984 de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la

Función Pública (LMRFP), aunque continuó la presencia de aquellos/as inspectores/as que forman parte del CISAE, con la coletilla de cuerpo a extinguir, y los/as nuevos/as inspectores/as, docentes adscritos a la Inspección. Sin ser una ley propiamente educativa supone un cambio importante en la concepción y el modelo de la misma (Maravall, 1984), al señalar que la función inspectora será llevada a cabo por aquellos/as funcionarios/as docentes con titulación superior que accedan a ella mediante concurso de méritos, y la permanencia en la plaza se realizaría por períodos no consecutivos no inferiores a tres años ni superiores a seis.

Maillo (1989) describe la tensión a la que se llegó con esta Ley al comentar que “la enmienda adicional decimoquinta al Proyecto de Ley de Medidas para la reforma de la Función Pública degrada a las inspecciones de las Enseñanzas No-universitarias” (p. 346). Esta disposición decimoquinta es una enmienda presentada por el Partido Socialista en el Senado, que perfilaba un modelo de Inspección bajo la argumentación de racionalizar la Administración de forma global, evitando así que los cuerpos docentes no fueran regulados dentro del mismo proceso que el resto de los cuerpos de funcionarios. Así, Ramírez (1999) comenta al respecto de esta disposición que: se eliminan los tradicionales cuerpos de inspectores/as de Enseñanza Básica y Enseñanzas Medias, fusionándose en el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE), provocando protestas de los/las inspectores/as, que llegaron a plantear una huelga con carácter indefinido como forma de presión; y que el acceso se establece por concurso público entre docentes con titulación superior, y los/las que superen el proceso estarían adscritos a Inspección por periodos no consecutivos no inferiores a tres años ni superiores a seis, y una vez superado el periodo de adscripción, regresarían a la docencia, vinculando así docencia e Inspección, aunque esta temporalidad fue modificada, autorizando la continuidad en el ejercicio de la Inspección por tiempo indefinido a través de la Ley 23/1988, de 28 de julio, de Modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública.

En un estudio realizado por el Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE) y publicado en la *Revista de Educación* en su número 277 de mayo-agosto bajo el título de Informe de una encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública, se muestran las opiniones de los profesores no universitarios de la enseñanza pública con respecto a la Inspección Educativa en 1985. Dicho estudio pone de manifiesto que existe un desequilibrio entre las funciones que el profesorado considera propias de la Inspección, y las que percibe en su trabajo diario, entre lo que

el profesorado cree que debería hacer la Inspección y su visión de lo que hace. Pueden observarse con más detalle los datos de dicho estudio en el Anexo 6 de este trabajo.

A pesar del cambio en el modelo y concepción que supuso la ley anteriormente citada, hubo posiciones contrarias a ella y favorables a la necesidad de una Inspección cualificada y profesional, tanto de políticos como de intelectuales. Esteban Frades (2010) cita a algunos de ellos, como por ejemplo a Luis Sánchez Mira que mostró el punto de vista de FETE-UGT, Luis Gómez Llorente en este momento Vicepresidente de la Cámara de Diputados y representante del PSOE, o el intelectual Valerio Bozal, miembro del PCE. Al final, la propia Administración Educativa reconoce el error que supuso la LMRFP.

El Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 1991-92, del Ministerio de Educación y Ciencia (1992), recoge la existencia de inspectores/as contrarios/as a la planificación y a las nuevas reformas, y “hay algunos Inspectores que plantean dificultades e incluso son reacios a asumir esta dinámica y abandonar la tradicional y excesiva tendencia a examinar exclusivamente el cumplimiento de la norma y no su espíritu” (p. 247).

La importancia de la evaluación se pone de manifiesto con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), así la evaluación se constituye como herramienta para analizar si los diferentes elementos del sistema educativo están contribuyendo al logro de los objetivos previamente establecidos, y es por ello que crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Al respecto de la evaluación, Marchesi (2000), Secretario de Estado de Educación en estos momentos, comenta el plan EVA, un plan cuatrienal puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Ciencia en el curso 1990-91, con el objetivo de que todos y cada uno de los centros fuesen evaluados, y señala que “su puesta en práctica permitió que la comunidad educativa reflexionara sobre el funcionamiento del centro y fuera aceptando la necesidad importancia de la evaluación” (p. 220). En el Anexo 7 que se adjunta en este trabajo, puede observarse la tabla extraída del artículo titulado Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales (Cáceres, Reche et. al, s.d.), donde se muestra la reconceptualización histórica de las funciones de la Inspección Educativa a lo largo de algunas de las más importantes normativas.

El modelo de Inspección vigente supuso una serie de problemas administrativos y políticos que generaron insatisfacción en el cuerpo de inspectores/as, en el sector educativo y en la sociedad en general. Entre los problemas administrativos destacan la anómala situación en el conjunto de la Administración Pública al tratarse de funcionarios/as en comisión de servicios, a los/las que se evaluaba periódicamente y que no ocupaban particularmente el puesto que desempeñaban, y el no recibir ciertos complementos ni poder aspirar a otras plazas de la Administración pública, ya que ello suponía interrumpir el ejercicio continuado, trabas con las que no contaban los miembros del CISAE. Sin embargo los mayores problemas eran de tipo político, y se refieren al nombramiento arbitrario de Inspectores Accidentales por la Administración y el concurso de méritos, que a pesar de estar muy detallado, finalizaba con una entrevista con el/la candidato/a, con lo que el control en la objetividad del proceso era complicado, y de esta manera se consolidaban en la Inspección aquellos/as que anteriormente habían sido nombrados Inspectores Accidentales.

Los Estados europeos intentaban en este momento políticas para neutralizar a la Administración, y existía cierta presión ante la posibilidad de un cambio de mayoría parlamentaria en las siguientes elecciones generales, así con la Ley Orgánica 9/1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, de 20 de noviembre (LOPEGCE) se intentó una separación entre el partido gobernante y la Inspección. La distinción de los conceptos de *Inspección* y *Supervisión* se dan en esta Ley, enmarcando la Inspección dentro de la Supervisión, al considerar que con el término de Supervisión se desea destacar la superioridad de la Administración pública con el objetivo de controlar el sistema educativo, y con el de Inspección, se hace referencia a las acciones de control llevadas a cabo por los/las inspectores/as en centros, programas, etc.

El Consejo Escolar del Estado en su Informe Anual del curso 1995/96 afirma que la Inspección no debe ni puede limitarse a ejercer de intermediario entre los centros educativos y la Administración, sino que debe implicarse en mayor medida y que debe potenciarse e incrementarse su plantilla, y en el curso 1996-97 expone su preocupación ante una de las problemáticas históricas, la burocracia. "El Consejo Escolar entiende que se deben fomentar las funciones de información y asesoramiento, así como la relación con los centros del Servicio de Inspección, en detrimento de las labores burocráticas a las que en muchas ocasiones se encuentra sometido" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1997, p. 247).

El proceso de cambio se inició con la publicación de las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza recogidas en el libro titulado Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación, señalando que el modelo de Inspección demandado estaba centrado en el asesoramiento a centros y profesorado, teniendo en cuenta la especialización que los propios niveles del sistema educativo establecía, y que el método de acceso era el concurso-oposición. Además, “se crea una definición administrativa ambigua denominada <categoría> que originó, una vez más, bastante malestar entre los Inspectores y el rechazo de las diferentes Asociaciones ante tal pseudofigura administrativa” (Frades, 2010, p. 10)

El malestar presente en este momento en diferentes Comunidades Autónomas en relación a la Inspección Educativa es en parte consecuencia de la política seguida en dichas comunidades, así por ejemplo en Canarias se produjo el cese de varios inspectores, también en Valencia se da la misma situación con el cese en 1996 de 49 inspectores, o el debate generado a raíz del posicionamiento del Partido Popular a favor de los Inspectores del CISAE, del que medios de la prensa escrita se hacen eco. Sin embargo, por ejemplo en Andalucía, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en lo referente a los nombramientos, no autorizó agravios comparativos entre los diferentes cuerpos de inspectores/as con lo cual no se observó ningún tipo de discriminación en este sentido.

La evaluación del sistema educativo se establece como competencia estatal con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), creando el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo para asumir dichas funciones, que hasta ese momento tal y como se comentaba en párrafos anteriores, eran competencia del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, impulsando medidas referidas al modelo europeo de gestión de calidad (EFQM), fortaleciendo así el concepto de la Inspección como factor decisivo en la calidad del sistema educativo, de forma que se desarrolla el proceso de evaluación (ANECA), fomentado por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el objetivo de que el sistema educativo estuviera más unido y fuese más competitivo frente a los EEUU y Japón, el impulso a la cultura del Esfuerzo, ya que sin esfuerzo no hay aprendizaje, es decir, el esfuerzo nos garantiza en gran parte el progreso, y una orientación hacia los resultados.

El Consejo Escolar del Estado en el Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en el curso 2002-03 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2003), muestra su preocupación ante el elevado número de Inspectores Accidentales en las Inspecciones Provinciales y ante cómo se va agravando la situación, puesto que no se convocan oposiciones y como resultado el 50% de la plantilla es de carácter interino. Por ello sugieren al Ministerio de Educación y Ciencia y a las Administraciones Educativas que resuelvan la estabilidad de las plantillas, que se respete los criterios de mérito, y que se aplique la legislación para la participación en igualdad de condiciones.

El concepto de *equidad* surge con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), al exponer que las Administraciones Educativas podrán acordar el establecimiento de criterios y objetivos comunes con la finalidad de mejorar la calidad del sistema educativo y asegurar la equidad, y que el organismo encargado de impulsar estos acuerdos será la Conferencia Sectorial de Educación. En lo referente al acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, las diferentes Administraciones Educativas pueden reservarse un tercio de las plazas para aquellos candidatos cuya labor como directores obtenga evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, aunque según las palabras de Frades (2010) “no nos consta que alguna Comunidad Autónoma haya utilizado, hasta la fecha, este procedimiento” (pp. 13 y 19).

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)

FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN

- Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros así como los programas que en ellos inciden.
- 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, 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.
- 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 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.
- Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Tabla 14. Funciones de la Inspección de Educación en la LOE

Fuente: Elaboración propia

Con ello esta Ley se caracteriza por ser una ley de mínimos ya que la organización y regulación de la función inspectora está en manos de las diferentes Comunidades Autónomas, de tal manera que la Inspección en el territorio español se define por su gran diversidad, y algunas de estas Comunidades Autónomas han desarrollado normativas con una singularidad propia, como es el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, cuya normativa se desarrolla a continuación.

NORMATIVA	ASPECTOS DESTACADOS
Decreto 664/1973 22/03/1973	Concretan las funciones de la Inspección de Enseñanza Primaria, es el conocido como Decreto de Funciones.
Orden 18/11/1975	Se crea la figura de los Coordinadores de Formación Profesional, debido al aumento de los estudios en Formación Profesional, y se regulan sus funciones.
Constitución de 1978	Constitucionalizada la potestad inspectora. Se reconoce el derecho a la autonomía a nivel estatal, lo que dio lugar al nacimiento del Estado Autonómico.
Real Decreto 2543/1979 28/09/1979	Crea el Reglamento del Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Media.
Ley 30/1980 21/06/1980	Crea el Cuerpo de Inspectores Técnicos de Formación Profesional, conservando el modelo de Inspección nivelar.
Ley 14/1984 21/05/1984	Anula la convocatoria de 112 plazas, y señala que únicamente se realizará el acceso mediante oposición o concurso-oposición.
Ley Orgánica 5/1980 19/06/1980	No aborda el tema de la Inspección, más que de refilón al regular el Estatuto de Centros Escolares, donde se recoge el término de Alta Inspección y se señala que la orientación educativa y profesional del alumnado se incluye en la tarea ordinaria de los centros, y se inicia en la Inspección una metodología basada en la planificación, bien sea de carácter provincial, general, anual, plurianual, etc., de tal forma que los planes de actuación se van a convertir en una herramienta frecuente en el trabajo.
Ley 30/1984 2/08/1984 de Medidas para la Reforma de la Función Pública (LMRFP)	Crea el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE).
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).	Generó debate en torno al concepto de <i>libertad de enseñanza</i> en el binomio Escuela Pública y Escuela Privada, y aunque no supuso cambios en Inspección, la que responsabiliza del cumplimiento de los fines de la actividad educativa, de la mejora de la calidad de enseñanza y del respeto de los principios constitucionales. Concretamente, en las disposiciones adicionales indica que corresponden al Estado, por su propia naturaleza, un conjunto de funciones, entre ellas el garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes Públicos, y a la comunidad asignando funciones a los Consejos Escolares.
Orden Ministerial 15/01/1986	Reorganiza las Direcciones Provinciales de Educación, tomando relevancia las Unidades de Programas Educativos al asumir tareas como la Educación Especial, la Educación Compensatoria, la Educación de Adultos, los Servicios de Orientación, etc., anteriormente ejecutadas por los Inspectores Ponentes, y de ahí que surgieran desencuentros entre inspectores/as y Asesores de Programas, puesto que los límites de sus roles eran confusos y así lo recoge

	el <i>"Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 1989-90"</i> del Ministerio de Educación y Ciencia (1990), al señalar que debe potenciarse la coordinación entre ambos.
Real Decreto 1524/1989 De 15/12/1989	Regulación la organización y el funcionamiento del Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE), y el desarrollo del sistema de acceso a la función inspectora educativa. Recoge la consideración de autoridad pública de los/las inspectores/as en el ejercicio de sus funciones.
Ley Orgánica 1/1990 3/09/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Establece las funciones de la Inspección para el nuevo sistema educativo, definiéndose la Inspección como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza.
Orden 27/09/1990	Desarrolla las normas del Real Decreto 1524/1989 de 15/12/1989 y destaca la consolidación de la planificación como herramienta mediante los Planes Generales de Actuación, aprobados cada año y la estructuración en distritos territoriales en las provincias, con actuaciones internivelares y en equipo; la diferenciación de las distintas actuaciones, de modo que hay actuaciones habituales, específicas e incidentales; y la regulación en detalle de las visitas.
Ley orgánica 1/1990, 3/08/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Pone de relieve la importancia de la evaluación y amplía la función de asesoramiento, que ya no solo se limita al centro escolar y al profesorado como en leyes anteriores, sino que se amplía a los diferentes sectores de la comunidad educativa y a los Órganos Unipersonales y Colegiados. Introduce el concepto de <i>calidad</i> al dedicar su Título IV a la Calidad de la Enseñanza. A pesar de ello no se afrontan aspectos tales como configuración, organización, funciones y atribuciones, formación permanente, sistema de acceso o los requisitos para llegar a ser inspector/a.
Ley Orgánica 9/1995, 20/11/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE)	Intenta la separación entre Gobierno e Inspección; establece que la organización de la Inspección y la inspección del sistema educativo, será competencia de la Administración; que la inspección se llevará a cabo sobre todos los aspectos del sistema educativo y su finalidad será garantizar el cumplimiento de las leyes y de los derechos y deberes de todos aquellos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como asegurar la calidad de la enseñanza; establece un medidas tales como el libre acceso a los centros docentes, evaluación externa de los mismos sobre procesos y resultados, y evaluación de la función directiva y la función pública docente, la colaboración con la Comunidad Escolar y el resto de estamentos; establece también la consideración de autoridad pública (aspecto recogido en el año 1989); con el objetivo de crear una Inspección más autónoma, profesional y cualificada, establece los requisitos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE), por concurso–oposición, valorando el desempeño de cargos directivos y, para el profesorado de Enseñanza Secundaria, la posesión de la condición de catedrático, que nuevamente se amplía el período de antigüedad y se pide un mínimo de 10 años como experiencia docente, y tras superar el proceso debían llevar a cabo un período de prácticas (Los miembros del antiguo CISAE podían integrarse en el nuevo cuerpo si así lo deseaban); y por primera vez, una ley dedica atención a la actualización y formación permanente de los/las inspectores, y que se llevará a cabo por las Administraciones Educativas, en colaboración, prioritariamente, con las Universidades.
Orden 29/02/1996	Introduce la novedad de que las distintas Administraciones Educativas puedan

	establecer, para el acceso al Cuerpo, diferentes especialidades teniendo en cuenta la organización del Sistema Educativo, regulando la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación.
Ley Orgánica 10/2002, 23/12/2002 de Calidad de la Educación (LOCE)	Defiende una Inspección por niveles y especialidades y en cuanto a las funciones, atribuciones y mantiene un consenso con lo ya establecido.
Real Decreto 1538/2003 5/12/2003	Establece las especialidades básicas en función de los distintos niveles educativos y especialidades docentes en Inspección.
Ley Orgánica 2/2006, 3/05/2006 (LOE),	Aparece el concepto de <i>equidad</i> . Conserva los aspectos fundamentales de la LOPEGCE, aunque plantea más flexibilidad de tal manera que la Inspección podrá gestionarse sobre perfiles profesionales en base a criterios tales como su titulación, cursos de formación en el ejercicio de la Inspección, su experiencia docente, y en la Inspección.
Ley Orgánica 8/2013 9/12/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).	Establece la función para la Alta Inspección de cuidar el cumplimiento de normas sobre la utilización de lengua vehicular en las enseñanzas básicas, manteniéndose así el resto de las funciones y atribuciones establecidas por la LOE

Tabla 15. Normativas sobre Inspección Educativa moderna

Fuente: Elaboración propia a partir de Maíllo (1967 y 1989), Muñoz (1995), López del Castillo (2001) y Salgado (2009).

En los últimos años se ha producido una nueva redacción de algunas cuestiones y derogación de ciertas disposiciones con la LEY ORGÁNICA 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Se trata de una norma modificativa de leyes anteriores, especialmente de la LOE. Respecto a la Inspección no ha habido modificaciones destacadas, pero las modificaciones legislativas que su puesta en vigor ha introducido son de tal envergadura que afectan a la Inspección en lo relativo a sus funciones de supervisar la práctica docente y el control de los centros desde una perspectiva pedagógica, y en su participación en la evaluación del sistema educativo, cuestiones que tendrá que resolver en sus correspondientes planes de actuación, ya que no hay un marco normativo base que dé respuesta a los nuevos desafíos que estas modificaciones plantean, es decir, se entiende que serán desarrollados reglamentariamente por las Administraciones Educativas competentes, a través de sus respectivos decretos reguladores de la Inspección Educativa. Así, hasta que se produzca una nueva regulación la Inspección Educativa dependerá de uno u otro organismo según la Comunidad Autónoma (Ver Anexo 8).

3.7. EL MODELO DE INSPECCIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

La Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) está formada por las provincias, denominadas territorios históricos en el ordenamiento autonómico, de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya, con una extensión de 7.234 Km², en los que encontramos una población de 2.191.682 habitantes, con una densidad de población de 302,97Hab/km², y aunque la ciudad que reúne más población es Bilbao, Vitoria es la capital que aúna la sede de instituciones tales como el Parlamento y el Gobierno Vasco. En la CAPV desde hace siglos se han hablado dos lenguas, castellano y euskera, pudiendo observarse la distribución de la competencia lingüística por territorios históricos en el IV Mapa Sociolingüístico (Gobierno Vasco, 2009), y debido a la coexistencia, la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera 10/1982, de 24 de noviembre, indica el carácter obligatorio del estudio de ambas lenguas, pero también señala que el acceso a las mismas es de libre elección para las familias, es decir, el sistema educativo se organiza en torno a cuatro modelos lingüísticos diferentes.

	ED. INFANTIL	ED. PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	TOTAL
Modelo D	71,1%	63,9%	55,9%	39,1%	58,8%
Modelo B	23,7%	28,1%	28,3%	1,5%	22,3%
Modelo A y X	5,2%	8,0%	15,8%	59,4%	18,9%

Tabla 16. Distribución del alumnado en la CAPV según modelos lingüísticos

Fuente: Elaboración propia a partir del Servicio de Sistemas de Información del Departamento de Educación y Universidades.

	PREVISIÓN estatal curso 2014/2015 total número alumnos/as	PREVISIÓN Porcentaje en la CAV (2014/15)	Curso 2012/13 (Porcentajes estatales)		
			CENTROS PÚBLICOS	ENSEÑANZA CONCERTADA	PRIVADO NO CONCERTADO
Ed. Infantil	1.837.628	5,1%	64,3	24,7	10,7
Ed. Primaria	2.899.957	4,4%	67,7	28,4	3,9

Ed. Especial	33.927	3,6%	57,7	42,0	0,3
ESO	1.846.632	4,1%	65,9	30,7	3,4
Prog. Cual. Prof. Inicial	25.043	5,2%	78,3	21,4	0,3
Bachillerato	705.231	4,3%	76,8	9,6	15,4
FP	793.034	5,0%	77,9	17,2	4,9

Tabla 17. Distribución del alumnado en la CAPV según etapas y tipos de centros

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su estudio *Datos y Cifras. Curso Escolar 2014/2015*.

Además, el sistema educativo en el País Vasco apoya la incorporación de un idioma extranjero como lengua vehicular de determinados contenidos de enseñanza, por lo que se trata de un sistema trilingüe, implantado a través de la metodología CLIL/AICLE, enfocada al aprendizaje de esa tercera lengua a través de los contenidos curriculares, otorgando así a esa lengua una gran significación, implantándose fundamentalmente en los Modelos B y C.

Por otra parte, otra de las señas de identidad del sistema educativo en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el elevado ratio de colegios concertados en relación al total, hecho provocado fundamentalmente por la inversión pública en las Ikastolas y a la concertación en la etapa de Bachillerato, de forma que según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su estudio *Datos Y Cifras. Curso Escolar 2014/2015*, reflejado en la Tabla 17 donde puede apreciarse como queda repartido el alumnado.

En relación al porcentaje de alumnos/as extranjeros/as sobre el total de alumnado a nivel estatal en enseñanzas de régimen general no universitarias, para el curso 2013/14, el País Vasco cuenta con un porcentaje medio-bajo, el 6,6%, frente al más pequeño del 2,9% de la Comunidad de Galicia, o al más elevado con un 14,7% que corresponde a la Comunidad de La Rioja.

Una vez presentada en líneas generales la realidad de la Comunidad Autónoma del País Vasco en lo referente a población, lengua y alumnado, se procede a concretar cómo es el modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa en la diferente normativa y en los Planes de Inspección.

3.7.1. El modelo de Inspección demandado por la administración educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco a través de la legislación

El modelo de Inspección específico demandado por la Administración Educativa en la CAPV a través de la legislación correspondiente surge tras la Constitución de 1978, y tras un período previo de preautonomías y consultas, paulatinamente da paso a la consolidación de las 17 Autonomías o Comunidades Autónomas, cada una de ellas con los límites de las provincias que las constituyen, y se aprobaron sus Estatutos. La Constitución establece los poderes que pueden ser asumidos por las diferentes Comunidades Autónomas y aquellos que sólo se le pueden atribuir al Estado. De esta forma el Estatuto de Autonomía del País Vasco, conocido como el Estatuto de Gernika, fue aprobado mediante la Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre del Estatuto de Autonomía para el País Vasco.

Con este marco base los inicios de la Ordenación de la Inspección Educativa en el País Vasco se establecieron con el Decreto 173/1988 de 28 de junio, de Ordenación de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y se llevó a cabo de acuerdo con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), y la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública (LMRFP), a partir de la regulación básica contenida en el artículo 142 de la Ley 14/1970 de 4 de agosto (LGE).

Posteriormente establecen el nuevo marco normativo de la Inspección Educativa la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, y la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE).

LEY 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca

FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN

- La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo.
- El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.
- El informe previo a la decisión del Departamento de Educación en los proyectos y programas

de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley así como su seguimiento e inspección.

- En general, asesorar y orientar a los centros, al profesorado y a la propia Administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.
- En el ejercicio de sus funciones, la Inspección colaborará con los Consejos Escolares y con los centros prestándoles la información y la asistencia técnica que precisen.
- Asesoramiento y control en relación al régimen disciplinario de los alumnos.

Tabla 18. Funciones de la Inspección de Educación en la Ley 1/1993

Fuente: Elaboración propia

Las diferentes normativas que se desarrollaron en este periodo originaron la centralización en las capitales de los Territorios, con la excepción de la circunscripción de Eibar que mantiene su sede en esa localidad. La centralización no era suficiente para lograr una organización eficaz, siendo necesaria la disminución del número de equipos, pero integrando en ellos a más número de inspectores/as y la ampliación de las zonas de Inspección, en función de las características de las diferentes circunscripciones escolares, es decir, en función de sus singularidades geográficas, lingüísticas y de los centros educativos.

Así, tras estas normativas de carácter general pero también algunas de carácter específico para la Comunidad que nos ocupa, y que son relativamente recientes, el modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa en dicha Comunidad Autónoma del País Vasco, según el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, está formado en la actualidad por una normativa general, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) con las modificaciones señaladas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y una de carácter propio.

La normativa específica del País Vasco, que configura y describe el modelo de Inspección demandado por la Administración, se desarrolla a través de la Ley 1/1993 de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca; el Decreto 342/2001 de 11 de diciembre, por el que se regula la organización de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco; el Decreto 343/2001 de 11 de diciembre, por el que se establece el régimen específico de asignación de perfiles lingüísticos y preceptividades en los puestos de la Inspección de Educación; el Decreto 344/2001 de 11 de diciembre, por el que se aprueba la Relación de Puestos de Trabajo de la Inspección de Educación; la Orden de 18 de junio de 2002 (Ver Anexo 10), por la que se determina la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación; y la Ley

15/2008 de 19 de diciembre, de creación de diversos cuerpos docentes de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco; además del Decreto 3/2009, de 13 de enero, por el que se aprueba la Relación de Puestos de Trabajo de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco; y la Orden de 26 de junio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca Concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores/as de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

En definitiva, la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco, dependerá orgánicamente de la Viceconsejería de Educación y se estructurará en dos bloques, la Inspección Central y las Unidades Territoriales de Inspección Educativa.

A continuación se presenta un tabla resumen donde aparecen recogidas las principales funciones fijadas por el marco legislativo en el País Vasco, las cuales estructuran la práctica inspectora, así como las principales funciones de algunos de los/las más destacados/as expertos/as en materia de Inspección y sus funciones, como son Silva (2008), Salgado(2009) y Camacho (2013), y que como puede apreciarse pueden agruparse atendiendo a cuatro categorías: funciones de control, funciones de evaluación, funciones de asesoramiento y funciones de información.

CAT.	REFERENCIA	FUNCIONES
CONTROL	Ley 1/1993	- El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo. - Asesoramiento y control en relación al régimen disciplinario de los alumnos.
	Ley Orgánica 2/2006	- Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros 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, 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.
	Silva (2008)	- El control del funcionamiento de los centros educativos. - La supervisión de la práctica del profesorado. - El velar por el cumplimiento de la normativa vigente.
	Salgado (2009)	La supervisión y el control del funcionamiento de los centros desde una perspectiva pedagógica y organizativa.
	(Modelo	La supervisión de la práctica del profesorado y de la función directiva,

EVALUACIÓN	supervisor)	enfocada a la mejora.
		• Funciones curriculares (supervisión de los procedimientos de cualificación, de las clases desde el punto de vista metodológico, de los contenidos, y del desarrollo curricular a través de las actas y memorias).
	Camacho (2013)	• La supervisión, rebajada a la mera comprobación y control documental con el director en el despacho de éste, carente en gran medida del carácter pedagógico y didáctico que emana de la supervisión de la práctica docente para colaborar en su mejora.
	Ley 1/1993	• La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo.
	Ley Orgánica 2/2006	• Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
	Silva (2008)	• La participación en la evaluación de los centros educativos y del sistema educativo.
	Salgado (2009)	• Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
	Camacho (2013)	• La evaluación, reducida a la indefinida y escasa <participación> en la misma, al albur de los informes proyectados por otros organismos –como el IAQSE, PISA, PIRLS o TIMMS- (no por la Inspección) y, en demasía, sometida a designios ideológicos del poder político.
	Ley 1/1993	• En general, asesorar y orientar a los centros, al profesorado y a la propia Administración para la mejora de la calidad de la enseñanza. • Asesoramiento y control en relación al régimen disciplinario de los alumnos.
	Ley Orgánica 2/2006	• 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.
ASESORAMIENTO	Silva (2008)	• La atención de las necesidades de los mismos y la colaboración en sus procesos de mejora. • El asesoramiento a los centros educativos desde sus respectivas especialidades a través de la visita a los mismos. • la mediación en los diferentes conflictos que puedan darse en los centros. • la atención a las necesidades especiales del alumnado.
	Salgado (2009)	• Asesorar, orientar e informar a los diferentes sectores educativos en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. • Impulsar el intercambio de experiencias educativas, promoviendo cualquier aspecto que pueda mejorar la calidad de la enseñanza.
	Camacho (2013)	• El asesoramiento, escaso de contenido pedagógico, limitado a la mera recomendación jurídica a directivos en un escenario tan cambiante como la política educativa.
	Ley 1/1993	• El informe previo a la decisión del Departamento de Educación en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley así como su seguimiento e inspección.
INFORMACIÓN	Ley Orgánica 2/2006	• 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
	Silva (2008)	

Salgado (2009)	• Velar por el cumplimiento y aplicación de las leyes u otras normas de aplicación en los centros educativos y de los principios y valores recogidos en la Ley de Educación.
(Modelo administrador)	
Camacho (2013)	• La emisión de informes, tan importantes para la mejora, quedan mermados en su repercusión y alcance, al no ser vinculantes los que se redactan, y muchas veces directamente no solicitados por la Administración.

Tabla 19. Comparativa de las funciones de la Inspección: Legislación y Expertos/as

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se observa en esta Tabla, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), señala un modelo de Inspección en el que la mayoría de las funciones se corresponden con la finalidad de control de la Inspección Educativa, mientras que la LEY 1/1993 de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, muestra una pequeña diferencia en este sentido, desarrollando dentro del marco establecido unas funciones más de asesoramiento. Resulta interesante en este sentido señalar como la Ley 1/1993 de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, incluye como aspecto singular en lo que respecta a las funciones de control y el asesoramiento, la atención al régimen disciplinario de los/las alumnos/as.

Se constituye una Comisión de Calidad que dependerá del Inspector/a General por la ORDEN de 18 de junio de 2002 anteriormente citada. Dicha Comisión está integrada por los/las inspectores/as de cada territorio y es coordinada por un/a Inspector/a Central, cuyo objetivo como su propio nombre indica, es la mejora continua de todas y cada una de las actuaciones llevadas a cabo por la Inspección. Es la encargada de coordinar a los Equipos de Mejora, y las distintas actuaciones de la Inspección se organizarán en torno a los procesos definidos en el Plan General de Actuación, ya que en ellos se recogen respectivamente el Plan General Trienal de la Inspección de Educación (2014-2017) del País Vasco y el último plan anual, en este caso, el Plan Anual de la Inspección de Educación del curso 2014-2015, y en función de lo previsto anualmente, se pueden formar Equipos de Mejora asignados a un proceso, teniendo en cuenta la formación, la especialización y la experiencia profesional de sus miembros, siendo el/la Inspector/a General a propuesta de la Comisión de Calidad, el responsable de la definición de las tareas de dichos miembros.

El Plan de Evaluación de la Inspección de Educación será establecido por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación con el objetivo de valorar

los resultados del ejercicio de las funciones asignadas a la Inspección, sobre todo aquellas consideradas prioritarias en el Plan General de Actuación, para la mejora de la función inspectora, y los Planes de Formación deberán garantizar una oferta adecuada, oyéndose las propuestas en este sentido de los/las inspectores/as, pero serán establecidos por el/la Inspector/a General, siendo la participación en ellos de naturaleza obligatoria y relacionada con sus funciones generales comunes a todos/as los/las inspectores/as, pero también podrán ser de carácter específico de acuerdo a la especialidad de cada uno/a, pero además, podrán participar, previa autorización del Inspector/a General, en todos los cursos, ayudas y subvenciones para la formación y perfeccionamiento del profesorado que se organicen desde el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, así como en otros proyectos de formación individuales o colectivos.

La adecuación de la configuración del Cuerpo de Inspectores/as de Educación, creado por la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) entre otros, a la realidad de la Comunidad Autónoma del País Vasco, se lleva a cabo mediante la Ley 15/2008 de 19 de diciembre, donde se establece que para acceder al Cuerpo de Inspectores/as será necesario pertenecer a alguno de los cuerpos que integran la función pública docente, contar con una antigüedad mínima de seis años como funcionario/a de carrera en alguno de esos cuerpos y una experiencia docente de igual duración, y estar en posesión del título de doctor/a, licenciado/a, arquitecto/a, ingeniero/a o del título de grado correspondiente o titulación equivalente, así como superar el proceso selectivo mediante concurso-oposición, que incluirá un período de prácticas de carácter selectivo. El proceso selectivo en la fase de concurso valorará la trayectoria profesional y los méritos específicos como docentes, o el desempeño de cargos directivos, con evaluación positiva.

En lo referente a la perceptividad del perfil lingüístico, debido a que los cinco años para la preceptividad del mismo de cada puesto de Inspección se acababan, entró en vigor el Decreto 3/2009, de 13 de enero, por el que se aprobó la Relación de Puestos de Trabajo de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco, que deroga al Decreto 344/2001 de 11 de diciembre.

El último procedimiento de selección hasta la fecha para el acceso al Cuerpo de Inspectores/as en el País Vasco, se recoge en la Orden de 26 de junio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca

Concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores/as de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco, estableciendo las bases de dicho proceso.

La fase de oposición consistió en una prueba en la que se valoraron los conocimientos Pedagógicos, de Administración y Legislación Educativa así como conocimientos y técnicas específicos (Ver Anexo 11), en una prueba de tres partes.

En la primera parte se desarrolló un tema de la parte A del temario, pudiendo elegir entre dos temas extraídos por sorteo, con un tiempo máximo para ello de 3 horas, sin material auxiliar. La segunda parte fue el análisis de un caso práctico propuesto por el Tribunal, también con un tiempo máximo para ello de 3 horas, y la tercera parte fue la exposición oral (máxima extensión de 45 minutos) de un tema de la parte B del temario, pudiendo elegir de entre los dos extraídos por sorteo, y disponiendo de material auxiliar, con la posibilidad de que durante no más de 15 minutos, el Tribunal a su finalización, plantease preguntas al respecto de dicha exposición. Sólo pasaron a la fase de concurso (valoración de méritos) los/las que obtuvieron una puntuación igual o superior a 5 puntos en esta fase.

Así, se procedió a nombrar funcionarios/as en prácticas durante 6 meses, por regla general, a los/as seleccionados/as que reunían las condiciones requeridas para el acceso, con el objetivo de garantizar la correcta preparación para el puesto. Una vez finalizada esta fase, se evaluó a cada aspirante, nombrando funcionarios/as de carrera a los/las que superaron esta fase.

NORMATIVA	ASPECTOS DESTACADOS
Ley Orgánica 3/1979, 18/12/1979 del Estatuto de Autonomía para el País Vasco.	Aprueba el Estatuto de Autonomía del País Vasco, y señala que las transferencias en materia de enseñanza, se realizarán conforme a los programas y calendarios que establezca la Comisión Mixta de Transferencias, y que el traspaso de los servicios de enseñanza se hará a la Comunidad Autónoma o, en su caso, a las Diputaciones Forales en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades,
Decreto 173/1988 28/06/1988	Estableció una unidad territorial de Inspección Educativa en cada Delegación Territorial del Departamento de Educación, desarrollando principalmente sus funciones a través de unidades de circunscripción escolar.
Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca	La función inspectora en la escuela pública vasca es competencia de la Inspección Técnica de Educación y de la Inspección Administrativa de Servicios, y cumple las siguientes funciones: la evaluación técnico-pedagógica; el control del cumplimiento de la normativa y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento; orientar y asesorar a los centros, al profesorado y a la propia Administración; colaborar con los consejos escolares

	y con los centros; y las que le atribuya en relación con el régimen disciplinario de los alumnos. La Inspección Administrativa de Servicios Administración educativa adoptará las medidas necesarias para la creación y desarrollo de una Inspección Administrativa de Servicios, que velará por la adecuada dotación y organización de recursos humanos y materiales y por la más eficaz aplicación de los recursos.
Decreto 464/1994 7/12/1993	Aprueba la relación de puestos de trabajo docentes reservados a funcionarios pertenecientes a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas en centros docentes de niveles no universitarios, que fijó la localidad de la sede de cada circunscripción escolar como centro de trabajo.
Decreto 301/1999 27/07/1999	Modifica la ubicación de las sedes de las circunscripciones territoriales y el destino previsto en la relación de puestos de trabajo reservados a los/las inspectores/as correspondientes.
LEY 3/2008 13/06/2008	Implanta un sistema de selección del director/a de los centros públicos basado en los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, que permita seleccionar a los/las candidatos/as más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa. La selección se efectuará mediante concurso de méritos entre el profesorado funcionario de carrera que imparta alguna de las enseñanzas encomendadas al mismo
Decreto 342/2001 11/12/2001	Regula la organización de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Así establece que dichos principios organizativos serán: la jerarquía, la participación, la planificación, la especialización, la profesionalidad, el trabajo en equipo y la evaluación de resultados, y que los/las inspectores/as podrán desarrollar actividades de carácter general comunes a todos ellos y de carácter especializado, de acuerdo a la especialidad de cada uno.
Decreto 343/2001 11/12/2001	Regula la asignación de los perfiles lingüísticos y preceptividades en los puestos de la Inspección de Educación. Opta por la asignación del perfil lingüístico 2 (Decreto 47/1993 de 9 de marzo), caracterizado por un menor nivel de dominio lingüístico, sin perjuicio de que se prevea la valoración del perfil lingüístico 1 como mérito en los casos en que el perfil lingüístico no sea preceptivo. Establece un régimen de exenciones específico teniendo en cuenta que el desempeño de estos puestos de trabajo no entraña la impartición de docencia. El marco temporal para el que se establecen las previsiones para determinar la fecha de preceptividad será un período de diez años, distribuido en dos etapas de cinco años cada una.
Decreto 344/2001 11/12/2001	Hasta que no se complete la adscripción a cada uno de los puestos de trabajo en las diferentes Unidades Territoriales, según lo que aquí se establece, aquellos/as inspectores/as que pertenezcan al Cuerpo de Inspectores de Educación y al Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa continuarán desempeñando su trabajo en la Unidad Territorial en la estaban hasta ese momento.
Orden 18/06/2002	Determina la Organización y el Funcionamiento de la Inspección de Educación, al desarrollar el Decreto 342/2001 de 11 de diciembre, regulando

las Zonas de Inspección y las circunscripciones (Anexo 9). Se establece como instrumento de intervención las visitas, indicando que se visitarán los centros asignados por lo menos en tres ocasiones cada curso escolar, informando de todas las actuaciones a las Jefaturas de Zona, las cuales las notificarán a las Jefaturas Territoriales que correspondan.

Ley 3/2008 13/06/2008	Se establece que el ejercicio del cargo de director se valorará de manera especial en el acceso a la Inspección de Educación, y que los proyectos y programas formulados por los centros educativos deberán presentarse a la Administración Educativa, la cual expondrá las propuestas y sugerencias oportunas y decidirá si son acordes a la normativa vigente, previo informe de la Inspección Técnica de Educación.
Ley 15/2008 19/12/2008	Creación los diversos cuerpos docentes de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, indicando que su personal llevará a cabo las funciones que la normativa atribuye a la Inspección de Educación.
Decreto 3/2009 13/01/2009	Actualiza entre otros aspectos, los complementos específicos.
Orden 26/06/2012	Último procedimiento de selección para el acceso al Cuerpo de Inspectores/as hasta la fecha. Se ofertaron 25 plazas de fecha de preceptividad vencida, 2 de ellas para el turno de reserva por discapacidad, y todas ellas correspondientes al subgrupo A1, de perfil lingüístico 2. Además de los requisitos generales, de forma específica se solicitó: Título de Doctor/a, Licenciado/a, Ingeniero/a, Arquitecto/a o el título de grado u equivalentes correspondientes; formar parte de los cuerpos que conforman la función pública docente; antigüedad mínima de seis años como funcionario/a de carrera, en alguno de los cuerpos de función pública docente e igual duración de experiencia docente.

Tabla 20. Normativas de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Fuente: Elaboración propia.

3.7.2. El modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco a través de los Planes Generales de Inspección

Una vez analizada la diferente legislación que configura el marco normativo que describe el modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco, es interesante acercarse al Plan General Trienal y al último Plan Anual de la Inspección de Educación, para analizar cómo se concreta dicha legislación en las líneas de actuación específicas que guiarán las diferentes intervenciones de los/las inspectores/as, y cuyo análisis aportará una visión

más profunda del modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa en el País Vasco.

El Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017 señala que las necesidades o circunstancias detectadas en los últimos años, han generado que la línea de trabajo de la Inspección se dirija a: una perspectiva más global de intervención en los centros, lo que la sitúa como factor de calidad y equidad de la enseñanza, y no sólo en lo referente a control en el cumplimiento de la normativa, sino también en lo que respecta a tareas de apoyo y asesoramiento en el desarrollo de los proyectos educativos de cada centro; a otorgar mayor importancia a la evaluación, sobretudo de la función directiva; a la necesidad de adaptarse a los cambios normativos; a la mejora de resultados del alumnado por exigencias de carácter social, lo que implica necesariamente la eficiente utilización de los recursos disponibles; a la mayor atención de las funciones de asesoramiento, orientación y formación; a responder al aumento de demandas de otras entidades; y a la mejora de los protocolos de intervención. La complejidad e importancia de esta línea de trabajo, implica por tanto una necesidad de elevada y constante formación por parte de los/las integrantes de la Inspección.

La misión, la visión, los valores, las estrategias y los objetivos generales que marcan las líneas de trabajo a seguir durante el período de tiempo que comprenden los años de 2014 a 2017 se establecen en el Plan General Trienal. Así, la misión de la Inspección del País Vasco es la de controlar, asesorar e informar sobre el cumplimiento de la legislación vigente; contribuir a conseguir un sistema educativo de calidad; evaluar los centros educativos, su personal y sus resultados; garantizar los derechos de los diversos sectores de la comunidad educativa; e informar a la Administración Educativa acerca del funcionamiento del sistema educativo.

Aspirar a realizar las funciones que tiene asignadas con criterios técnicos y con independencia de presiones externas; estar constituida por profesionales bien formados, informados y comprometidos con una permanente puesta al día; garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente del alumnado; trabajar en equipo de forma coordinada y con unidad de criterio; hacerse merecedora del respeto y reconocimiento social de la comunidad educativa; evaluar con eficacia los centros educativos; y liderar el proceso de mejora del sistema educativo con visión de futuro y anticiparse a los problemas del mismo, es la visión de la Inspección.

Los valores de referencia que acompañan el desarrollo de este Plan se concretan en la profesionalidad, autonomía, respeto, honestidad y responsabilidad, la actitud de mejora continua, la respuesta ágil a las demandas con eficacia y eficiencia, y el trabajo en equipo. Además, el Plan marca las pautas que se deberían seguir para mejorar la Inspección durante este período de tiempo y que hacen referencia a responder a las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa y de la Administración; mejorar la atención a las demandas; cumplir los requisitos legales y reglamentarios; mejorar la calidad de las visitas; trabajar de manera planificada, coordinada y en equipo, temporalizando y distribuyendo con equidad el trabajo; favorecer la formación permanente y la participación activa; mejorar los canales de comunicación internos y externos; mostrar flexibilidad para adaptarse a las exigencias y necesidades inherentes a sus actividades; identificar y eliminar las posibles causas de defectos o deficiencias contribuyendo a su eficacia de los mismos; potenciar el reconocimiento de sus trabajadores/as; y mejorar la coordinación con los/las responsables de las Delegaciones Territoriales y con los distintos servicios del Departamento de Educación.

Y todo para conseguir alcanzar los objetivos generales que el plan se propone para ese trienio (2014-2017) y que son: evaluar los centros, la función directiva y la función docente y participar en las evaluaciones externas del sistema educativo; responder a las necesidades; supervisar el cumplimiento de la normativa; controlar y evaluar el desarrollo de los programas y proyectos; formar de acuerdo con las necesidades derivadas de este Plan General Trienal; fomentar la utilización del euskera; revisar el modelo de organización; mantener la certificación ISO 9001:2008, y avanzar en el sistema de gestión; evaluar la función inspectora; y establecer líneas de colaboración con otros organismos o entidades del mundo educativo.

La Inspección establece también unas líneas de intervención basadas en doce aspectos, los cuales pueden analizarse en la siguiente tabla y que se corresponden con los objetivos anteriormente citados y con las actividades programadas en los Planes Anuales de los tres años que integran el Plan Trienal.

1	Evaluación externa de los centros para su mejora. Durante el curso 2014-2015 se ha llevado a cabo una evaluación de diagnóstico controlando su aplicación, y durante el curso 2015-2016 hará el seguimiento y valoración de los Planes de Mejora.
2	Evaluación de la función directiva. Lleva desarrollándose desde hace 6 cursos, y su objetivo es ofrecer

ayuda a dirección.

3	Evaluación de la función docente. Se va a desarrollar la definición del perfil profesional docente y el procedimiento de evaluación de sus funciones, y la detección de necesidades de formación, de forma que de acuerdo a Heziberri 2020 y tras las conclusiones de esta evaluación, se hará la coordinación con las universidades en lo que respecta a la formación inicial de los mismos, y con las organizaciones con competencias en su formación, para su formación continua.
4	La necesidad de asegurar la calidad de los informes y las visitas, asegurando no sólo plazos establecidos, si no también definiendo los estándares para que cumpla su finalidad.
5	Un modelo actuación proactivo, global y sistémico que interrelacione e integre todas las actividades y variables que intervienen en el funcionamiento de los centros, proporcionando una visión real de la situación de los mismos, y para lo cual cuenta con el Cuaderno de Centro y la base de datos asociada a él, instrucciones y orientaciones, programas y proyectos como Hamaika Esku, Hauspoa, Coeducación, etc., las conclusiones del estudio <i>Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido</i> realizado por a EHU-UPV con los resultados de la Evaluación de Diagnóstico, entre otros.
6	El seguimiento del clima escolar, velando por una gestión que garantice una convivencia real de respeto de derechos y deberes del alumnado, haciendo un seguimiento de cualquier situación contraria a dicha convivencia, por lo que se actualizará la Guía de Actuación ante casos de maltrato entre iguales en los centros educativos, así como el seguimiento y puesta en práctica de los planes de convivencia y de coeducación y la participación.
7	Formación de alto contenido profesional y constante desarrollo y actualización, requiriendo de una formación continua, donde el compartir conocimientos y experiencias entre iguales es vital, por ello se otorga una gran importancia a la formación inicial y tutorización de los/las inspectores/as al acceder al servicio mediante un adecuado proceso de acogida.
8	Adecuación de sus comunicaciones escritas, telemáticas y orales a lo pautado en el Plan General de Normalización del Uso del Euskera en el Gobierno Vasco (2013-2017), creándose para ello la Comisión de uso del euskera en la Inspección, que planificará medidas para la mejora y el impulso de las comunicaciones en euskera.
9	Revisión del modelo de organización y el sistema de gestión para mejorar el funcionamiento de la Inspección. De ahí, que en lo referente a la organización, la línea de intervención se dirija a aspectos tales como el desarrollo de una nueva normativa de la Inspección de Educación, convocar un concurso de méritos para dar mayor estabilidad a las jefaturas de zona, lograr que todos/as los/las inspectores/as participen en gestión de las actividades, impulsar el liderazgo de los/las responsables de las actividades en las zonas, y mejorar la coordinación entre las jefaturas de zona.
10	Revisión y actualización de la Política y Estrategia conservando la certificación ISO 9001:2008, y además de revisar el mapa de procesos y la denominación y clasificación de los subprocesos, se prevé diseñar el nuevo portal de Inspección, la paulatina incorporación de las actividades inspectoras a la aplicación V-92, el hecho de integrarse como socio colaborador de Euskalit (Fundación Vasca para la Excelencia), y una mejora tanto vertical como horizontal de la comunicación interna y externa.
11	Evaluación del propio servicio de Inspección , siendo conscientes del poder de la evaluación como instrumento para la mejora del desarrollo profesional de los/las inspectores/as y del propio servicio. El actual proceso de evaluación, dirigido a la mejora de la eficiencia de las funciones y desarrollada de acuerdo a estándares de utilidad, viabilidad, propiedad en el sentido de modo legal y ético, y precisión en lo referente a la relevancia y fiabilidad de resultados, toma como referentes las competencias técnico-profesionales, sociales y ético-profesionales precisas para el ejercicio de las respectivas tareas, competencias, que está

previsto sean revisadas y actualizadas.

12

La participación de la Inspección en la acción KA2 del programa Erasmus Plus, además de señalar la necesidad de cooperar con otros países y sectores educativos, fortalecer el intercambio de experiencias e informaciones con otras Inspecciones Educativas y organizaciones que de alguna forma se relacionen con la investigación en educación y con la formación pedagógica.

Tabla 21. Líneas de intervención del Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017.

El Plan General Trienal establece además la estructura de los Macroprocesos y Procesos en vigor. Teniendo en cuenta que el Mapa de Procesos del anterior Plan General Trienal de la Inspección fue modificado en el Plan Anual 2013-2014, como consecuencia de dicha modificación se actualizó en febrero de 2014 el Manual de Calidad de la Inspección.

Además de lo expuesto en las líneas de intervención de este Plan General Trienal, en lo que respecta a la formación, teniendo en cuenta su importancia en el desarrollo profesional de los/las inspectores/as, dicho Plan declara que tras el análisis de los resultados de las encuestas de satisfacción en lo referente a las necesidades de formación, se procurará dar atención prioritaria a aspectos tales como: Legislación Educativa, nueva normativa y desarrollo de la misma; Aplicaciones Informáticas (uso y funcionamiento); aspectos relacionados con el desarrollo de los Planes de Inspección; Euskera; formación jurídica, procedimiento administrativo; evaluación (función directiva, diagnóstico...); Inglés; convivencia; programaciones didácticas; y titulaciones del profesorado.

El contenido de este Plan General Trienal se concreta en los Planes Anuales, siendo evaluados al final de cada curso y complementado por los Planes Territoriales con las aportaciones de las Jefaturas de Zona, y se establece que para garantizar la incidencia de los/las inspectores/as en los centros educativos de referencia, las visitas a dichos centros deben realizarse un mínimo de tres veces en el curso, una de ellas al comienzo del mismo, para conocer la problemática a la que se enfrenta dicho centro y así poder facilitar propuestas de mejora.

Por las propias características del servicio que ofrece la Inspección se hace necesaria la presencia diaria de inspectores/as en la sede de cada zona, por ello el Plan General Trienal establece un día de guardia semanal para cada inspector/a, que debe ser conocido por los centros de referencia, siendo aconsejable que las demandas externas sean resueltas por el/la inspector/a de referencia.

A lo largo de la vigencia de este Plan General Trienal funcionarán las siguientes Comisiones: Comisiones de Coordinación Interterritorial y Territorial; Comisión de Calidad, cuyo objetivo es la mejora continua de todas y cada una de las actuaciones inspectoras; Comisión de uso del euskera; Comisión del Plan de Igualdad; y los Equipos de Procesos y Subprocesos para la planificación de los Planes Anuales.

Dada la naturaleza de las tareas de Inspección, en lo referente a la organización es posible una organización flexible de las mismas, en la que cada inspector/a planifica sus actividades, informando de las mismas a su Jefe/a de Zona y rellenando la Agenda de la aplicación informática de la Inspección V92, incluyendo las visitas y salidas.

3.8. SÍNTESIS

La aproximación a los conceptos de Supervisión e Inspección desde un mayor nivel de generalidad con que se inició el primer capítulo, ha permitido avanzar hacia un nivel mayor de concreción, capaz de identificar diferentes modelos teóricos y la necesaria opción por parte de las Administraciones en relación a qué aspectos dedicar una mayor atención, definiendo así el modelo que se pretende defender teóricamente y poner en práctica.

El grado en el cual las representaciones de los inspectores y su estilo propio de inspección se asemejen con el modelo de Inspección propuesto por la Administración y demandado por los centros, constituirá un importante aval para la satisfacción de los/as inspectores/as y su identificación con las funciones propuestas, lo cual repercutirá en la calidad del servicio que presten en el ejercicio de sus tareas de Inspección.

Este capítulo ha seguido avanzando en esa línea de concreción propuesta, describiendo una visión amplia de la compleja realidad de la Inspección Educativa y la

problemática a la que se ha enfrentado y los modelos de Inspección Educativa demandados, desde sus orígenes hasta hoy en día, a nivel estatal y a nivel autonómico en la Comunidad Autónoma del País Vasco, desde el momento en que fueron transferidas las competencias educativas a dicha comunidad, al igual que a las restantes del Estado. La parte final del capítulo nos ha permitido adentrarnos en las características del modelo de Inspección por el que opta la Administración de Educación para la Comunidad Autónoma del País Vasco, y en como dichas características se describen y despliegan en su Plan Trienal 2014-17, para conseguir trasladarlo a las prácticas concretas de inspección.

Parte II

ESTUDIO EMPÍRICO

Tu verdad aumentará en la medida que
sepas escuchar la verdad de los otros
(Martin Luther King)

Capítulo IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo constituye el inicio de la parte empírica del trabajo y tiene por finalidad la justificación del diseño de la investigación llevada a cabo y la explicación de la metodología empleada y las técnicas seleccionadas para la recogida y tratamiento de la información.

Partimos, de la idea de Wimmer y Dominick (1996) de que “el fin de toda investigación es ayudar al avance de la interpretación de los problemas y circunstancias de un ámbito de estudio” (p. 25). Así, intentando contribuir al objetivo general de este trabajo, el estudio empírico busca obtener datos que permitan una descripción del modelo de Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y de las características y pensamiento de los/las inspectores/as de esta Comunidad, los cuales, desde sus prácticas cotidianas de inspección y con sus estilos particulares han de tratar de responder al modelo de referencia. En última instancia, la investigación podrá aportar conocimiento y llegar a tener un impacto en la propia Administración, en el sentido de impulsar acciones dirigidas a la mejora.

Es un trabajo enmarcado dentro de las Ciencias Sociales, puesto que la realidad objeto de estudio es de carácter social (Cohen y Manion, 1990), tratándose concretamente de una investigación educativa, ya que su objeto de investigación es la Inspección de Educación (Cohen y Manion, 1990).

Para la consecución de los objetivos, se ha recurrido a fuentes de información complementarias, tales como, por un lado, y para construir el Marco Teórico presentado en los capítulos I, II y III, la legislación estatal y la propia de la Comunidad Autónoma del País Vasco, bibliografía sobre el tema e investigaciones precedentes relacionadas con la Inspección Educativa. Por otro lado, la técnica del cuestionario ha permitido, a través de uno construido *ad hoc* recoger datos a través de los propios inspectores.

Por tanto, la investigación desarrollada, en línea con las actuales tendencias en el campo de la investigación educativa, se lleva a cabo siguiendo un método que permite obtener una visión global del objeto de estudio.

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de la formulación del problema y de la enumeración de los objetivos que se persiguen con el desarrollo de este trabajo de investigación, citados en la Introducción, resulta fundamental conocer con concreción, los datos que van a ser necesarios para lograr los objetivos propuestos y establecer las fuentes que se van a utilizar para ello, con la finalidad de obtener, con validez y fiabilidad, la información que permita describir la realidad de la Inspección y el pensamiento de los/las inspectores/as de la Comunidad Autónoma Vasca.

La descripción de la realidad precisa de fuentes de información que pueden ser documentación en la que se refleje la realidad objeto de estudio, o los testimonios de las personas sumergidas en esa realidad. En este trabajo se recogen ambas, haciendo uso de diferentes tipologías de documentación, que reúnen distintos aspectos de la práctica inspectora, como son las resoluciones, circulares, instrucciones de servicio, actas, artículos relacionados, tesis doctorales, pero también la información procedente de los testimonios de los/las inspectores/as, a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*.

Los diferentes documentos han ofrecido sobre todo información relativa al modelo de Inspección demandado por las Administraciones Educativas desde sus orígenes hasta la actualidad a nivel estatal y concretamente en el País Vasco, sobre los modelos de Inspección y sobre el concepto de Inspección y Supervisión. Pero también se recoge información sobre las representaciones mentales de los/las inspectores/as acerca de sus funciones y de la propia Inspección, a través del cuestionario.

El campo de actuación de la Inspección de Educación se localiza entre la Administración Educativa y los centros educativos (López del Castillo, 1993; Serrano de Haro, 1995; y Ramo, 1999) y, como consecuencia de esa posición de intermediario entre ambos contextos, su descripción es compleja, siendo una forma de acercarse a ella, por un lado, el análisis de contenido de los planteamientos de la Administración sobre el modelo de Inspección pretendido, recogidos en la legislación y normativa correspondiente y en los documentos operativos (Plan Trienal, Guía) y, por otro lado, el análisis del pensamiento de los/las inspectores/as sobre su práctica diaria de Inspección. Ciertamente es que lo que ellos/ellas nos dicen puede no corresponder exactamente a la realidad, pero es la representación que de ella tienen, con toda la fuerza que esto puede llegar a alcanzar en la determinación de sus actuaciones.

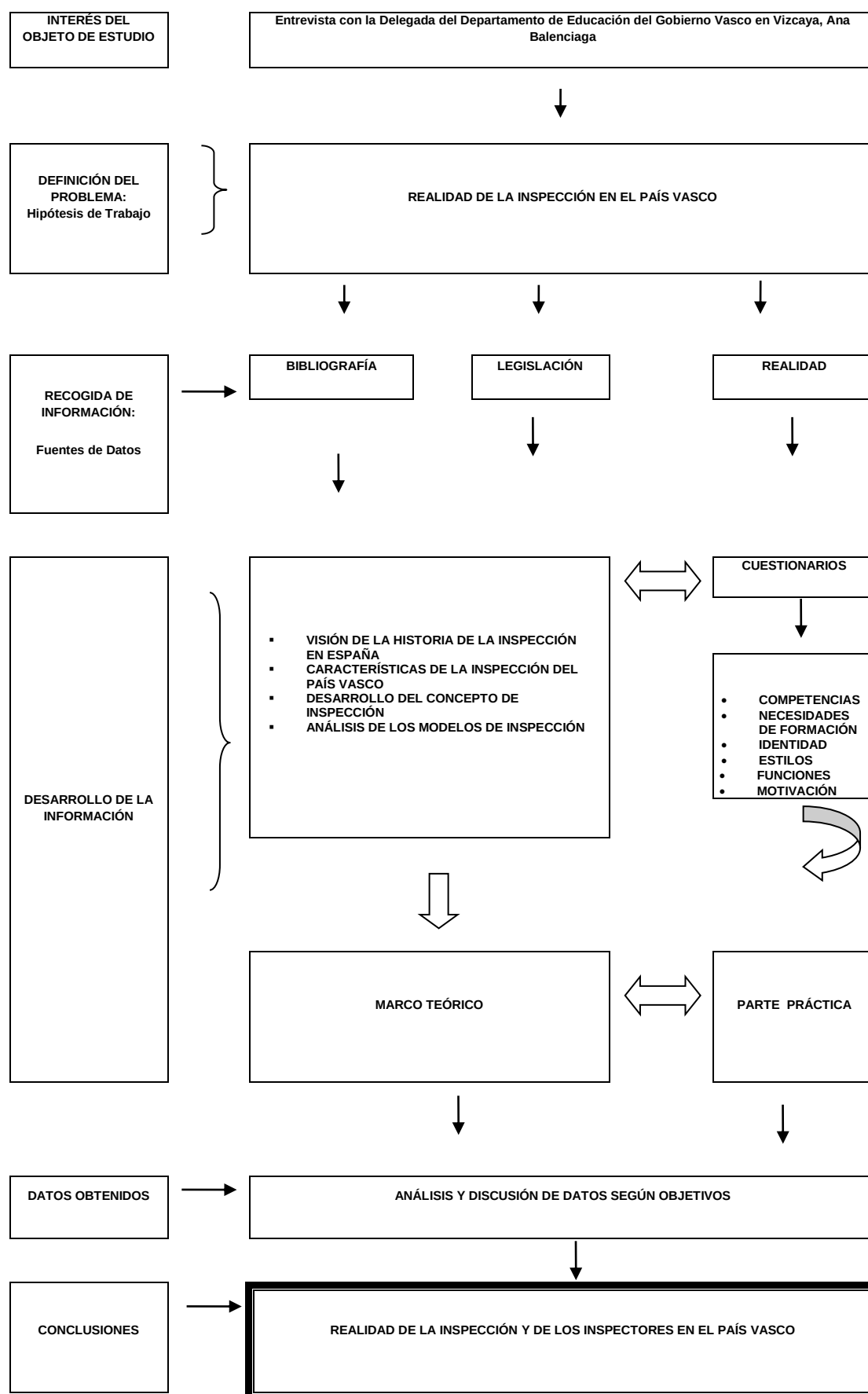


Figura 11. Diseño del trabajo de investigación

Fuente: Elaboración Propia

Por tanto, se parte del supuesto de que la práctica de los /las inspectores/as está condicionada por la representación de sus características personales y profesionales, su formación, su estilo de liderazgo, y expectativas en relación a la labor a desarrollar, además de una representación mental del modelo de Inspección marcado por la legislación correspondiente, generando tantas prácticas reales de Inspección diferentes, como inspectores/as, tal y como se adelantaba en capítulos anteriores.

Para la obtención de datos fue necesario recurrir a fuentes de información complementarias que posibilitaran describir la función de la Inspección dentro del sector educativo y cómo se materializa en la práctica, es decir, los aspectos que describen el modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa, el modelo teórico fijado a través de las diferentes normas. También fue preciso recoger información acerca de estudios empíricos previos y bibliografía relacionada, para analizar las reflexiones teóricas y las opiniones que aportan sobre el objeto de estudio que nos ocupa.

La recogida de información, por tanto, se llevó a cabo siguiendo procesos paralelos, aunque no completamente simultáneos, que puede apreciarse en el esquema de investigación descrito en la Figura 11, pero que por lo demás, aúna los aspectos básicos del método científico (Ferraces y Andrade, 2000). Así, en primer lugar, se obtiene la información de la legislación y de la bibliografía, conformando el diseño del proyecto de estudio y, una vez que dicho marco está definido, se reúnen las condiciones para poder elegir y puntualizar la información que interesaba recoger a través del cuestionario, fase en la que simultáneamente se desarrolla el marco teórico, y finalmente se analizan y contrastan los resultados y se elaboran las conclusiones.

4.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Recordemos, en primer lugar, el esquema general de la investigación que relaciona objetivos y metodología

OBJETIVOS

Objetivo	Analizar la situación de la Inspección Educativa en el contexto de la Comunidad Autónoma del País Vasco

Objetivos	• Revisar la evolución de la Inspección Educativa desde su nacimiento a nivel estatal, hasta su caracterización actual. • Profundizar en la naturaleza del concepto de Inspección Educativa • Profundizar en la naturaleza del concepto de Inspección Educativa • Describir el perfil de los inspectores de la CAPV		
Específicos	• Descubrir la importancia y el nivel de realización y de viabilidad de las diferentes funciones • Identificar las necesidades de formación continua y su valoración. • Analizar los estilos de liderazgo • Analizar las representaciones que tienen los/las inspectores/as sobre la propia Inspección y sobre los inspectores.		
MARCO TEÓRICO			
Marco Teórico	Orígenes e Historia de la Inspección Educativa	Conceptos relacionados con la Inspección Educativa	Modelos de Inspección: Identificación y Estudio Comparado
ESTUDIO EMPÍRICO			
Estudio Empírico	Cualitativa: Análisis de documentación y normativas	Cualitativa y Cuantitativa: Análisis de documentación y Análisis estadísticos con SPSS	Cualitativa y Cuantitativa: Análisis de documentación y normativas y Análisis cuantitativo, a través del SPSS, y cualitativo, de los cuestionarios realizados a los/las inspectores/as de la CAPV
Metodología			
RESULTADOS			
Resultados	Descripción de la Inspección Educativa desde sus orígenes, aportando una visión de la evolución de la misma y su caracterización actual	Profundización en la naturaleza del concepto de Inspección Educativa, análisis del estado de la cuestión de esta materia como disciplina científica y de investigación, así como la profundización en su problemática actual	Comparación de diferentes modelos de Inspección Educativa que se están desarrollando a nivel internacional y descripción del modelo organizativo de Inspección Educativa demandado en la CAPV y el modelo real de Inspección Educativa que se desarrolla en dicha comunidad autónoma.
CONCLUSIONES			

Figura 12. Esquema general de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Tras definir los objetivos, fue preciso establecer la metodología de la investigación, para facilitar el entendimiento del proceso de investigación en sí mismo (Cohen y Manion, 1990). En efecto, la descripción del diseño de investigación estaría integrada

en la metodología, aunque es necesario desarrollarla con la descripción y análisis de los métodos utilizados, que se definen como “la gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que se van a emplear como base para la inferencia e interpretación, para la explicación y la predicción” (Cohen y Manion, 1990, p. 72).

La finalidad de la investigación definida ya en la introducción, reclama un estudio de tipo descriptivo, ya que es el que se acopla mejor a los objetivos de este trabajo, en sintonía con la definición de Best citado por Cohen y Manion (1990)

De las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen, de los procedimientos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desenvuelven. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de como lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que influye o afecta a un suceso o condición presente (p. 101).

La investigación llevada a cabo es de dos tipos, cuantitativa y cualitativa, ya que de este modo, además de utilizar las virtudes de ambas tipologías, es posible el desarrollo de conclusiones complementarias que se retroalimentan y enriquecen, generando finalmente un único marco conceptual. Por ello parece oportuno recoger las características de ambos paradigmas de Reichardt y Cook (1986) en la Figura 12, donde se expone con claridad cuáles son los atributos de ambos modelos.

A pesar del empleo de ambos modelos, el enfoque de la investigación es de tipo predominantemente cuantitativo, por lo que se puede considerar que pertenece al modelo descriptivo-comparativo o estudios *survey*, ya que la finalidad es la descripción, la comparación y el contraste de acontecimientos y/o entidades concretas, con el análisis de las estructuras que las conforman y las relaciones que se dan entre las diferentes características que los identifican (Tejedor, 2000), aunque esto no evita que se complete este modelo con observaciones de tipo cualitativo, beneficiándose y enriqueciéndose el estudio de sus virtudes, intentando la síntesis de ambos (Reichardt y Cook, 1986).

Algunas de las consideraciones que están en armonía con la línea de trabajo seguida a lo largo del estudio en la línea cualitativa, son las concepciones de autores tales como Ballester (2004), Sandín (2003), Reichardt y Cook (1986), Rodríguez, Gil y García (1999), Álvarez Méndez (1986) y Taylor y Bogdan (1975), entre otros. Así,

Sandín (2003) define a la investigación cualitativa como aquella acción de carácter sistemático dirigida a comprender fenómenos de tipo educativo y/o social no a nivel superficial, sino en profundidad, y a “la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123).

MODELO CUALITATIVO	MODELO CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y <verstehen> (comprensión): “Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”.	Positivismo lógico: “Busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales, prestando poca atención a los estados subjetivos de los individuos”.
Observación naturalista y sin control.	Medición profunda y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos, perspectiva “desde dentro”.	Al margen de los datos, perspectiva “desde fuera”.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiable: datos “sólidos” y repetibles.
No generalizable: estudio de casos aislados.	Generalizable: estudio de casos múltiples.
Holista	Particularista.
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable.

Figura 13. Atributos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos

Fuente: Tomado de Reichardt y Cook, (1986, p. 29)

Las investigaciones cualitativas para Rodríguez, Gil y García (1999) por su parte, constituyen la oportunidad de hacer un estudio de la realidad en el contexto natural en el que se producen, para una interpretación del fenómeno objeto de estudio, en consonancia con el significado que las personas implicadas en el mismo, le otorgan. Álvarez y Méndez (1986) optan por la metodología cualitativa al señalar que es apropiada para aquellos estudios cuya finalidad es entender el comportamiento de sus implicados, con el objetivo de obtener de dicho proceso una visión en su totalidad.

Por todo ello se valora que el análisis de la práctica profesional de los/las inspectores/as de educación sigue estos patrones, por lo que una vez conocidas sus limitaciones y ventajas y las recomendaciones en relación a las herramientas de recogida de información, entre otras cuestiones, se valora como positivo el empleo de ambos modelos, cualitativos y cuantitativos, beneficiándose y enriqueciéndose el estudio de sus virtudes, intentando la síntesis de ambos (Reichardt y Cook, 1986), y llegados a este punto, era necesario concretar el método de investigación.

Por otra parte, con la finalidad de entender el modelo teórico de Inspección presente en la Comunidad Autónoma del País Vasco y sus orígenes, era necesario dotarlo de un contexto en el marco de la evolución histórica de los modelos de Inspección, lo que conlleva el uso de metodología de investigación histórica, que pudiendo considerarse descriptiva, se distingue de ella al “no poder depender de la observación directa o de la experimentación, sino que hace uso de informes que no se pueden repetir” (Cohen y Manion, 1990, pp. 75-76). Este tipo de investigación es por su propia naturaleza, de tipo cualitativo, aunque en el estudio llevado a cabo se utiliza en diferentes ocasiones el método de análisis de contenidos, transformando documentación no cuantitativa en datos cuantificables.

La información legislativa, tanto internacional, estatal como de ámbito autonómico, relacionada con la Inspección educativa, se obtiene de la búsqueda en la diferente legislación, lo que facilita el análisis comparativo sincrónico, al permitir relacionar lo que es la práctica real de los/las inspectores/as, y lo que debería ser, es decir, el modelo de Inspección marcado por la Administración Educativa correspondiente y el análisis comparativo diacrónico para comprender el por qué las cosas son como son. La bibliografía relacionada con la historia de la Inspección en el País Vasco existente es escasa, pero se ha consultado cuanto se ha podido al igual que se ha analizado bibliografía de los países seleccionados para el estudio (Inglaterra, Francia, Chile y Finlandia), sobre todo relacionada con sus modelos de Inspección. Se ha procurado recurrir a las fuentes originales, utilizando leyes, actas, memorias, publicaciones oficiales, revistas, jornadas, etc. a veces por necesidad, al no encontrar bibliografía al respecto, pero también con la finalidad de obtener fiabilidad en las fuentes empleadas.

En relación a la Administración de Educación, su modelo de Inspección queda reflejado en las diferentes normativas establecidas, orientando y organizando las prácticas inspectoras, y puesto que sus representaciones acerca de la Inspección están acotadas en el tiempo por la duración de sus mandatos, se ha optado por la

obtención de información a través de la documentación institucional, dejando a un lado a los/as responsables de dicha Administración de Educación, como población de estudio a aportar información de forma individual a este trabajo, motivo por el cual no se fijaron consultas a dicho colectivo de carácter personal o individualizado.

Hay dos documentos clave en la recogida de datos, el Plan General Trienal de Inspección (2014/17), así como el Plan Anual de Inspección del curso 2014/15, y para el trabajo con dichos documentos, se empleó el mismo método que el descrito en líneas anteriores para el análisis de las fuentes de tipo legislativo.

De esta forma, tras una revisión de los aspectos teóricos, se consideró al cuestionario, como la herramienta que más se ajustaba al enfoque metodológico adecuado para este estudio, ya que permitía obtener información a través de los/las propios/as implicados, así como recoger datos acerca de las características de la muestra objeto de estudio, su motivación inicial y satisfacción actual con el desempeño profesional, su formación inicial y necesidades de formación continua, su experiencia, sus características personales y profesionales, su estilo de liderazgo, su propia concepción de la Inspección y de la problemática asociada a ella, de las prácticas inspectoras que se realizan a través de la profundización en sus funciones y de sus relaciones con el resto de estamentos educativos.

La técnica de la encuesta se considera como la más apropiada para los objetivos pretendidos con la parte práctica de esta investigación, ya que en la línea de pensamiento de Cohen y Manion (1990), permite la descripción y la comparación, así como el establecimiento de relaciones, de las condiciones que se dan en un momento concreto, sobre el objeto de estudio.

El esquema del diseño de la investigación descrito en la Figura 11, muestra cómo en primer lugar se mantuvo una entrevista con la Delegada del Departamento de Educación del Gobierno Vasco en Vizcaya en ese momento. Dicha entrevista tuvo lugar el 13 de noviembre de 2009 a las 12:30h. en la Delegación de Educación de Bilbao y su objetivo de la misma fue analizar el interés de la Administración Educativa hacia el objeto de estudio de este trabajo. En ella se le expuso a la Delegada la intención de realizar un estudio para analizar los diferentes estilos de inspección, sus competencias, y cómo éstas influyen en la dirección de los centros educativos. La Delegada consideró que el trabajo era muy interesante y necesario, ya que no había estudios previos que hubieran trabajado sobre estos aspectos, práctico, innovador.

Era aquél un momento complejo para la Inspección, puesto que acaba de terminar el proceso de concurso-oposición de los/las inspectores/as, habiendo sido un proceso duro y altamente conflictivo.

Además, la Delegada facilita la información de que el conjunto de inspectores/as en el País Vasco es de 90 personas, de las cuales, estima una participación activa del 25%, ya que se trata de un colectivo de difícil estudio, puesto que no les agrada ser evaluados/as y aunque no es ésta la intención del estudio, es fácil que sea así percibido y muestra su colaboración, al ofrecerse para contactar con la Jefa Territorial de Inspección en Vizcaya para comentarle el proyecto y solicitar su colaboración en el mismo.

4.2.1. Técnicas

Tras la revisión previa de la literatura, se emplea el juicio de expertos con la finalidad de validar el contenido del cuestionario a utilizar (Escobar y Cuervo, 2008), ya que no se dispone de datos empíricos (Ding y Hershberger, 2002). Linestone y Turoff (1975; citado por Yousuf, 2007) define el juicio de expertos como un método caracterizado por ser eficaz para el tratamiento de un problema de dimensiones complejas, en el que resulta importante establecer un proceso de comunicación grupal, que respete y proteja la individualidad de todos y cada uno de los/las expertos/as. Las reflexiones y aportaciones de los expertos pueden proporcionar claridad y objetividad al objeto de estudio, además de garantizar confiabilidad.

La técnica de utilizar el juicio de expertos está fundamentada por una parte, en considerar que la opinión aportada por la persona cualificada, reúne más fiabilidad que aquellas que puede aportar un individuo no especializado en la materia; y por otra parte, el hecho de que un grupo de personas forme parte del análisis de un tema, del que son expertos, ofrece más fiabilidad y riqueza, que contar con la aportación de una única persona (Ruíz Olabuenaga y Ispizua, 1989).

El origen de la técnica se sitúa a los años 50, gracias al trabajo desarrollado por Dalkey y Hemer con la aplicación de la técnica Delphi (Blasco, López y Mengual, 2010), y su uso se ha extendido a lo largo de los años en diversidad de ámbitos y estudios de investigación como herramienta para la validación de cuestionarios, desde

las Ciencias Sociales y el campo educativo, a la Medicina, el Marketing e incluso la Economía entre otros (Hung, Altschuld y Lee, 2008).

El juicio de expertos, como cualquier otra herramienta, cuenta con sus atributos y limitaciones. Así, por una parte elude el influjo de la presión grupal hacia la conformidad así como el dominio de individuos de rasgos dominantes, es decir, evita que ciertos expertos oscurezcan la comunicación del grupo y que quizás por el reconocimiento social que de esos individuos tiene el grupo, se condicionen las opiniones de éste último; se evita el ruido semántico, ya que al ser una consulta individual, hay una óptima utilización del tiempo, dejando a un lado cuestiones que no aportan significación al tema tratado, centrando la atención en la materia objeto de estudio; frena el etiquetaje al posibilitar a los expertos expresarse con libertad sin ponerse limitaciones por su condición social, política y/o profesional; y economizando recursos temporales y económicos, ya que posibilita el contar con expertos cercanos y lejanos, gracias a las nuevas tecnologías (Ruiz Olabuenaga e Ispizua, 1989).

Según reflejan Blasco, López y Mengual (2010), la técnica también cuenta con limitaciones, tal y como adelantábamos en líneas anteriores. Para estos autores, el hecho de que formen parte del grupo de expertos individuos que no están altamente relacionados con la materia objeto de estudio, puede dificultar el proceso de validación con percepciones poco significativas; y se pueden generar aportaciones no reflexionadas lo suficientemente, puesto que no es posible la regulación del tiempo empleado por los expertos para la elaboración de las mismas.

Si el juicio de expertos ha sido utilizado para la validación del cuestionario, la fiabilidad de éste se ha trabajado con el Alfa de Cronbach. Dadas las características del instrumento, se ha hallado el Alfa de Cronbach por subescalas e ítems. Se consideró aceptable cuando tomó valores a partir de 0.6 (excepto en el caso de los problemas con que se enfrenta actualmente la Inspección, tomando valores a partir de 0.5). El más alto corresponde a la subescala del Análisis de las Necesidades de Formación (0.96) y a Funciones (0.8).

Se han realizado análisis descriptivos de tendencia central (medias) y de dispersión (desviación típica), además de frecuencias y porcentajes para conocer el modelo de Inspección real de los/las inspectores/as en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Igualmente se ha llevado a cabo, para analizar la relación entre variables, correlaciones y comparación de medias entre diferentes subgrupos y se ha utilizado la

t de Student o la F de Fisher, para comparación de medias cuando las variables se ajustaban a una distribución normal y las Tablas de Contingencia y la Chi cuadrado y la U de Mann-Whitney cuando eso no ocurría, para ver si había relación entre las variables correspondientes. Los análisis estadísticos se han realizado mediante el empleo del programa SPSS (versión 22).

También se ha utilizado la técnica AIR para contrastar la distancia entre la importancia que los/las inspectores/as dan a las funciones de inspección establecidas por la Ley de la Escuela Pública Vasca y su percepción de la realización práctica de dichas funciones, en su trabajo diario. Estos análisis se han realizado mediante el empleo del programa SPSS (versión 22).

4.2.2. Procedimiento: fases del estudio

El estudio se desarrolló en diferentes fases, que se detallan a continuación.

Fase 1: Definición del instrumento para la recogida de datos

La primera fase del estudio se desarrolló tras la entrevista mantenida con la Delegada de Educación, donde tal y como se comenta en líneas anteriores, se hizo patente la dificultad del grupo de estudio, y por ello era necesario elegir con máximo cuidado la metodología para la recogida de datos. Así, se decidió enfocar la recogida de datos en torno al nivel de competencias de los/las inspectores/as, entre otros aspectos. Estas competencias ayudarían a definir el perfil profesional, reduciendo así la problemática actual en el proceso de oposición, e indicaría las necesidades de formación de dicho colectivo, aspecto muy demandado por el propio colectivo y, por tanto, muy motivador. En este momento, por lo tanto, se plantean una serie de interrogantes iniciales tales como:

- La importancia otorgada por los/las inspectores/as a las funciones desarrolladas, y su nivel de realización, y que constituyen sus prácticas reales de inspección ¿se relacionan con variables personales y profesionales?
- La crisis de identidad en la Inspección, ¿se manifiesta en las expectativas, los estados de ánimo, los niveles de insatisfacción e inseguridad de los inspectores/as?, ¿hay un patrón común de competencias que ayude en la elaboración del perfil profesional del inspector/a?

- El tipo de relación que mantienen los/las inspectores/as con la dirección de los centros educativos, con el profesorado, el alumnado y las AMPAs, y los diferentes órganos de la Administración Educativa ¿está influido por variables pedagógicas–normativas, y/o personales?
- Los/las inspectores/as ¿están satisfechos con su nivel de formación para la realización de las funciones asignadas?, ¿necesitan formación adicional?

A partir de estos y otros interrogantes, se elaboró la organización del primer diseño del cuestionario de este trabajo. Así, el cuestionario preliminar contaba con cuatro cuestionarios o partes identificadas con las cuatro categorías objeto de estudio, un CUESTIONARIO A, acerca de las funciones a desarrollar por los/las inspectores/as según la clasificación propuesta por Teixidó (1997); un CUESTIONARIO B, sobre el estilo de relación de los/las inspectores/as con los diferentes sectores de la comunidad educativa elegidos; un CUESTIONARIO C, acerca de la identidad de los/las inspectores/as; y un CUESTIONARIO D, sobre las necesidades de formación del colectivo objeto de estudio mediante el análisis de sus competencias.

En relación a las dimensiones anteriormente señaladas, el CUESTIONARIO A, general para todos/as los/las inspectores/as, recoge la relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección a través del análisis de la clasificación de las funciones de la Inspección propuesta por Teixidó (1997), en los siguientes descriptores:

- A.** La relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección, a través de la visión de los/las propios/as inspectores/as de las funciones de la Inspección enumeradas por Teixidó (1997).
 - A.1.** La asunción de las funciones enumeradas como una tarea a realizar en equipo o de forma individual (*ítem 1*).
 - A.2.** La realización de las funciones señaladas, es decir, hasta qué punto se está otorgando tiempo y dedicación al desempeño de cada una de las funciones descritas (*ítem 2*).
 - A.3.** La importancia que le otorgan los/las inspectores/as al desarrollo de las distintas funciones citadas por Teixidó (1997) para alcanzar una Inspección Educativa excelente (*ítem 3*).
 - A.4.** La viabilidad del desarrollo óptimo de cada una de las funciones señaladas (*ítem 4*).



Figura 14. Relación de variables de la categoría “Funciones”

Fuente: Elaboración propia

El CUESTIONARIO B, recoge la relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección desempeñado por los/las inspectores/as a través de sus creencias y actitudes respecto a las relaciones humanas que establece en su entorno laboral, en los siguientes descriptores:

B. La relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección a través de las creencias y actitudes de los/las propios/as inspectores/as respecto a las relaciones humanas que establece en su entorno laboral.

B.1. La relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección a través de las creencias y actitudes de los/las propios/as inspectores/as respecto a las funciones de mediación.

B.1.1. Definición de la función de mediación desde el punto de vista de los/las inspectores/as (ítem 3).

B.1.2. Necesidades de formación en tareas de mediación desde el punto de vista de los/las inspectores/as (ítem 2).

B.1.3. Carencia de regulación normativa de las funciones de mediación desde el punto de vista de los/las inspectores/as (ítem 1).

B.2. La relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección a través de las creencias y actitudes de los/las propios/as inspectores/as respecto a su relación con diferentes sectores de la comunidad educativa.

B.2.1. Calificación general de las relaciones de los/las inspectores/as con la comunidad educativa, desde la visión de los/las propios/as inspectores/as (*ítem 4*).

B.2.2. Valoración de las relaciones de los/las inspectores/as con cada uno de los diferentes estamentos con los que se relaciona, desde la visión de los/las propios/as inspectores/as (*ítem 6*).

B.2.3. Identificación de las variables que, desde el punto de vista de los/las desde la visión de los/las propios/as inspectores/as, influyen en sus relaciones con la comunidad educativa (*ítem 7*).

B.2.4. Definición de una relación laboral adecuada para el desempeño óptimo de las funciones correspondientes al puesto de trabajo (*ítem 5*).

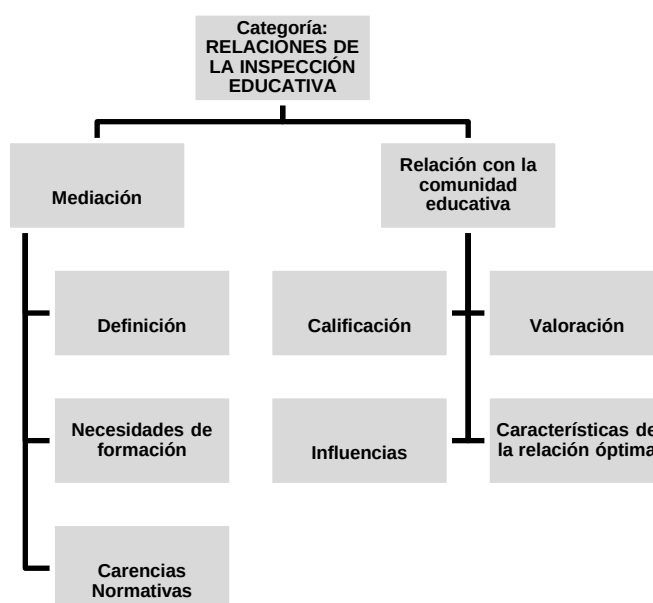


Figura 15. Relación de variables de la categoría “Relaciones de la Inspección”

Fuente: Elaboración propia

El CUESTIONARIO C recoge la relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección desempeñado por los/las inspectores/as a través del análisis de la construcción de la identidad de los mismos en los siguientes descriptores:

C. La relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección a través del análisis de la construcción de la identidad de los/las propios/as inspectores/as.

C.1. Datos personales de los/las inspectores/as.

C.1.1. Sexo (*ítem 1*)

C.1.2. Edad (*ítem 2*)

C.1.3. Estado Civil (*ítem 3*)

C.1.4. Número de hijos/as (*ítem 4*)

C.2. Nivel socioeconómico de los/las inspectores/as.

C.2.1. Valoración del nivel socioeconómico actual (*ítem 6*).

C.2.2. Valoración del nivel socioeconómico de su familia de origen (*ítem 5*)

C.2.3. Realización de actividades remuneradas además de las propias de la Inspección (*ítem 8*).

C.3. Capital cultural de los/las inspectores/as.

C.3.1. Actividades de lectura (*ítem 9*).

C.3.2. Temas de conversación familiar (*ítem 10*).

C.3.3. Viajes y otras actividades culturales (*ítem 12*).

C.4. Participación social de los/las inspectores/as y de sus padres (*ítem 11*).

C.5. Valores sociales de los/las inspectores/as (*ítem 13*).

C.6. Niveles de satisfacción de los/las inspectores/as

C.6.1. Metas y/o expectativas (*ítem 14*).

C.6.2. Nivel de satisfacción personal (*ítem 14*).

C.6.3. Nivel de satisfacción familiar (*ítem 14*).

C.6.4. Nivel de satisfacción económico (*ítem 14*).

C.6.5. Nivel de satisfacción profesional (*ítems 7, 14, 23, 25, 26 y 27*).

C.7. Formación y capacitación profesional de los/las inspectores/as (*ítems 15 y 16*)

C.7.1. Formación Académica relacionada con el puesto laboral.

C.7.2. Experiencia en el puesto actual.

C.7.3. Cuerpo de Inspección al que pertenece.

C.7.4. Periodo de tiempo en prácticas en Inspección Educativa.

C.7.5. Periodo de tiempo como interino/a en Inspección Educativa.

C.7.6. Experiencia en dirección de centros educativos.

C.7.7. Experiencia en docencia.

C.7.8. Idiomas.

C.8. Aproximación al concepto e identidad de la Inspección desde el punto de vista de los/las propios inspectores/as.

C.8.1. Fundamentos del puesto laboral de inspector/a (*ítem 17*).

C.8.2. Características personales y profesionales de los/las inspectores/as (*ítem 18*).

C.8.3. Referentes en la elección de la Inspección como profesión (*ítem 19*).

C.8.4. Construcción de la identidad profesional (*ítems 20, 21 y 22*).

C.9. Características personales del estilo de inspección y/o liderazgo desarrollado en el puesto laboral de los/las inspectores/as (*ítems 24 y 30*).

C.10. Valoración de la situación actual de la Inspección desde el punto de vista de los/las propios inspectores/as.

C.10.1. Prestigio social de la Inspección (*ítem 28*).

C.10.2. Problemática actual de la Inspección (*ítem 29*).



Figura 16. Relación de variables de la categoría “Identidad”

Fuente: Elaboración propia

El CUESTIONARIO D, recoge las necesidades de formación del colectivo objeto de estudio mediante el análisis de sus competencias, tal y como se ha comentado anteriormente, a través de los siguientes descriptores:

D.1. Detección de necesidades de formación en el colectivo de los/las inspectores/as, a través del análisis de sus competencias.

D.1.1. Motivaciones para el ingreso en la Inspección

D.1.1.1. Motivaciones para el ingreso en la Inspección (*ítem 1*).

D.1.1.2. Detractores para el ingreso en la Inspección (*ítem 2*).

D.1.2. Competencias de los/las inspectores/as para el desempeño de las funciones pertinentes.

D.1.2.1. Competencias de los/las inspectores/as para el desempeño de las funciones pertinentes, en el momento de acceder al puesto laboral (*ítem 11*).

D.1.2.2. Competencias de los/las inspectores/as para el desempeño de las funciones pertinentes, en el momento presente (*ítem 11*).

D.1.3. Necesidades de formación complementaria por parte de los/las inspectores/as, presentes en el momento actual.

D.1.3.1. Necesidad de formación complementaria en lo referente a las bases de actuación del puesto laboral correspondiente (*ítem 4*).

D.1.3.2. Necesidad de formación complementaria para ofrecer mejoras en el desempeño profesional (*ítem 3 y 4*).

D.1.3.3. Necesidad de formación complementaria para un desempeño óptimo de las funciones encomendadas (*ítems 4 y 16*).

D.1.3.4. Detección de necesidades de formación en el momento presente (*ítems 5, 6 y 7*)

D.1.4. Detección de futuras necesidades de formación de los/las inspectores/as (*ítems 8 y 9*).**D.2. Respuesta y/o actitud de los/las inspectores/as ante las tareas de formación**

D.2.1. Valoración de las actividades de formación (*ítems 10,12, 15*)

D.2.2. Motivaciones para la realización de tareas de formación (*ítem 14*).

D.2.3. Dificultades para la realización de tareas de formación (*ítem 13*)



Figura 17. Relación de variables de la categoría “Necesidades de Formación”

Fuente: Elaboración propia

Este primer compendio preliminar de cuestionarios está sustentado por el primer análisis de la información obtenida en la recogida de datos en la diferente bibliografía consultada. Dicha bibliografía, tal y como adelantábamos en el diseño de la investigación, se encuentra en múltiples formatos, desde artículos de opinión y/o reflexiones acerca de la Inspección Educativa, muchos de ellos basados en la propia experiencia ya que la mayoría de ellos son elaborados por inspectores/as de Educación, hasta estudios de carácter más empírico que proporcionan distintas conclusiones relacionadas de forma muy diversa con la Inspección Educativa, tal y como se expone a lo largo de este trabajo. Todo esto dio como consecuencia la elaboración de dicho compendio de cuestionarios preliminares.

Fase 2: Contraste del instrumento a través del juicio de Expertos

La segunda fase del estudio, comienza tras la elaboración del diseño preliminar del cuestionario, y en ella se trata de garantizar la validez de contenido de dicho cuestionario, por lo que se procedió al contraste a través de un juicio de expertos, para lo cual se seleccionaron cuatro expertos altamente vinculados a la materia objeto de

estudio, con una amplia y dilatada experiencia como inspectores/s en la Comunidad Autónoma Vasca.

Con la finalidad de garantizar la validación de los resultados, se cuidó la confidencialidad de las aportaciones realizadas por todos ellos, así como el anonimato, lo que facilitaría la expresión en libertad sin condicionamientos de ningún tipo, y evitaría la influencia de unos expertos sobre otros, eludiendo la presión del grupo en busca de conformidad. El hecho de que las diferentes consultas se llevaran a cabo de forma individual y el uso de herramientas cerradas, evitó el “ruido semántico” (Ruíz Olabuenaga e Ispizua, 1989), puesto que no hubo posibilidad de que en las consultas hubiera una desviación hacia aspectos personales y/o irrelevantes.

Para recoger sus aportaciones, se realizaron entrevistas individuales con cada uno de ellos, en las que se les facilitó el cuestionario impreso, y acompañándoles en el proceso, fueron rellenándolo, comentando cada uno de los aspectos, y en el caso que así lo considerasen haciendo sugerencias, observaciones y/o propuestas de mejora.

Fase 3: Análisis de las aportaciones y diseño del cuestionario

La tercera fase tuvo lugar tras la recopilación las aportaciones de los expertos, con el análisis, la revisión y el contraste de las mismas, es decir, tras las observaciones y sugerencias obtenidas, se adaptan o suprimen algunos de los ítems planteados, lo que sin duda facilitó la depuración y el ajuste del cuestionario, determinando su validez y pertinencia.

Así, tras las diferentes entrevistas con los expertos, que tuvieron lugar desde julio de 2012 a febrero de 2013, una de las primeras aportaciones que surgen hacen referencia a la necesidad de traducción del cuestionario al euskera, puesto que una de las líneas de actuación de la muestra objeto de estudio, los/las inspectores/as de la Comunidad Autónoma del País Vasco, es la adecuación de sus comunicaciones escritas, telemáticas y orales a lo pautado en el Plan General de Normalización del Uso del Euskera en el Gobierno Vasco (2013-2017), ya comentado en el capítulo anterior, por lo que se procedió a su traducción y posterior corrección por uno de los más prestigiosos y reconocidos profesores de euskera en Álava, proceso que fue largo y laborioso, ya que en ocasiones, las traducciones literales no son posibles y pueden surgir interpretaciones erróneas del contenido, por lo que fue necesario dedicar a esta

cuestión más tiempo del esperado y realizar una prueba piloto en exclusividad para validar esta cuestión y evitar interpretaciones equivocadas, pasando el cuestionario a dos personas con un dominio muy alto del idioma en cuestión y relacionadas con el campo educativo, asegurando así, la perfecta comprensión de cada uno de los ítems.

Por otro lado, se decide unificar el cuestionario, hasta este momento formado por un compendio de cuatro cuestionarios, en un único documento, para facilitar su realización, y análisis posterior, y hay una reformulación de las categorías. Así se establecen cinco categorías, la C1. Motivación inicial/Satisfacción actual/Identificación con profesión; C2. Funciones; C3. Formación continua para el ejercicio de la profesión; C4. Estilos de liderazgo; y C5. Representaciones sobre la inspección y los/las inspectores/as. Cada una de estas categorías, se subdivide en diferentes subcategorías, que se relacionan, y cada una de estas subcategorías está relacionada con un ítem del cuestionario (Tabla 21), de forma que a cada subcategoría le pertenece una serie de ítems del cuestionario.

En relación a las variables personales y profesionales con el estilo de inspección, a través de la visión de los/las propios/as inspectores/as de las funciones de la Inspección enumeradas por Teixidó (1997), los expertos consideran que deben reflejarse las funciones de la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, enumeradas en capítulos anteriores, pero conservando las funciones de Teixidó (1997) que no quedan reflejadas en dicha normativa, para así, tomar en consideración las funciones que constituyen el marco sobre el que se realiza la práctica de la inspección, es decir, se reestructuran las funciones sobre las que trabaja el descriptor A. Además se elimina el ítem 1 de este cuestionario, al considerar que la asunción de las funciones enumeradas es una tarea a realizar de forma individual. El resto de descriptores se mantienen, pero se relacionarán con las funciones anteriormente señaladas.

Respecto a la relación de las variables personales y profesionales con el estilo de inspección a través del análisis de la construcción de la identidad de los/las propios/as inspectores/as, los expertos consideran que los datos referentes a cuestiones socioeconómicas, políticas y familiares, ya que podrían ocasionar cierta incomodidad entre los encuestados, y teniendo en cuenta esta sugerencia, se elimina del cuestionario B, los ítems referidos a este tema y que se sitúan en el descriptor C.2. Nivel socioeconómico de los/las inspectores/as (*ítems 5, 6 y 8*); C.3. Capital cultural de los/las inspectores/as (*ítems 9, 10 y 12*); C.4. Participación social de los/las

inspectores/as y de sus padres (ítem 11); y C.5. Valores sociales de los/las inspectores/as (ítem 13).

Fase 4. Aplicación piloto para analizar la fiabilidad del cuestionario

Tras la incorporación de las aportaciones realizadas por los expertos y la mejora del cuestionario en base a ellas, y la traducción del cuestionario al euskera, se procede a su aplicación piloto en una muestra formada por una persona experta en la validación de contenidos de herramientas de tipo similar aunque en entornos medio ambientales, y por dos personas con conocimientos en torno al campo educativo.

Así, se pone a prueba al cuestionario, analizando cómo se responde al mismo, se comprueban los tiempos de dedicación para el proceso de respuesta y las dificultades con las que se enfrentan durante dicho proceso, se valora la conveniencia de utilizar versiones digitales del mismo para la recogida de información, permite analizar la fiabilidad del cuestionario como técnica de recogida de información y se hacen las mejoras correspondientes, que se refieren a dar mayor brevedad al mismo, dado que los tiempos de respuesta observados son algo elevados, y se decide no utilizar versiones digitales ya que los/las inspectores/as podrían sentir con la utilización de éstas una pérdida de confidencialidad y anonimato al remitirnos los resultados, lo que podría provocar una limitación en su libertad de expresión y condicionamientos varios. Por ello, se decide que los cuestionarios se entregan impresos, garantizando a confidencialidad y el anonimato, en Delegación de Educación de Bilbao, para que sean rellenados por los/las inspectores/as, gracias a la colaboración en este estudio de la Jefatura Central de Inspección a los/las inspectores/as de las tres provincias, y se establece que serán recogidos personalmente en dicha Delegación.

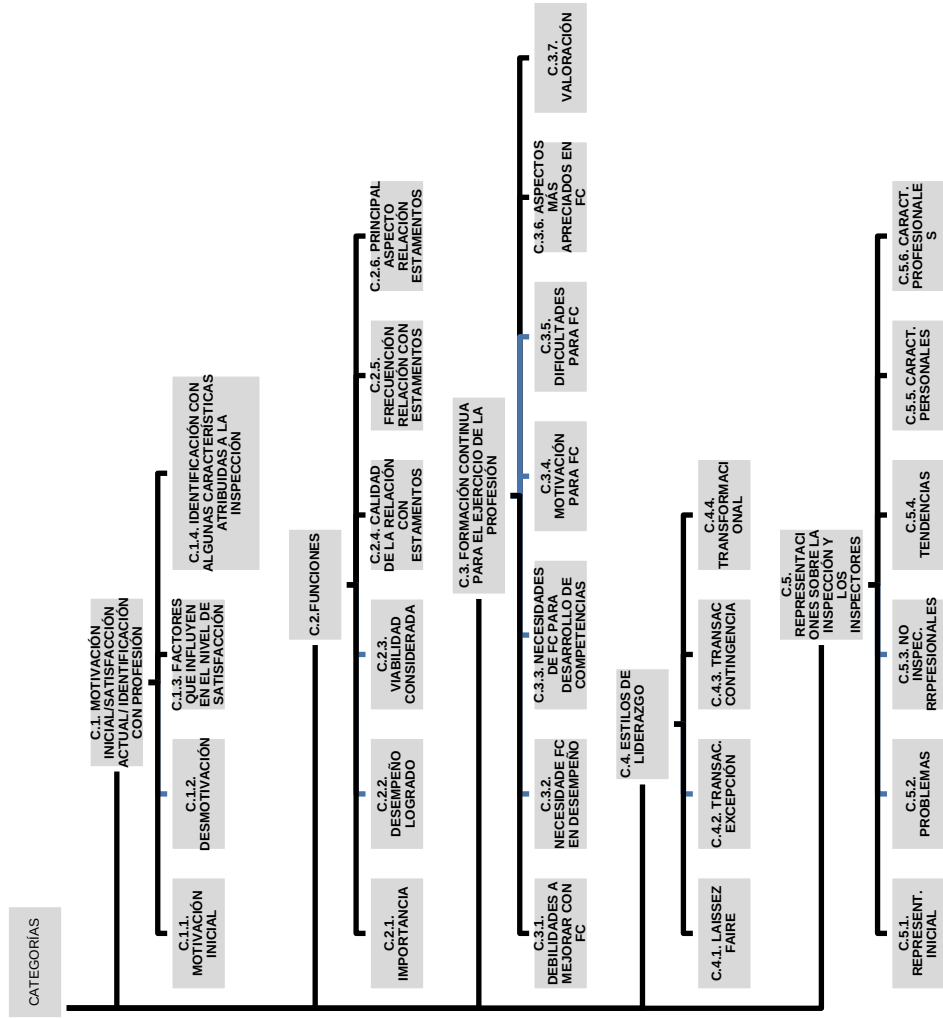


Figura 18. Categorías y Subcategorías

Fuente: Elaboración Propia

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ITEM(S) DEL CUESTIONARIO
C.1. MOTIVACIÓN INICIAL/SATISFACCIÓN ACTUAL/ IDENTIFICACIÓN CON PROFESIÓN	C.1.1. Motivación inicial para la inspección	20
	C.1.2. Desmotivación inicial para la inspección	25
	C.1.3. Factores que influyen en el nivel de satisfacción actual ante el desempeño profesional	19
	C.1.4. Identificación con algunas características atribuidas a la inspección	26
C.2.FUNCIONES	C.2.1. Importancia concedida	29
	C.2.2. Desempeño logrado	28
	C.2.3. Viabilidad considerada	30
	C.2.4. Calidad de la relación con diferentes estamentos	35
	C.2.5. Frecuencia de la relación con diferentes estamentos	36
	C.2.6. Principal aspecto determinante de la relación de los inspectores/as con los diferentes estamentos	37
C.3. FORMACIÓN CONTINUA PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN	C.3.1. Reconocimiento de debilidades en la ejecución de tareas que podría mejorar la FC	11

	C.3.2. Necesidades de Formación para el óptimo desempeño de funciones de inspección	12
	C.3.3. Necesidades de Formación para el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio de funciones de inspección	13
	C.3.4. Motivación para participar en Formación Continua	14
	C.3.5. Dificultades para la realización de actividades de Formación Continua	15
	C.3.6. Aspectos más apreciados en la Formación Continua	16
	C.3.7. Valoración	17 y 18
C.4. ESTILOS DE LIDERAZGO	C.4.1. Laissez Faire	
	C.4.2. Transaccional por Excepción	
	C.4.3. Transaccional por contingencia	21
	C.4.4. Transformacional	
C.5. REPRESENTACIONES SOBRE LA INSPECCIÓN Y LOS INSPECTORES	C.5.1. Representación inicial de la inspección	24
	C.5.2. Problemas a los que se enfrenta la inspección actualmente	27
	C.5.3. Viabilidad de una inspección sin inspectores profesionales	33
	C.5.4. Tendencias en la inspección de la CAPV	34
	C.5.5. Perfil del inspector/a. Características personales	22
	C.5.6. Perfil del inspector/a. Características profesionales	23

Tabla 22. Categorías, subcategorías e ítems con los que se relaciona

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos del estudio piloto facilitaron el proceso de depuración del cuestionario, y se llevó a cabo un nuevo esfuerzo de depuración en la formulación de algunos de los ítems, con la finalidad de agilizar y facilitar la lectura y la comprensión del contenido a los/las inspectores que respondieran al cuestionario. Con todo ello, se obtiene el cuestionario definitivo, Cuestionario sobre Inspección Educativa (ver Anexo 12), colocado al final de esta investigación, para facilitar su consulta.

Una vez confeccionado el cuestionario definitivo, tal y como se comenta anteriormente, se entregan en Delegación de Educación de Bilbao, y gracias a la colaboración de la Jefatura Central de Inspección, se reparten por los tres territorios históricos, Álava, Guipuzcoa y Vizcaya, impresos en papel por los motivos anteriormente señalados. A partir de ese momento, se suceden muchos meses, y muchas visitas a Delegación de Educación para recibir los cuestionarios, con cuenta gotas, así los cuestionarios se depositan en noviembre de 2013 y a finales de junio de 2014 se da por finalizada la recogida de cuestionarios, por lo que la población de inspectores/as que participa en el estudio es la correspondiente al curso escolar 2013/2014.

4. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la organización del diseño de este trabajo y bajo la finalidad de la descripción de la realidad de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco, desde la visión de los/las propios/as inspectores/as, se concretan las variables que se van a analizar a través del cuestionario. Es necesario señalar que se consideran variables a aquellos aspectos que por lo general toman diferentes valores en relación a los cuales los sujetos se distinguen y/o diferencian unos de otros, es decir, considerando que una variable es una cualidad o atributo que generalmente adquiere distintos valores con respecto a los cuales difieren los sujetos, el conjunto de variables considerado en esta investigación, así como su interrelación se clasificaron en las cinco categorías o dimensiones del pensamiento de los inspectores/as, las cuales a su vez están integradas por diferentes variables.

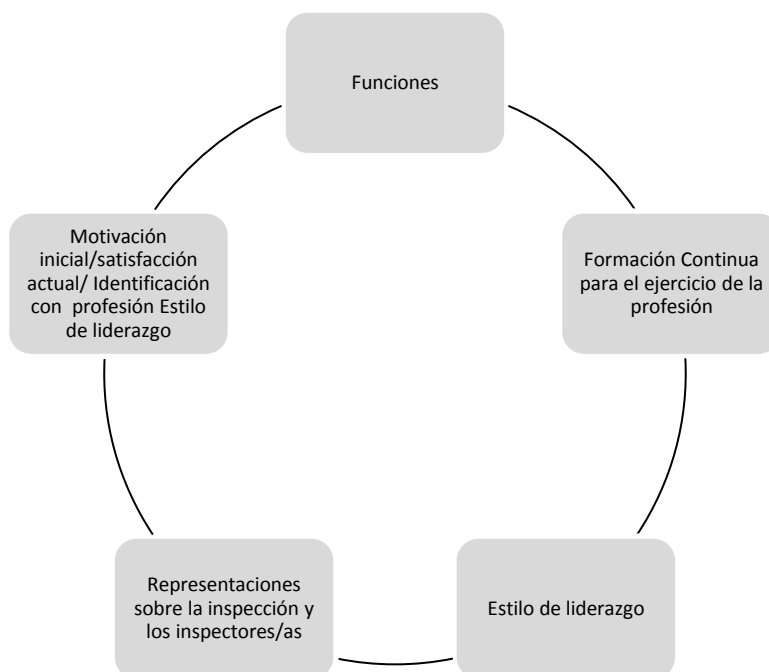


Figura 19. Variables del estudio

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se contemplan las siguientes características o variables del **PERFIL INDIVIDUAL** de cada inspector/a, que pueden servir para segmentar la muestra en diferentes sub grupos para analizar las diferencias entre ellos.

- Territorio histórico de la CAPV en que ejerce la inspección (Ítem 1.1)
- Género (Ítem 1.2)
- Edad (Ítem 1.3)
- Antigüedad en las funciones de inspección (Ítem 2)
- Estatus profesional (Ítem 4)
- Experiencia profesional previa a la incorporación a la inspección (Ítem 5)
- Formación de acceso a la inspección (Ítem 6)
- Perfil lingüístico (Ítem 10)
- Cantidad y tipología de centros que le corresponden (Ítem 3)

Las cinco categorías o dimensiones del Pensamiento de los inspectores/as, que se han tenido en cuenta en este estudio, tal y como se presentaba en líneas anteriores son, Motivación Inicial/Satisfacción Actual/ Identificación con Profesión; el Estilo De Liderazgo; Funciones; Formación Continua para el Ejercicio de la Profesión; Estilos de Liderazgo; y Representaciones sobre la Inspección y los/las inspectores/as.

La categoría o dimensión del pensamiento de los inspectores/as de Motivación Inicial/Satisfacción Actual/ Identificación con Profesión, se subdivide en cuatro subcategorías que son la Motivación inicial para la Inspección; la Desmotivación inicial para la inspección; los Factores que influyen en el nivel de satisfacción actual ante el desempeño profesional: y la Identificación con algunas características atribuidas a la Inspección. A cada una de estas subcategorías se le relacionan una serie de variables tal y como puede observarse en la tabla que se presenta a continuación.

CATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO DEL INSPECTOR	
Categoría:	
MOTIVACIÓN INICIAL/SATISFACCIÓN ACTUAL/ IDENTIFICACIÓN CON PROFESIÓN	
SUBCATEGORÍA	VARIABLE
Motivación inicial para la inspección	Abandono de la docencia
	Obtención de una visión del mundo educativo desde otra perspectiva
	Garantía del derecho a una educación de calidad de todos los miembros de la comunidad educativa
	Aumento de las retribuciones económicas
	Promoción profesional
	Realización personal
	Obtención de respeto y reconocimiento social
	Deseo de mejora del sistema educativo
	Otro/s
	Falta de compensación entre responsabilidad y reconocimiento
Desmotivación inicial para la inspección	Falta de compensación entre responsabilidad y complejidad, y retribución económica
	Complejidad del puesto
	Dificultad de acceso al puesto
	Falta de experiencia en el desempeño del puesto
	Carencia de liderazgo
	Carencia de formación adecuada para el ejercicio profesional
	Responsabilidad del puesto
	No sentir rechazo
	Otro/s, cuál/es?
	Prestigio social
Factores que influyen en el nivel de satisfacción actual ante el desempeño	Retribución económica
	Desarrollo profesional

profesional	Estabilidad Laboral
	Contribución en la calidad de la educación
	Compromiso con su labor
	Horario laboral
	Valoración de su trabajo
	Sobrecarga de tareas
	Bajo reconocimiento o prestigio social
	Rol ambiguo
	Incertidumbre respecto a las funciones a desempeñar
	Falta de participación en las decisiones que le conciernen
	Prestigio y/o reconocimiento social
	Estrés
	Disconformidad ante las condiciones laborales
	No respuesta a las demandas sociales
	Otro/s, ¿cual/es?
Identificación con algunas características atribuidas a la inspección	

Tabla 23. Categoría de “Motivación inicial/satisfacción actual/ identificación con profesión”

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la categoría o dimensión del pensamiento de los inspectores/as de Funciones, se subdivide en seis subcategorías que son Importancia concedida; Desempeño logrado; Viabilidad considerada; Calidad de la relación con diferentes estamentos; Frecuencia de la relación con diferentes estamentos; y Principal aspecto determinante de la relación de los inspectores/as con los diferentes estamentos. A cada una de estas subcategorías se le relacionan una serie de variables tal y como puede observarse en la tabla que se presenta a continuación.

CATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO DEL INSPECTOR	
Categoría:	
FUNCIONES	
SUBCATEGORÍA	VARIABLE
Importancia concedida	La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de estos y del sistema de apoyo.
	El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el

cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.

El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección.

La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.

La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.

Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.

Las funciones relacionadas con el régimen disciplinario del profesorado.

Las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua.

La función Técnica - Dinamización: Impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación

Desempeño logrado

La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de estos y del sistema de apoyo.

El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.

El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección.

La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.

La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.

Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.

Las funciones relacionadas con el régimen disciplinario del profesorado.

Las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua.

La función Técnica - Dinamización: Impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación

Viabilidad considerada

La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de estos y del sistema de apoyo.

El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.

El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección.

La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para

	la mejora de la calidad de la enseñanza.
	La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.
	Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.
	Las funciones relacionadas con el régimen disciplinario del profesorado.
	Las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua.
	La función Técnica - Dinamización: Impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación
Calidad de la relación con diferentes estamentos	Equipos directivos
	Profesorado
	Alumnado
	Familias
	AMPA
	Autoridades locales
	Instituciones sociales, culturales y deportivas, culturales y deportivas
	Órganos de la Administración educativa
	Personal docente
	Personal no docente
	Unidad de Planificación
	Unidad de Innovación Educativa (Educación Especial)
	Unidad de Innovación Educativa (Formación del profesorado)
	Unidad Técnica
	Asesoría Jurídica
	Unidad de Becas
	Unidad de Concertada
	Delegación Territorial
Frecuencia de la relación con diferentes estamentos	Equipos directivos
	Profesorado
	Alumnado
	Familias
	AMPA
	Autoridades locales
	Instituciones sociales, culturales y deportivas, culturales y deportivas

Principal aspecto determinante de la relación de los inspectores/as con los diferentes estamentos	Órganos de la Administración educativa
	Personal docente
	Personal no docente
	Unidad de Planificación
	Unidad de Innovación Educativa (Educación Especial)
	Unidad de Innovación Educativa (Formación del profesorado)
	Unidad Técnica
	Asesoría Jurídica
	Unidad de Becas
	Unidad de Concertada
	Delegación Territorial
	Equipos directivos
	Profesorado
	Alumnado
	Familias
	AMPA
	Autoridades locales
	Instituciones sociales, culturales y deportivas, culturales y deportivas
	Órganos de la Administración educativa
	Personal docente
	Personal no docente
	Unidad de Planificación
	Unidad de Innovación Educativa (Educación Especial)
	Unidad de Innovación Educativa (Formación del profesorado)
	Unidad Técnica
	Asesoría Jurídica
	Unidad de Becas
	Unidad de Concertada
	Delegación Territorial

Tabla 24. Categoría de “Funciones”

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la categoría o dimensión del pensamiento de los inspectores/as sobre la Formación Continua para el ejercicio de la profesión, se subdivide en siete subcategorías que son el Reconocimiento de debilidades en la ejecución de tareas que podría mejorar la formación continua; Necesidades de Formación para el óptimo desempeño de funciones de inspección; Necesidades de Formación para el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio de funciones de Inspección; Motivación para participar en Formación Continua; Dificultades para la realización de actividades de Formación Continua; Aspectos más apreciados en la Formación Continua; y Valoración. A cada una de estas subcategorías, como en los casos anteriores, se le relacionan una serie de variables tal y como puede observarse en la siguiente tabla.

CATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO DEL INSPECTOR	
Categoría:	
FORMACIÓN CONTINUA PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN	
SUBCATEGORÍA	VARIABLE
Reconocimiento de debilidades en la ejecución de tareas que podría mejorar la FC	Sí. Cuáles
	No
Necesidades de Formación para el óptimo desempeño de funciones de inspección	La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de estos y del sistema de apoyo.
	El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo
	El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección.
	La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.
	La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.
	Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado
	Las funciones relacionadas con el régimen disciplinario del profesorado.
	Las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua.
	La función Técnica - Dinamización: Impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación.
Necesidades de	Planificación

Formación para el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio de funciones de inspección	Pensamiento analítico-sintético
	Toma de decisiones
	Capacidad de comunicación
	Resistencia al estrés
	Trabajo en equipo
	Innovación-espíritu emprendedor
	Liderazgo
	Coaching
	Orientación al logro
	Autoconfianza
	Sentido ético
	Otro (s)
Motivación para participar en Formación Continua	El interés y relación de esa actividad con su ejercicio profesional
	La necesidad de obtener puntos para concursos internos y promoción profesional
	La puesta al día en modificaciones legislativas y/o variaciones organizativas
	La actualización de conocimientos informáticos
	Actualización de competencias
	La oportunidad de reencontrarse con personas conocidas y/o contactar con compañeros/as o con profesionales de otras instituciones
Dificultades para la realización de actividades de Formación Continua	Otra(s)
	No existen tales dificultades
	El desplazamiento al lugar de formación
	Las ocupaciones familiares (conciliación)
	La falta de información sobre la existencia de dicha formación
	Su realización fuera del horario laboral
	Falta de destrezas en el dominio de herramientas online
	La no existencia de ofertas de formación
	Otra(s)
Aspectos más apreciados en la Formación Continua	La oportunidad de encontrar asesoramiento respecto a las dificultades habituales en el desempeño de su labor profesional
	Su contribución a la creación de un marco teórico en su desempeño profesional
	La oportunidad de establecer comparaciones entre su labor profesional y la desempeñada por otros
	La aportación de una perspectiva novedosa sobre aspectos significativos en su puesto laboral

	Otro/s
Valoración	Valoración global de la cantidad de la FC recibida desde el acceso a la inspección
	Valoración global de la calidad de la FC recibida desde el acceso a la inspección

Tabla 25. Categoría de “Formación continua para el ejercicio de la profesión”

Fuente: Elaboración propia

La categoría o dimensión del pensamiento de los inspectores/as de Estilos de Liderazgo, se subdivide en cuatro subcategorías que son Laissez Faire; Transaccional por Excepción; Transaccional por contingencia; Transformacional, y como en las categorías anteriores, a cada una de estas subcategorías, se le relacionan una serie de variables tal y como puede observarse en la siguiente tabla.

CATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO DEL INSPECTOR	
Categoría:	
ESTILOS DE LIDERAZGO	
SUBCATEGORÍA	VARIABLE
Laissez Faire	Se muestra reacio a asumir responsabilidad.
Transaccional por Excepción	Interviene solo si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien y enseña como corregir los desajustes
Transaccional por contingencia	Transmite de forma clara lo que espera de sus colaboradores y presta su apoyo a cambio del esfuerzo requerido
Transformacional	Establece unos altos niveles de conducta moral y ética (Influencia idealizada)
	Consideraciones de las amenazas como oportunidades (Motivación inspiracional)
	Proporciona retos adecuados a todas las personas con las que trabaja, haciendo que cada una de ellas se sienta valorada por su aportación (Consideración individual)
	Cuestiona el “status quo” buscando la innovación (Estimulación intelectual)

Tabla 26. Categoría de “Estilos de Liderazgo”

Fuente: Elaboración propia

Por último, la categoría o dimensión del pensamiento de los inspectores/as de Representaciones sobre la Inspección y los/las inspectores/as, se subdivide en seis subcategorías que son la Representación inicial de la inspección; Problemas a los que

se enfrenta la inspección actualmente; Viabilidad de una inspección sin inspectores profesionales; Tendencias en la inspección de la CAPV; Perfil del inspector/a. Características personales; y Perfil del inspector/a. Características profesionales A cada una de estas subcategorías, como en los casos anteriores, se le relacionan una serie de variables tal y como puede observarse en la siguiente tabla.

CATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO DEL INSPECTOR	
Categoría:	
REPRESENTACIONES SOBRE LA INSPECCIÓN Y LOS INSPECTORES	
SUBCATEGORÍA	VARIABLE
Representación inicial de la inspección	Ajuste a la realidad de la concepción de la inspección previa al acceso al cargo
Problemas a los que se enfrenta la inspección actualmente	La estructura de la Inspección como Cuerpo Administrativo y/o Docente
	El planteamiento dual de la Inspección: "Alta Inspección" e "Inspección de Educación"
	La ambigüedad de la Inspección como trabajo de especialidad y/o generalista.
	El enfrentamiento en el trabajo de campo entre el estilo propio del Inspector/a y las funciones a realizar.
	La dimensión ética de la Inspección Educativa.
	La falta de formación respecto a aspectos legislativos.
	La crítica generalizada de la sociedad al sistema educativo.
Viabilidad de una inspección sin inspectores profesionales	Otro(s).
	Dependiendo de las etapas puede ser responsabilidad del Ministerio de Educación o de Asuntos Sociales, es global, responsabilidad del Estado.
	Las autoridades locales son las responsables de la Inspección.
	La inspección la efectúa la dirección de los centros y las oficinas de educación de las Prefecturas.
	La inspección es competencia del Ministerio de Educación, pero no cuenta con inspectores profesionales.
	El Instituto Nacional de la Educación inspecciona y evalúa el sistema educativo. Las autoridades locales y los propios centros se responsabilizan de la inspección.
	Creo en una supervisión sin inspectores profesionales, pero ninguno de los modelos anteriores reúne los requisitos adecuados.
	No creo en una supervisión sin inspectores profesionales.
Tendencias en la inspección de la CAPV	Otro/s
	Descentralización creciente de los procesos y de los agentes de inspección
	Actuaciones cada vez más independientes
	Trabajo en equipo

Perfil del inspector/a. Características personales	Especialización creciente de las tareas de Inspección
	Primacía de la función evaluadora frente a las de control y asesoramiento
	La mejora del rendimiento académico como objetivo principal
	Neutralidad
	Independencia y Autonomía
	Tendencia al entendimiento
	Claridad de pensamiento
	Comunicación y escucha activa
	Flexibilidad
	Discreción y confidencialidad
	Responsabilidad y compromiso
	Ética
	Otro/s
Perfil del inspector/a. Características profesionales	Dialogo constante
	Reconocimiento del otro
	Prevención de conflictos
	Solución de problemas
	Sentido practico
	Capacidad de improvisación
	Autoridad moral
	Mediación
	Mejora continua
	Otro/s

Tabla 27. Categoría de “Representaciones sobre la Inspección y los/las inspectores/as”

Fuente: Elaboración propi

El verdadero progreso consiste en
renovarse

(Alejandro Vinet)

Jamás se descubriría nada si nos
considerásemos satisfechos con las
cosas descubiertas

(Séneca)

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el capítulo anterior se ha presentado la metodología con que se ha trabajado en esta tesis, identificando las variables contempladas y las diferentes fases del estudio, justificando las opciones y las decisiones tomadas y las técnicas empleadas. En este capítulo lo que se pretende es dar a conocer y comentar los resultados del estudio empírico llevado a cabo con los/las inspectores de la Comunidad Autónoma del País Vasco, esto es, describir los datos obtenidos y plantear la discusión de resultados, desde una perspectiva crítica y comparativa. En efecto, los datos resultantes de esta investigación se comparan, por un lado, con el marco teórico de la misma y, por otro, con los obtenidos por otros investigadores, en estudios similares, intentando encontrar posibles explicaciones de las convergencias y, sobre todo, de las divergencias y dejando pistas para que futuros investigadores puedan convertir algunos de los interrogantes planteados en punto de partida de sus investigaciones.

Así, se lleva a cabo un primer nivel descriptivo de todas las variables que se han tenido en cuenta en el estudio y para su descripción se han utilizado mayoritariamente frecuencias, medias, porcentajes y desviaciones típicas. Se pretende conseguir un amplio campo de visión sobre el tema objeto de estudio. No obstante, también se ha realizado análisis de contenido, ya que hay datos reunidos sobre algunas variables que son de tipo cualitativo y han sido recogidos a través de preguntas abiertas a lo largo del cuestionario.

En el análisis descriptivo de las características del conjunto de datos muestrales, se han tenido en cuenta dos tipos de variables que intervienen en la investigación: las relativas al perfil individual de los/las inspectores/as, y las dimensiones de su pensamiento.

Las variables contempladas dentro de las características diferenciales del perfil individual de los/las inspectores/as son: el territorio histórico de la CAPV en que ejerce la Inspección; el género; la edad; la antigüedad en las funciones de Inspección; el estatus profesional; la experiencia profesional previa a la incorporación a la inspección; la formación de acceso a la inspección; el perfil lingüístico; y la cantidad y tipología de centros a los que prestan sus servicios.

Las variables relacionadas con las dimensiones del pensamiento de los/las inspectores/as seleccionadas se han agrupado en cinco categorías: la motivación inicial para el cargo y la satisfacción actual ante el ejercicio de la inspección; el nivel de identificación con algunas características atribuidas a la inspección; la importancia y el

nivel de realización y de viabilidad que los inspectores atribuyen a las diferentes funciones; las necesidades de formación continua que sienten, así como la valoración que hacen de la formación continua recibida; los estilos de liderazgo que los inspectores/as ponen en práctica en el ejercicio de sus funciones y las representaciones que tienen los/las inspectores/as sobre la Inspección y los/las inspectores/as.

La investigación trata prioritariamente de conocer el comportamiento de las diferentes variables (estudio univariable o descriptivo), pero también intenta averiguar las relaciones existentes entre las principales de ellas, recurriendo, en esos casos al estudio bivariable en el que se analiza la relación entre dos variables determinadas o mejor dicho, la tendencia de los fenómenos a los que esas variables hacen referencia, a variar concomitantemente.

Los estadísticos con los que se ha trabajado son los siguientes: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si las variables se ajustan a una distribución Normal, t de Student (si los grupos son dos) o F de Fisher (más de dos), para comparación de medias y, en los casos en que no resulta posible utilizar estas pruebas porque no se reúnen los requisitos para ello, se opta por pruebas no paramétricas (Tablas de Contingencia, Chi cuadrado, U de Mann-Whitney). También se ha utilizado el coeficiente de correlación r de Pearson para analizar la relación entre dos variables cuantitativas. Las Tablas de cotingencia han servido para analizar tendencias, incluso en los casos en que la relación entre variables no es significativa. Nos hemos servido de la técnica AIR para analizar las diferencias entre importancia concedida por los inspectores e inspectoras a las funciones de inspección y el nivel de realización que logran. El nivel de confianza al que se ha trabajado ha sido del 95%.

5.1. PERFIL DE LOS/LAS INSPECTORES/AS DE LA CAPV

En este apartado se analiza el perfil de los/las inspectores/as de la CAPV atendiendo a variables que pueden ser clasificatorias, como su edad, género, antigüedad en las funciones de inspección, territorio histórico en que ejercen la inspección, estatus profesional, formación de acceso a la inspección, perfil lingüístico, y cantidad y tipología de centros a los que presta sus servicios.

En nuestro sistema educativo, las prácticas de inspección están asociadas, según Zorrilla (2013), a un puesto caracterizado por desarrollar sus funciones de un modo aislado e individual por profesionales de mayor edad, que cuentan por un lado con la potencialidad de una mayor experiencia y sabiduría, pero con el perjuicio del cansancio al que es posible se una el escepticismo. Este individualismo también es señalado por Silva (2008) al comentar como en ocasiones hay una fusión entre la función a desarrollar y el estilo de resolución del inspector/a, siendo necesario en este sentido un espacio de intercambio entre los/las inspectores/as que les permita compartir prácticas, dificultades, limitaciones, experiencias e inquietudes, en vistas a la mejora de la educación. Para esta autora, es preciso que el perfil del inspector/a aúne, tal y como se comenta en el capítulo segundo de este trabajo, solvencia profesional, experiencia y formación, que impulse a los centros educativos a depositar en ellos/as su confianza, lo que facilitará que sus aportaciones se establezcan con la solidez que precisen.

Así, la edad del inspector/a más joven que ha participado en este estudio es de 48 años (CIEME032), y la del más mayor en activo 61 años (CIEHE026). La franja de edad de mayor participación se sitúa entre los 54 a los 56 años, situándose el resto de la muestra en activo en un 50% por debajo de dicha franja y en un 50% por encima de la misma, siendo interesante la presencia de un 6% de inspectores/as mayores o igual de 60 años.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	48	1	2,1	2,3	2,3
	50	2	4,2	4,7	7,0
	51	3	6,3	7,0	14,0
	52	2	4,2	4,7	18,6
	53	3	6,3	7,0	25,6
	54	7	14,6	16,3	41,9
	55	7	14,6	16,3	58,1
	56	7	14,6	16,3	74,4
	57	2	4,2	4,7	79,1
	58	3	6,3	7,0	86,0

59		1	2,1	2,3	88,4
60		4	8,3	9,3	97,7
61		1	2,1	2,3	100,0
Total		43	89,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	10,4		
Total		48	100,0		

Tabla 28. Edad de los inspectores/as en la CAPV

Fuente: Elaboración propia

La población total de los/las inspectores/as de la Comunidad Autónoma del País Vasco está compuesta por un total de 80 inspectores/as: 36 inspectores de Vizcaya (18 inspectores y 18 inspectoras); la unidad territorial de Inspección en Álava consta de 12 inspectores/as (5 inspectores y 7 inspectoras); y en Guipúzcoa, hay un total de 27 inspectores/as (15 inspectores y 12 inspectoras),

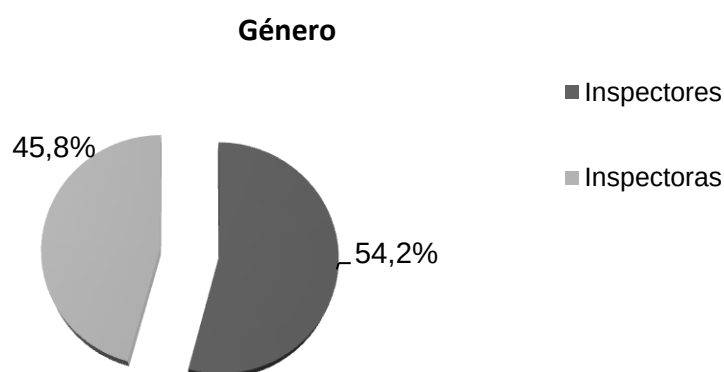


Figura 20. Género de los/las inspectores/as en la CAPV

Fuente: Elaboración propia

Como podemos comprobar, la representación de hombres y mujeres entre los/las inspectores/as en la CAPV es bastante equitativa. Se aprecia un notable progreso en este sentido respecto a décadas anteriores, acorde con la tónica general de aumento de la presencia de la mujer en el sistema educativo, como alumna y como docente (López, 2010). No obstante, también es cierto que, en este caso, y en sintonía con lo que ocurre en el resto de ámbitos del sistema educativo, como es el caso de los

centros educativos (Pereda, Poblete y Olalla, 2008), la presencia de la mujer en puestos de mayor responsabilidad, aunque va aumentando, lo hace más lentamente (López, 2010), siendo aún bastante inferior a la del hombre. Así, el Inspector General en la CAPV es hombre y hay más mujeres en la inspección general y como jefas territoriales de Inspección. En este caso, los datos son coincidentes igualmente con los de la mayoría de las Comunidades Autónomas, en las que sólo alrededor de un 25% de las inspectoras alcanza puestos de jefatura o dirección (López, 2010). Quedaría por averiguar cuáles son las causas reales de este estado de cosas, qué importancia llegan a tener los condicionantes externos y las opciones personales en las trayectorias profesionales de hombres y mujeres inspectores.

Por otro lado, los inspectores/as que han participado en este estudio ingresaron en Inspección entre los años 1982 (CIEME015) y 2013 (CIEHS003), destacándose el año 2010 como el de mayores ingresos, seguido de los años 2011 y 1989. Este último hecho coincide con el Decreto 173/1988, de 28 de junio que estableció una unidad territorial de Inspección Educativa en cada Delegación Territorial del Departamento de Educación que desarrollaría principalmente sus funciones a través de unidades de circunscripción escolar. También cuenta con un número elevado de ingresos, aunque en menor medida, el año 2006, año en el que ve la luz la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/2006), la cual, en su Título VII, Art. 148, hace referencia a la Inspección del Sistema Educativo, indicando que es un deber y compromiso de los poderes públicos y que deben ser las Administraciones Públicas Competentes correspondientes las responsables de su ordenación, regulación y ejercicio, en su pertinente marco territorial, señalando que se aplicará sobre todos y cada uno de los componentes del Sistema Educativo, tal y como se comentaba en los capítulos anteriores. Finalmente se destaca 1995, año en el que la relación de puestos de trabajo correspondientes al Cuerpo de Inspectores fue aprobada en el Decreto 464/1994, que fijó la localidad de la sede de cada circunscripción escolar como centro de trabajo.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	1982	1	2,1	2,4	2,4
	1986	1	2,1	2,4	4,8
	1989	5	10,4	11,9	16,7
	1992	1	2,1	2,4	19,0

1993	1	2,1	2,4	21,4
1995	3	6,3	7,1	28,6
1996	2	4,2	4,8	33,3
1999	1	2,1	2,4	35,7
2002	1	2,1	2,4	38,1
2003	2	4,2	4,8	42,9
2006	4	8,3	9,5	52,4
2007	1	2,1	2,4	54,8
2008	2	4,2	4,8	59,5
2009	1	2,1	2,4	61,9
2010	9	18,8	21,4	83,3
2011	6	12,5	14,3	97,6
2013	1	2,1	2,4	100,0
Total	42	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	6	12,5	
Total		48	100,0	

Tabla 29. Año de ingreso en Inspección

Fuente: Elaboración propia

Territorio Histórico

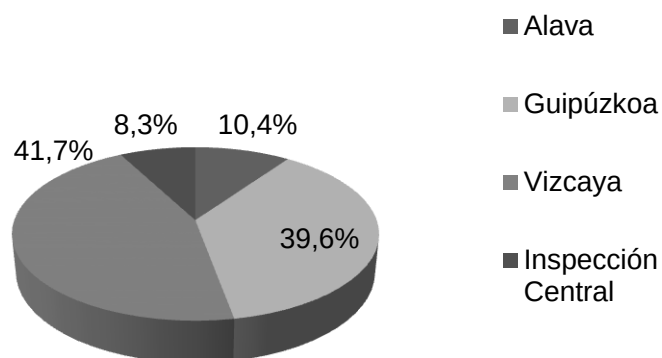


Figura 21. Territorio Histórico

Fuente: Elaboración propia

La Sede Central de la Inspección de la CAPV está en Lakua y se organiza en torno a 5 inspectores/as (4 inspectores y una inspectora), al frente de la Inspección General se encuentra un inspector, y en la Inspección Central, una inspectora y dos inspectores y por último como inspector de Apoyo a la Inspección Central, también un inspector hombre.

El análisis de los resultados muestra que en lo referente al territorio histórico, los cuestionarios obtenidos pertenecen en un 41,7% a inspectores/as de Vizcaya, seguidos de Guipúzcoa con un 39,6%, Álava con un 10,4%, y finalmente un 8,3% pertenecen a la Inspección Central.

Los/las inspectores/as de la CAPV que han participado en este estudio pertenecen en su mayoría al Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE), siendo sólo un número reducido de ellos/as los que desarrollan sus funciones como interinos/as. En su caso, el tiempo en años en ese estatus fluctúa desde 1 año hasta 18 años, situándose en la mayoría de los casos, entre los 3 y 4 años.



Figura 22. Estatus Profesional

Fuente: Elaboración propia

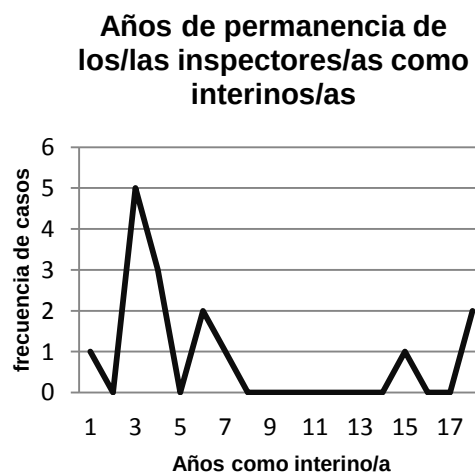


Figura 23. Años como interinos/as

Fuente: Elaboración propia

El conocimiento que los/las inspectores/as poseen del sistema educativo es consecuencia, tal y como se comenta en el primer capítulo de este trabajo, en buena medida, de su experiencia profesional, pero también de su formación particular y específica, así como de sus valores y es necesario un equilibrio y coherencia entre las

funciones que desempeñan dichos inspectores/as y su formación, atendiendo no sólo a la formación que da acceso al cargo, sino también a la adquirida a lo largo de su ejercicio profesional, olvidada con frecuencia por la Administración. La carencia de una formación común en la Inspección Educativa que facilite su determinación y delimitación, dificulta su profesionalización, y tal y como veremos en las próximas líneas, en el comentario de los resultados de este estudio, son muy diversas las especializaciones, titulaciones y conocimientos, no sólo en la CAPV, sino en general, por lo que surge el debate en este punto sobre la debilidad de la Inspección como profesión.

Para Camacho (2013,) es previsible que aquellos/as inspectores/as que han accedido al cargo sin una formación previa en pedagogía, busquen paliar esa deficiencia o bien reducir su labor pedagógica dirigiendo su atención a los contenidos de la disciplina de la que proceden, mientras que los/las inspectores/as que cuentan con una formación sólida previa en aspectos educativos, disfrutarán de ventajas a la hora de afrontar muchas de las tareas establecidas, sin olvidar que no debe dejar de actualizarse para el progresivo avance y la mejora del sistema educativo. Así, este autor observa en su estudio que sería deseable que los/las inspectores/as contasen con una formación universitaria pedagógica, coincidiendo en este sentido con Viñao (1999) y con Esteban Frades (s.d.) y con otra más específica referida a campos tales como la organización escolar, la dirección y gestión de centros, el diseño curricular, las tecnologías educativas, las técnicas e instrumentos de evaluación del profesorado y centros, el procedimiento administrativo, la legislación, las técnicas e instrumentos de inspección, la pedagogía y la Inspección comparada, las buenas prácticas y el trabajo en equipo. El mismo autor valora especialmente el hecho de que dicha formación tenga lugar a través de cursos, congresos, seminarios, etc. y recoge la reclamación por parte de los/las inspectores/as participantes en su estudio, de un plan de formación de tipo *in situ*, visitas de carácter conjunto que permitan la observación y conceptualización de las buenas prácticas y las posibilidades que ofrecen los foros permanentes, entre otras alternativas.

La legislación, tal y como comentábamos en el primer capítulo de este trabajo, establece funciones para los/las inspectores/as que se dirigen a un perfil pedagógico, aunque cada Administración regula su propio modelo organizativo y con ello el perfil profesional de los/las inspectores/as, dándose, en la práctica, un histórico enfrentamiento entre las tareas más de tipo burocrático y administrativo y las puramente pedagógicas. Como consecuencia, aumentan las demandas y estudios

acerca de una Inspección más pedagógica y menos burocrática, entre los que se encuentran los de López (2001) y Garrido y Munné (1999). Para estos últimos autores, los resultados del estudio acerca de la percepción sobre la Inspección de la comunidad educativa por solicitud del Fórum Europeo de Educación en Cataluña, muestran que priman las funciones más de tipo burocrático que las pedagógicas.

En cualquier caso, tal y como señala Silva (2008) y se recoge en el segundo capítulo de este trabajo, un abanico tan amplio de funciones como el que deben desarrollar los/las inspectores/as, requiere de una amplia y diversa formación. Se trata de dar respuesta a las necesidades y solicitudes del sistema educativo con la profundidad y eficacia requeridas y no de que dichas cuestiones sean resueltas por imperativo de la situación. En este sentido, el Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017 del País Vasco señala, como uno de sus valores, el favorecer la formación permanente y la participación activa de sus inspectores/as, y como una de sus doce líneas de intervención, tal y como se expone en el tercer capítulo de este trabajo, la formación de alto contenido profesional y constante desarrollo y actualización, otorgando una gran importancia a la formación inicial y a la tutorización de los/las inspectores/as al acceder a la Inspección.

Así, la formación académica de los inspectores/as de la CAPV que han participado en el estudio y que les permitió el acceso a la Inspección de Educación es mayoritariamente una licenciatura (93,8% de los casos). Sólo un 6,3% procede de titulaciones de Ingeniería y no hay ningún caso registrado que proceda de Arquitectura. Además hay dos inspectores con otra formación: en un caso, una Ingeniería Técnica Industrial (CIEHS013) y, en el otro, una licenciatura en Medicina (CIEHE016).

Entre las licenciaturas, destaca por encima de todas, con un 20,8% Pedagogía, seguida de Filología y Biología y, tras ellas, Psicología, Geografía e Historia y Psicopedagogía. Tienen una presencia más minoritaria, aunque real, licenciaturas como Filosofía (CIEMS023) y Químicas (CIEHS045). Tal y como se comentó anteriormente, un 6,3% de los/las inspectores/as procede de titulaciones de Ingeniería, concretamente de Electromecánica (CIEHS039), Industrial (CIEHS014) e Industrial Química (CIEHS013). Llama la atención que el porcentaje de inspectores/as cuya formación de acceso, de una u otra forma está relacionada con la educación, sea del 39,6% de los/inspectores participantes en el estudio.

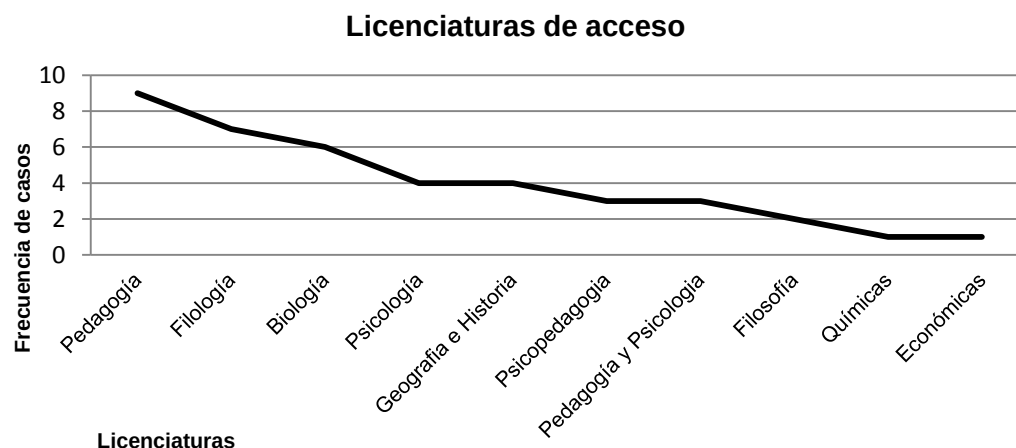


Figura 24. Licenciaturas de acceso

Fuente: Elaboración propia

Los Pactos de la Moncloa de 25 de octubre de 1977, incorporaron entre otros aspectos, las diferentes lenguas autonómicas en las respectivas Comunidades Autónomas y, en lo referente a la preceptividad del perfil lingüístico en la Comunidad Autónoma Vasca, debido a que los cinco años para tal preceptividad de dicho perfil para los puestos de Inspección se acababa, entró en vigor el Decreto 3/2009, de 13 de enero por el que se aprobó la Relación de Puestos de Trabajo de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Por otro parte, uno de los objetivos generales del Plan Trienal de Inspección 2014-2017 es el fomento de la utilización del euskera y, en este sentido, una de sus líneas de intervención es la adecuación de sus comunicaciones a lo establecido en el Plan General de Normalización del Uso del Euskera en el Gobierno Vasco (2013-2017), como se desarrolla en profundidad en el tercer capítulo de este trabajo.

Es lógico, por tanto, que los/las inspectores/as de la CAPV encuestados tengan un dominio del euskera de forma mayoritaria, situándose en los niveles inferiores de conocimiento del idioma sólo un 4,2%. En lo relativo a los conocimientos de inglés, con tal sólo 25 respuestas, un 35,4% tiene niveles elementales y/o intermedios, y únicamente un 12,5% tiene un buen dominio de ese idioma. Respecto al francés, con un menor porcentaje de respuestas ya que tan sólo 15 inspectores/as han contestado a esta cuestión y pese a la cercanía de nuestra comunidad autónoma con el país vecino, un 25% presenta niveles elementales, mientras que sólo un 6% tiene un buen dominio del mismo. Se da un caso aislado de conocimiento intermedio de catalán (CIEME032), y otro caso con un nivel elemental de alemán (CIEMS001).

	EUSKERA	INGLÉS	FRANCÉS
A1	2,1%	8,3%	6,3%
A2	2,1%	12,5%	10,4%
B1	2,1%	14,6%	8,3%
B2	8,3%	4,2%	2,1%
C1	60,4%	8,3%	4,2%
C2	18,8%	4,2%	0

Tabla 30. Perfiles lingüísticos (Euskera, Inglés y Francés)

Fuente: Elaboración propia

En el primer capítulo de este trabajo, se expone cómo se llevan a cabo los diferentes planes provinciales y casi todas las Administraciones Educativas asignan a cada uno de los/las inspectores/as en plantilla un número de centros en función de su cuerpo docente de procedencia y de su experiencia docente previa en el nivel educativo del centro en cuestión, convirtiendo su labor, en un trabajo de corte individualista, que la literatura señala como una debilidad del sistema de inspección (Zúñiga, s.d.). Se trata de un problema compartido por la Inspección de diferentes contextos y países, aunque no en la misma dimensión. Así Zúñiga quien ha desarrollado su estudio en la Región de Cusco en Perú, donde el aislamiento de las zonas rurales, debido a la precariedad del sistema de comunicaciones y transporte, no facilita la supervisión de los centros. Señala que aumenta el número de centros asignados y de profesorado, pero no así el número de inspectores/as, situación que aún se agrava más por la falta de medios y recursos.

En las siguientes tablas se aprecia cuál es la proporción en lo referente al número y tipo de centros encargados al colectivo de inspectores/as en activo en la CAPV participantes en el estudio. De la lectura de dichas tablas se desprende que los inspectores/as ofrecen sus servicios a un número diferente de centros, esto es, hay falta de homogeneidad. En la mayoría de los casos prestan atención a un máximo de 10 centros, independientemente de que se trate de enseñanza pública ($M=8,51$; $DT=5,477$), concertada ($M=4,92$; $DT=3,537$), o de la etapa educativa de Educación Infantil y Primaria ($M=7,58$; $DT=4,430$) o Secundaria ($M=5,24$; $DT=3,079$).

Para Camacho (2013), el exceso de trabajo que impide dedicar atención en profundidad a los centros y el excesivo número de centros asignados a cada inspector/a es uno de los obstáculos que impiden a los/las inspectores/as desarrollar sus funciones de forma eficaz.

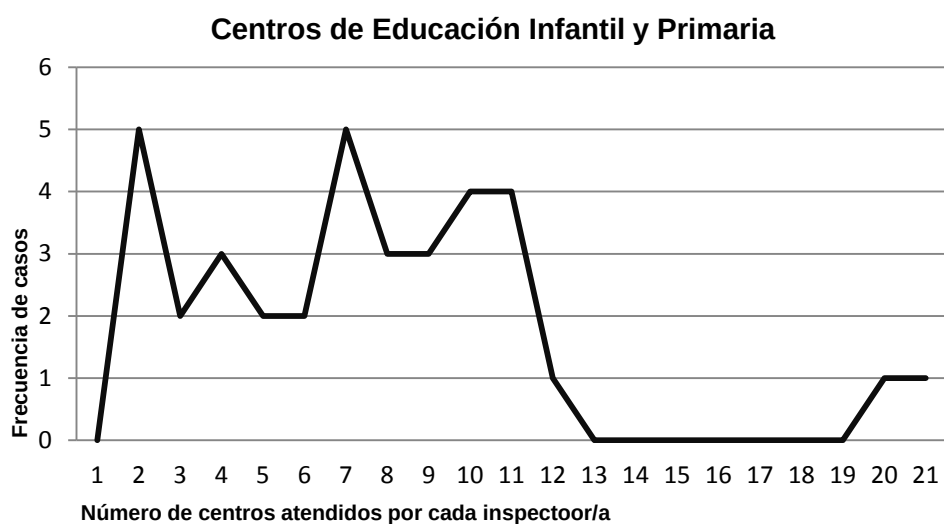


Figura 25. Número de centros de Educación Infantil y Primaria

Fuente: Elaboración propia

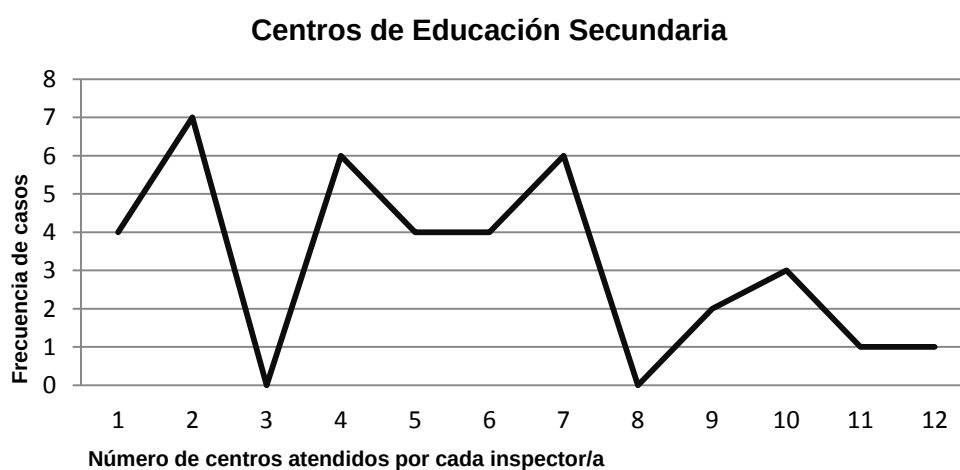
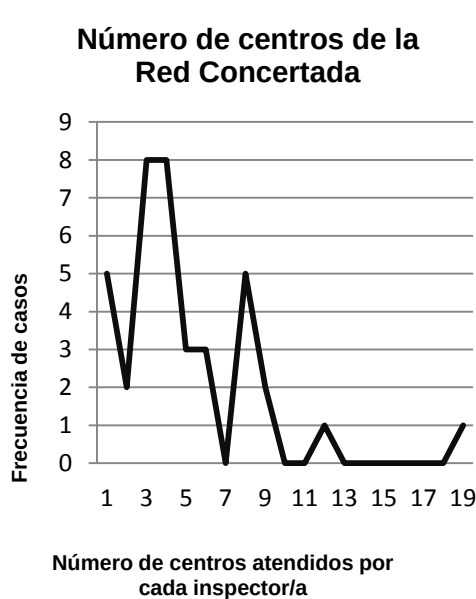
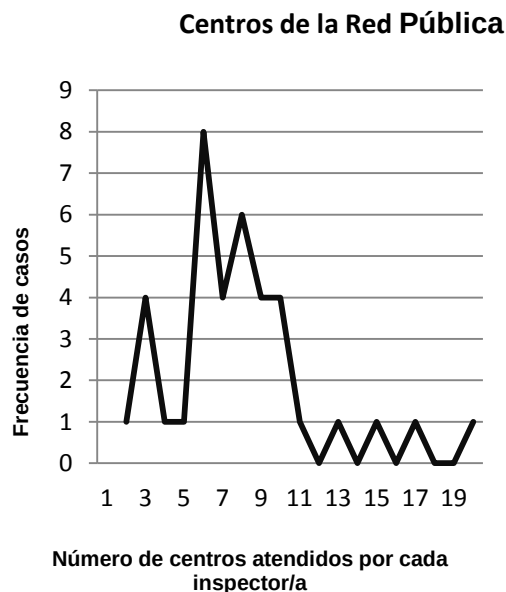


Figura 26. Número de centros de Educación Secundaria

Fuente: Elaboración propia

**Figura 27. Número de centros concertados**

Fuente: Elaboración propia

**Figura 28. Número de centros públicos**

Fuente: Elaboración propia

En lo referente a otros centros, se mencionan las Escuelas Oficiales de Idiomas, Centros de Enseñanza Musical, Centros de Educación Permanente de Adultos, Berritzegunes y Centros dependientes de IRALE. Entre los inspectores que respondieron al cuestionario, son más los que tienen bajo su atención, dentro de este tipo de centros, los de Enseñanza Musical o de Educación Permanente de Adultos.

Un excesivo número de centros o una gran heterogeneidad de centros pueden determinar que las relaciones de los inspectores con éstos y las visitas que les dedican sean menos numerosas o que se enfoquen más en asuntos burocráticos, sin profundizar adecuadamente en las cuestiones pedagógicas, como sería conveniente (Soler, 2013, López del Castillo, 2013, Camacho, 2013). Ambas situaciones se traducirían en un insuficiente o escaso conocimiento de la realidad de los centros. Otra consecuencia puede ser una actuación más reactiva que preventiva por parte de los inspectores/as.

En el Modelo de Supervisión Preventiva desarrollado por Cantón (1990), tal y como se expone en el capítulo segundo de este trabajo, la prevención de las deficiencias del sistema educativo, antes de que se muestren como tales, se apoya en la experiencia docente de los/las inspectores/as.

La adecuación de la configuración del Cuerpo de Inspectores/as de Educación, creado por la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), entre otros, a la realidad de la Comunidad Autónoma del País Vasco, tal y como se expone en el tercer capítulo de este trabajo, se lleva a cabo mediante la Ley 15/2008 de 19 de diciembre, donde se establece que para acceder al Cuerpo de Inspectores/as será necesario pertenecer a alguno de los cuerpos que integran la función pública docente, contar con una antigüedad mínima de seis años como funcionario/a de carrera en alguno de esos cuerpos y una experiencia docente de igual duración y estar en posesión del título de doctor, licenciado, arquitecto, ingeniero o del título de grado correspondiente o titulación equivalente, así como superar el proceso selectivo, mediante concurso-oposición, que incluirá un período de prácticas de carácter selectivo.

La experiencia de los/las inspectores/as de la CAPV participantes en esta investigación ofrece matices diferentes en torno a sus años desarrollando funciones docentes en la red pública y/o privada. Todos los participantes en el estudio tienen experiencia en la red pública, situándose el 40,65% de ellos con una experiencia igual o superior a los 28 años, mientras que el 11,1%. Alcanza incluso los 30 años de experiencia. Sin embargo, sólo el 29,43% de los/as inspectores participantes en el estudio cuenta con experiencia en funciones docentes tanto en la red pública como en la privada, siendo entre ellos mayoría aquellos cuya experiencia en la red privada tuvo una duración entre el año y los tres años.

En lo que atañe a la experiencia en las diferentes etapas educativas, el 60,8% cuenta con experiencia como profesor/a de Educación Infantil y/o Primaria, equiparándose con el porcentaje de inspectores/as con experiencia como profesor/a de Secundaria y Formación Profesional. En el 29,4% de los casos de inspectores/as con experiencia como profesor/a de Educación Infantil y/o Primaria, ésta se encuentra entre los 6 y los 12 años ($M=12,03$; $DT=7,327$), contando un 7,8% con 10 años de experiencia. Entre los/las inspectores/as con experiencia como profesor/a de Secundaria y Formación Profesional entre los 10 y los 14 años ($M=14,48$; $DT=7,937$) se encuentra el 21,5% y el 15,8% entre los 19 y los 24 años.

Por tanto, como puede observarse, a pesar de que el porcentaje de inspectores con experiencia en las diferentes etapas es curiosamente similar, en los casos de inspectores/as en la CAPV con experiencia en la etapa de Secundaria y Formación Profesional, ésta es más prolongada en el tiempo.

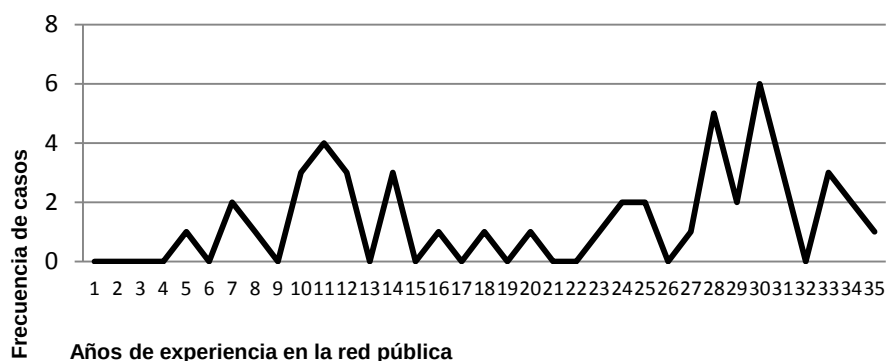


Figura 29. Años de experiencia en la red pública

Fuente: Elaboración propia

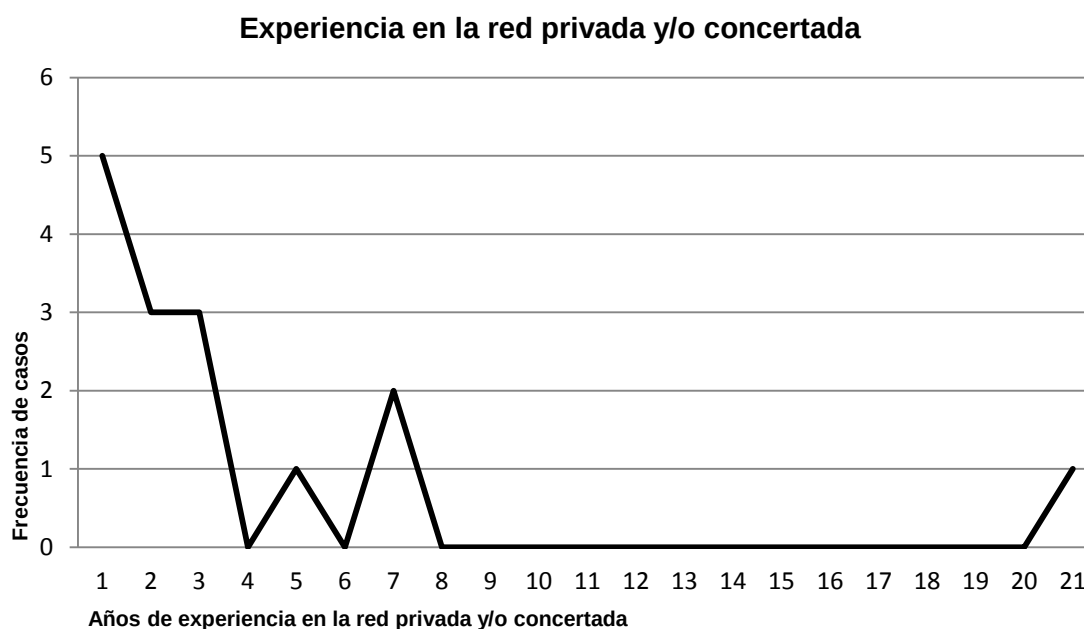


Figura 30. Años de experiencia en la red privada y/o concertada

Fuente: Elaboración propia

Entre los/las inspectores/as también hay experiencia en cargos directivos, aspecto que ha ido fluctuado a lo largo de las diferentes normativas, en el transcurso de la historia de la Inspección, tal y como se vio en los capítulos del marco teórico de este estudio. Dependiendo del momento histórico, se han solicitado unos u otros requisitos de acceso, encontrándose el desempeño de cargos directivos entre ellos. En los resultados sobre todo destaca la experiencia como director ($M=4,79$; $DT=1,134$), y como secretario ($M=3,92$; $DT=, 3,288$), mientras que ninguno de los/las inspectores/as

participantes en el estudio cuenta con experiencia como administrativo en el equipo directivo.

La experiencia como director/a o como miembro de equipo directivo puede ser de extraordinaria importancia para los/las inspectores/as dado que inspectores/as y directores/as han de dialogar como representantes de las instituciones que representan. Tendrá mayor facilidad para comprender a un director/a el inspector/a que se haya sentido en su lugar previamente.

La experiencia de los/las inspectores de la CAPV, no se limita únicamente a funciones docentes o de dirección dentro de la red pública o privada de la enseñanza, sino que también hay un sector de los encuestados que cuenta con experiencia laboral fuera del ámbito educativo propiamente dicho ($M=1,62$; $DT=,490$). Así, un grupo ha desarrollado su labor profesional en la empresa privada ($M=2,43$; $DT=1,555$), aunque se trata mayoritariamente de una experiencia menor a tres años. Sólo dos casos cuentan con experiencia en ONGs (CIEHS003 y CIEHS008), menor a 10 años, no hay ningún caso con experiencia en Editoriales, pero sí uno con de duración menor a 10 años en Asociaciones (CIEHS008). También hay cuatro casos que cuentan con experiencia laboral en Gobierno Vasco, fuera del ámbito educativo uno de ellos (CIEHE020), otro en el Consejo Escolar de Euskadi (CIEMS042), un tercero en Formación de Profesorado (CIEHE026) y otro como traductor (CIEHS024).

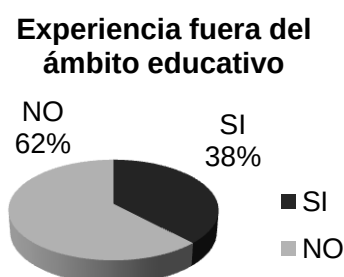


Figura 31. Experiencia fuera del ámbito educativo

Fuente: Elaboración propia

Una vez descrita la muestra con la que se ha trabajado en esta investigación en relación a las variables del perfil individual de los inspectores/as, en los apartados siguientes analizaremos su pensamiento en torno a los siguientes ejes: motivación,

funciones, formación continua, liderazgo y representaciones sobre la inspección y los inspectores.

5.2. MOTIVACIÓN INICIAL PARA EL CARGO, SATISFACCIÓN ACTUAL ANTE EL EJERCICIO DE LA INSPECCIÓN Y NIVEL DE IDENTIFICACIÓN CON ALGUNAS CARACTERÍSTICAS ATRIBUIDAS A LA INSPECCIÓN

A continuación se presentan los aspectos tales como las motivaciones y desmotivaciones a las que se enfrentaron los/las inspectores/as en la CAPV participantes en este estudio, antes de su acceso a la Inspección, así como sus niveles de satisfacción ante el desempeño profesional y la identificación con algunas características atribuidas actualmente a la Inspección.

5.2.1. Motivaciones y desmotivaciones de los/las inspectores/as para el ejercicio de la Inspección

Es de gran importancia identificar las razones que motivaron a los/las inspectores/as al ejercicio de las funciones de Inspección, a optar por esa trayectoria profesional. Los resultados muestran como principal motivación la obtención de una visión del mundo educativo desde otra perspectiva ($M=2,55$; $DT=1,677$), seguida muy de cerca por la promoción profesional que implica el acceso a Inspección ($M=3,02$; $DT=1,568$), siendo otras motivaciones importantes, la realización personal ($M=3,22$; $DT=1,540$) y el deseo de una mejora del sistema educativa ($M=3,96$; $DT=1,311$). Menos significativas son las motivaciones referentes al hecho de garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los miembros de la comunidad educativa ($M=4,37$; $DT=1,399$), así como el aumento de retribución ($M=4,59$; $DT=,920$), y de muy poca relevancia motivacional se considera el abandono de la docencia ($M=4,88$; $DT=,475$) y la obtención de respeto y reconocimiento social ($M=4,96$; $DT=,280$), para el ejercicio de las funciones de Inspección. Además, se especifican en las preguntas abiertas otras motivaciones tales como el deseo de vivir la Inspección desde el otro lado y acercarla a la escuela (CIEME036), respuesta de quien ha vivido como director/a de un centro previamente la relación con el inspector/a correspondiente.

A la vista de los datos parece que predominan como motivadoras hacia la inspección razones personales vinculadas a la propia experiencia (obtener una visión del mundo educativo desde otra perspectiva) y trayectoria profesional y personal (promoción profesional, realización personal) por encima de otras relacionadas con su aportación como profesionales al propio sistema educativo (deseo de una mejora del sistema educativo o garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los miembros de la comunidad educativa). Sin embargo, existen otras razones de carácter personal que inciden mucho menos en el deseo de llegar a la Inspección (aumento de retribución, abandono de la docencia y obtención de respeto y reconocimiento social).



Figura 32. Motivaciones para ser inspector/a (según frecuencia)

Fuente: Elaboración propia

Pero, frente a los factores que motivan para la Inspección, es de presumir la existencia de otros que les roban fuerza a estos. No obstante, pese a la normalidad de esta situación, el índice de abstención de los/las inspectores/as a esta cuestión fue muy elevado. Entre quienes respondieron, lo que más les retraía a la hora de optar por la Inspección era la complejidad del puesto ($M=4,06$; $DT=1,34$) y, en segundo lugar, la falta de experiencia en el desempeño del puesto ($M=4,06$; $DT=1,448$), seguido de la responsabilidad que acarrea dicho puesto ($M=4,08$; $DT=1,481$). La dificultad del acceso al puesto también es señalada, aunque con una fuerza desmotivadora inferior, así como la carencia de formación adecuada para el ejercicio profesional. Se señalan además como desmotivaciones de este tipo, en las preguntas abiertas: la

burocratización de las funciones de los/las inspectores/as (CIEHS003) y el desconocimiento (CIEME041). Pero también hay quienes no consideran haber padecido desmotivaciones antes de acceder al puesto de Inspección.

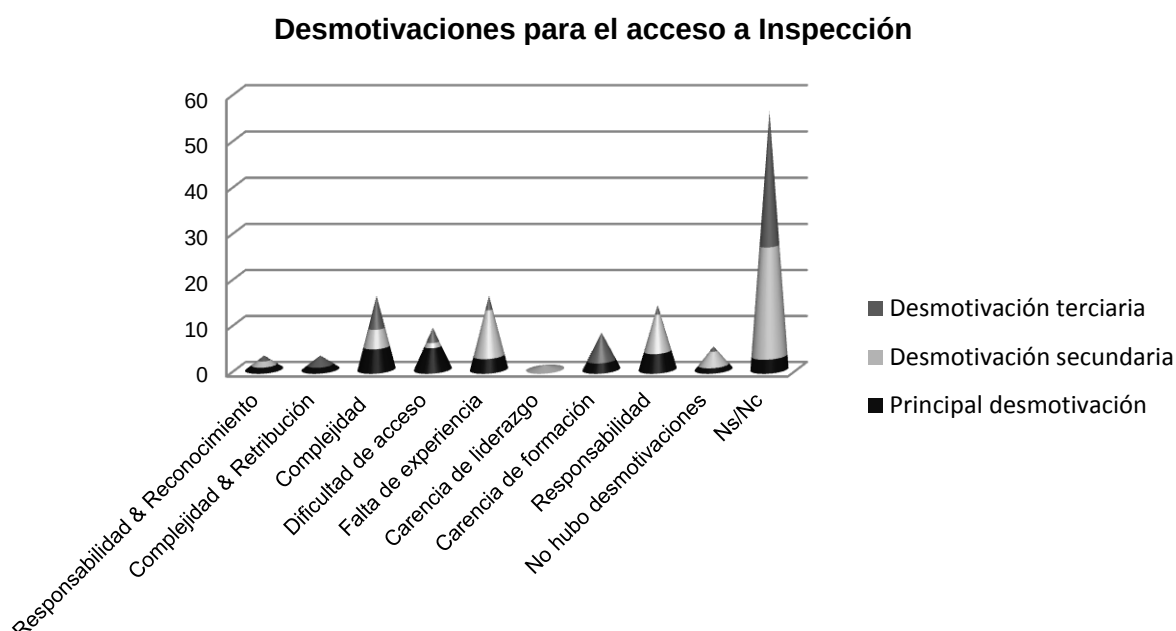


Figura 33. Factores que desmotivaban para la Inspección

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Factores de influencia en el nivel actual de satisfacción ante el desempeño profesional de los inspectores/as

Los niveles de satisfacción ante el desempeño de la labor de cualquier trabajador es un dato de elevado interés en cualquier profesional, pero es de especial relevancia en el grupo objeto de estudio, debido a que en sus manos está el futuro de una población. En el estudio llevado a cabo por Salgado (2009) en Galicia, tal y como se desarrolla en el capítulo segundo de este trabajo, los/las inspectores participantes se mostraron satisfechos con su práctica profesional, sólo un 33% reconocía su insatisfacción, si bien Salgado comenta que se desconocen los motivos de dicha insatisfacción, puesto que no era un objeto de estudio en su tesis.

En este estudio, se solicita a los/las inspectores de la CAPV, que identifiquen la influencia de cada uno de varios factores en sus niveles de satisfacción actual ante su desempeño profesional, evidenciándose que su horario laboral no ejerce ninguna influencia o ejerce una influencia escasa, seguido del prestigio social, y de la retribución económica, entendemos que porque son factores intrínsecos al propio puesto cuyo beneficio es únicamente a nivel particular y que no generan preocupación, Recordemos que tampoco juegan un papel relevante a la hora de optar por la Inspección. Sin embargo, el compromiso con su labor es el factor de mayor influencia ejerce en la satisfacción profesional actual de los/as inspectores/as, seguido por su contribución en la calidad de la educación, así como el desarrollo profesional y la valoración de su trabajo, aspectos mucho más enfocados al exterior y al reconocimiento social así como la aportación de su labor al bien común. El factor de la estabilidad laboral cuenta con aproximadamente la mitad de los casos que considera que no ejerce o ejerce escasa influencia, y la otra mitad de los encuestados cuya opinión es opuesta, muy probablemente por la situación laboral que vive cada uno de ellos individualmente. Es curioso que el factor que mayor índice de abstención ha alcanzado, haya sido la retribución económica.

	No ejerce influencia	Ejerce escasa influencia	Ejerce bastante influencia	Ejerce mucha influencia
Prestigio social	37,3%	37,3%	23,5%	0
Retribución económica	2%	58,8%	21,4%	2%
Desarrollo profesional	0	11,8%	56,9%	29,4%
Estabilidad laboral	17,6%	33,3%	33,3%	11,8%
Contribución en la calidad de la educación	0	7,8%	56,9%	31,4%
Compromiso con su labor	0	2%	54,9%	41,2%
Horario laboral	37,3%	51%	7,8%	0
Valoración de su trabajo	3,9%	15,7%	72,5%	5,9%

Tabla 31. Nivel de satisfacción actual ante el desempeño profesional

Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Relación de la motivación/satisfacción con variables de otras categorías

Resulta significativa la diferencia de medias en cuanto al nivel de satisfacción actual ante el desempeño profesional entre los siguientes grupos: los/las inspectores/as con más antigüedad en el cargo e inspectores/as cuyo ingreso fue posterior al 2000. El nivel de los segundos supera al de los primeros ($M=2.7$, $DT=0.409$); también el nivel de satisfacción actual de los/las inspectores que pertenecen al CIE ($M=2.65$, $DT=.366$) supera al de los inspectores interinos; y el de las inspectoras ($M=2.64$, $DT=.406$) al de los inspectores.

En relación a los factores que influyen en el nivel de satisfacción actual de los/las inspectores/as ante el desempeño profesional, por grupos de inspectores, en función de las variables de su perfil individual (edad, género, antigüedad en la inspección, formación inicial, estatus profesional), mencionamos a continuación algunos de los resultados hallados.

Se observan diferencias significativas ($p<.05$) entre los grupos de inspectores de diferente antigüedad en la inspección en cuanto a la importancia que piensan tiene en su satisfacción el factor desarrollo profesional. El factor antigüedad sí influye en la importancia del desarrollo profesional en el nivel de satisfacción actual de los inspectores ante su desempeño profesional, siendo los que ingresaron después de 2000 ($M=3.33$, $DT=.620$) los que consideran que el desarrollo profesional influye más en su nivel de satisfacción.

También se constata relación significativa entre la antigüedad en el cargo y la influencia que ejerce la retribución económica en el nivel de satisfacción ante el desempeño profesional de los inspectores/as. Del mismo modo, se observa relación significativa ($p=.003$) entre la antigüedad en el cargo y la influencia que ejerce la contribución a la calidad de la educación ante el desempeño profesional de los inspectores/as.

La edad guarda relación con la influencia que ejerce el desempeño profesional como factor de satisfacción actual, siendo la diferencia de medias entre los grupos de los mayores y de los más jóvenes significativa y teniendo un nivel más elevado la media en el grupo de los mayores.

Se observan diferencias significativas entre los grupos de inspectores hombres e

inspectoras mujeres en relación a la influencia de la retribución económica en el nivel de satisfacción actual con su profesión, siendo las inspectoras ($M=2.37$, $DT=.496$) las que consideran que la retribución económica influye más en su nivel de satisfacción. También se aprecian diferencias significativas ($p<.05$) entre los grupos de hombres inspectores y mujeres inspectoras en relación a la influencia de la estabilidad laboral en la satisfacción ante el desempeño profesional, siendo los inspectores ($M=2.44$, $DT=.917$) los que consideran que la estabilidad laboral influye más en su nivel de satisfacción.

También en cuanto a la influencia de la retribución económica en el nivel de satisfacción ante el desempeño profesional y el estatus profesional de los/las inspectores/as, quedó probada la diferencia significativa, siendo mayor la influencia de dicha retribución económica en el nivel de satisfacción entre los/las inspectores/as interinos/as.

La valoración de su trabajo ejerce mayor influencia en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional y el tipo de formación inicial de los/las inspectores/as en aquellos/as inspectores/as que tienen una formación inicial en áreas educativas.

Se observan diferencias significativas entre los grupos de inspectores/as con formación inicial en áreas de educación o en otras áreas, en cuanto a la influencia de la contribución a la calidad de la educación en la satisfacción actual ante el desempeño profesional, siendo los/las inspectores/as con formación inicial en áreas de educación ($M=3.28$, $DT=.614$) los que consideran que esa contribución a la calidad de la educación influye más en su nivel de satisfacción. Del mismo modo, se aprecian diferencias significativas entre los grupos de inspectores/as con formación inicial en áreas de educación o en otras áreas en cuanto a la influencia del desarrollo profesional en la satisfacción actual ante el desempeño profesional, siendo, en ese caso, los inspectores con formación inicial en áreas no relacionadas con la educación ($M=3.20$, $DT=.577$) los que consideran que el desarrollo profesional influye más en su nivel de satisfacción.

Por otro lado, los resultados muestran correlación estadísticamente significativa ($r=.451$, $p=.002$) entre la influencia de la contribución a la calidad de la educación en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional y la importancia concedida a la función de evaluación técnico-pedagógica, lo que significa que cuanto mayor es la importancia de la contribución a la calidad de la educación actual con su profesión,

mayor es el desempeño de la función evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo.

También se halla una relación que resulta significativa entre la influencia de la contribución a la calidad de la educación en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional y la importancia concedida a la función de orientación y asesoría a los centros ($p=.03$).

Por los resultados obtenidos, existe correlación estadísticamente significativa ($r=.322$, $p=.029$) entre la influencia del compromiso con su labor en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional y el nivel de realización de la función orientación y asesoría a los centros. En consecuencia, los/as inspectores/as para quienes el compromiso con su labor les proporciona mayor nivel de satisfacción más elevado serán también quienes más tiempo y esfuerzo dediquen a la función de orientación y asesoría. También se constata la relación entre la influencia del compromiso con su labor en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional y la importancia concedida a la función de evaluación técnico-pedagógica, ocurriendo lo mismo con la importancia concedida a la función de colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.

Analizada la relación entre los factores que ocasionan satisfacción actual de los/las inspectores/as ante su desempeño profesional y las variables de la categoría de Formación Continua, no se han hallado relaciones estadísticamente significativas relevantes.

Lo mismo se comprobó al analizar la relación entre los factores que influyen en el nivel de satisfacción actual de los/las inspectores/as ante el desempeño profesional y los estilos de liderazgo

5.2.4. Identificación de los inspectores/as con algunas características atribuidas actualmente a la Inspección

Incluimos este apartado en la categoría de variables relacionadas con la motivación inicial y el nivel de satisfacción actual de los/as inspectores/as hacia su desempeño profesional, por la importancia que adquiere para sentirse motivado y satisfecho con la

pertenencia a un grupo la identificación con las características del mismo (Gento y Lorenzo, 1998).

Históricamente se han detectado y señalado una serie de debilidades en la Inspección de Educación, algunas propias de cada momento histórico y otras constantes a lo largo de todo el recorrido vital de la Inspección de Educación. Clay Lindgren (1978), tal y como se comentaba en el primer capítulo de este trabajo, señalaba en su estudio aún hoy de plena actualidad, que la posición de los/las inspectores/as entre la Administración y la comunidad educativa, las presiones políticas, sociales y de mercado, la necesidad de dar respuesta permanentemente a las necesidades planteadas con eficacia y constante actualización, y por el desempeño de roles y funciones en ocasiones enfrentadas, se genera en los/las inspectores/as insatisfacción y desconfianza en ellos mismos y en la organización, lo que acarrea problemas de tipo emocional tales como ansiedad, estrés y tensión entre otros.

En la CAPV, al preguntar a los/las inspectores/as por su identificación con una serie de indicadores, la respuestas ponen de manifiesto, por una parte una gran abstención en las respuestas, y por otra, su identificación destacada, con la sobrecarga de tareas ($M=3,04$; $DT=1,854$), aspecto a tener en cuenta por lo delicado del mismo en un futuro para la mejora del servicio, al que le sigue la falta de participación en decisiones que le conciernen ($M=4,02$; $DT=1,594$), seguido del reconocimiento de sufrir estrés laboral ($M=4,41$; $DT=1,21$). Son datos preocupantes en un colectivo de sus características.

En menor medida, pero de forma significativa, se identifican con la incertidumbre respecto a las funciones a desempeñar, así como con el sentimiento de no estar dando respuesta a las demandas sociales, aspectos ambos de enorme gravedad, así como con el desempeño de un rol ambiguo. Se puede considerar, en base a sus respuestas que se sienten mayoritariamente satisfechos/as con sus condiciones laborales. Añaden además, en las preguntas abiertas, la carencia de poder resolutivo o de ejecución (CIEHE026) y la escasez de resultados en comparación al esfuerzo empleado (CIEMS047).

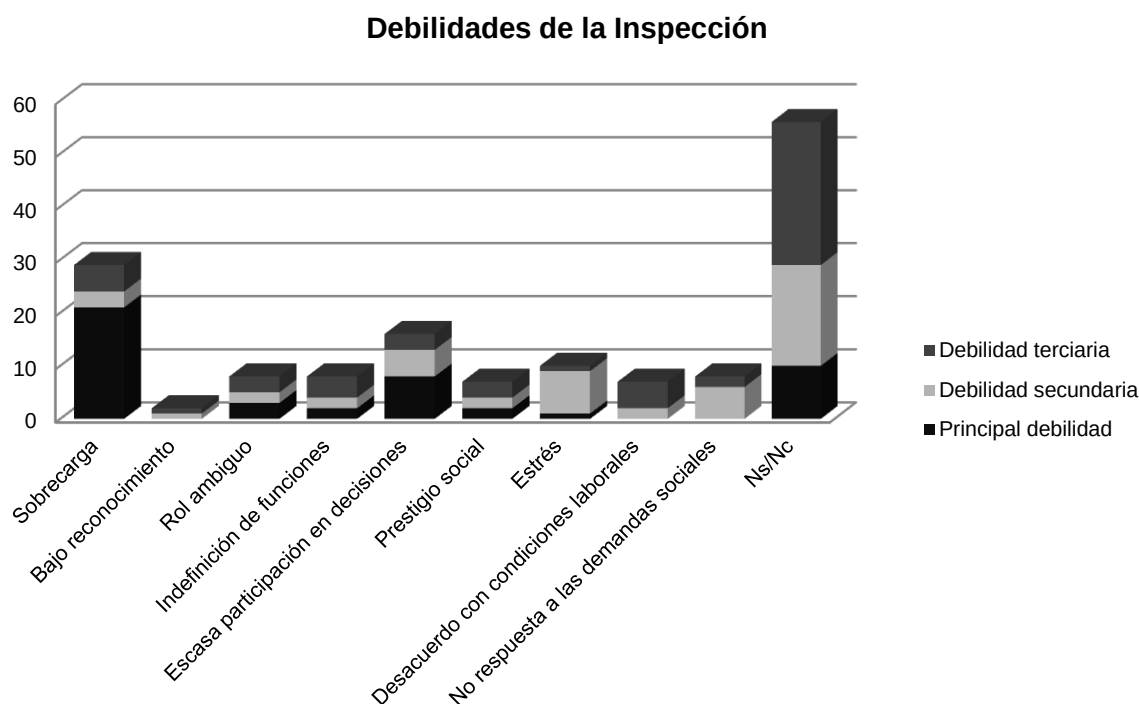


Figura 34. Debilidades de la Inspección (según frecuencia)

Fuente: Elaboración propia

5.3. IMPORTANCIA Y NIVEL DE REALIZACIÓN Y DE VIABILIDAD QUE LOS/LAS INSPECTORES/AS ATRIBUYEN A LAS DIFERENTES FUNCIONES

Se entiende por funciones de la Inspección de Educación, tal y como se desarrolla en el capítulo segundo de este trabajo, la competencia de acción cuyo desempeño es atribuido a los/las inspectores/as mediante la normativa y, por actuación, el procedimiento mediante el cual los/las inspectores desarrollan dicha competencia de acción.

La Inspección de Educación se regula por una normativa por la que apuesta la Administración orientada a un modelo teórico, tal y como se expone en el capítulo segundo de este trabajo, el cual, a su vez, deriva de las circunstancias políticas, económicas y de carácter social, así como del contexto histórico. Los modelos teóricos se diferencian por la mayor o menor relevancia que conceden a ciertas funciones, marcado por el orden en el que se sitúan (López del Castillo, 1993), pero también por otros aspectos y así, surgen diferentes clasificaciones de modelos de inspección de distintos autores. La función de control es clave en la clasificación de los modelos de

inspección de Carron y De Grauwe (2003), en la de Tanner y Tanner (1987), donde se tiene en cuenta la función de control y también el medio de control entre otros aspectos, de Angulo (1999), de Fermín (1980), de Nerici (1975) y de Hierro (1974).

Algunos Ministerios de Educación han reestructurado su organización para integrar en ella las funciones de inspección (MINEDUC, 2005; AFSEDF, 2006; y Mogollón, 2006). Así, las funciones de supervisión se ofrecen desde los cauces educativos, según Aguerro (2013), no así las de asesoría que pueden darse desde distintos ámbitos, y puesto que no hay una continuidad entre lo que se marca desde la Administración y lo que se lleva a la práctica por el profesorado (Cuban, 2008), es de vital importancia la función de la Inspección en este sentido, dejando a un lado la homogeneidad del pasado, siendo necesario romper con la jerarquía piramidal para establecer relaciones de tipo más directo entre la Administración y la institución educativa, ya que mantener esta organización jerárquica no permite adaptar la educación a las necesidades y de ahí la importancia de que aumente la autonomía de los centros para adecuar la educación a las necesidades del alumnado, mejorando así la calidad del aprendizaje.

Así, la función de asesoramiento a los centros se asocia a la asunción de responsabilidades en la calidad de la educación, mientras que la función de control se relacionaría con la asunción de responsabilidades por parte del Estado en la dirección de estos procesos y en la rendición de cuentas sobre los resultados de dichos procesos. Esta situación oscila de forma extrema en los diferentes países, ya que encontramos países cuya organización integra internamente ambas funciones o bien en el sentido opuesto, ambos servicios son externos al Ministerio de Educación, o bien situaciones intermedias. Así, para Salgado (2009), el estilo de intervención demandado por la Administración en la Comunidad Autónoma de Galicia es de tipo administrativo-burocrático.

En definitiva, actualmente no es suficiente con la administración del sistema educativo, sino que se debe dirigir la atención a la mejora integral del mismo, donde el Estado debe responsabilizarse con la innovación, tanto como consecuencia de la labor de los/las inspectores como por su orientación y asesoramiento en esta dirección (Standaert, 2001) y las reformas, si desean dirigirse a la equidad, precisan de un cambio en el rol de los/las inspectores/as dejando atrás el desempeño más puramente administrativo, para convertirse en elementos activos de mejora, y aunque cada vez hay mayor consenso en cómo deben llevarse a cabo dichas reformas, no hay un consenso total, pero si se considera fundamental la calidad del profesorado, y el

trabajo en equipo de dirección y profesorado para lo cual resultan imprescindibles según Aguerrondo (2013), las funciones de asesoramiento y supervisión desarrolladas por los/las inspectores/as.

Hay discrepancias en torno a la definición de las funciones de la Inspección, como señala Zorrilla (2013), de forma que para algunos autores la Inspección debería desarrollar fundamentalmente labores pedagógicas, distanciándose por tanto de las funciones puramente administrativas, aunque cualquiera que sea la función desarrollada por los/las inspectores/as, según esta autora, debería tener una esencia pedagógica, siendo necesaria la distinción entre la función inspectora, el modelo de Inspección, la materia de Supervisión y los/las profesionales que la llevan a cabo. Desde este punto de vista, las funciones de la Inspección deberían desarrollarse teniendo en cuenta la responsabilidad en los resultados obtenidos y la importancia de llevar a cabo funciones de control que no olviden el apoyo y viceversa, para alcanzar un aceptable nivel de eficacia.

Para Aguerrondo (2013) por su parte, el lugar de los/las inspectores/as se sitúa fuera del contexto educativo, pero en contacto directo con el mismo, por lo que destaca la función de mediación como nexo entre los diferentes estamentos, y la tensión histórica y manifiesta entre las funciones de control y asesoramiento, que en la actualidad se presenta entre la politización y la profesionalización, es decir, a mayor influencia política, menor profesionalización; los aspectos administrativos restan tiempo, esfuerzos y recursos para los aspectos pedagógicos y las tensiones que perduran en la práctica entre las funciones de control y asesoramiento.

Camacho (2013) señala además, que en los resultados del estudio llevado a cabo en las Islas Baleares, las funciones de los/las inspectores son múltiples en su naturaleza, y en ocasiones no coincidentes entre lo que se reclama desde los centros educativos y lo que se establece desde la Administración, y que en el desarrollo de dichas funciones influye la formación previa de los/las inspectores/as, así como el modo de acceso a la Inspección. Silva (2008) y Salgado (2009) en la misma línea señalan la indefinición de las funciones y la dificultad de conciliarlas debido a su disparidad.

Camacho (2013) observa además una función no recogida en las diferentes normativas, y que hace referencia a actividades que, sin embargo, sí se desarrollan en la práctica inspectora, de mediación y arbitraje en conflictos entre distintos miembros de la comunidad educativa, desde la posición de *auctoritas* y *potestas* de

los/las inspectores/as, no sólo poniendo solución al conflicto en cuestión, sino, dada la gravedad de las consecuencias que podrían acarrear esos conflictos, prevenir otros, poniendo así de manifiesto su implicación y responsabilidad legal y social en el progreso y la mejora de la educación, aunque no sea agradable su desempeño y deba ser realizada por imperativos de necesidad, quitando tiempo y recursos a otras funciones establecidas formalmente. Silva (2008) y Salgado (2009) también hacen mención a la función de mediación como una función que se encuentra fuera de la planificación pero que requiere de su desarrollo, señalando Silva (2008) además otras funciones en la misma situación, tales como la representación y la atención a las necesidades especiales del alumnado, entre otras.

Es preciso señalar, como se adelantaba en el primer capítulo de este trabajo, que en el desarrollo de sus funciones los/las inspectores se encuentran en ocasiones en una situación conflictiva, tal y como señala Malan (1986), por tener roles de asesoramiento y simultáneamente de evaluación, o Turney (1992), al indicar, como, además de la evaluación, el/la inspector genera un entorno de apoyo, en definitiva, hay constancia de una ambigüedad en el rol de los/las inspectores/as que acompaña históricamente a la Inspección. Dicho enfrentamiento de roles se origina en los objetivos marcados por las Administraciones Educativas en los Planes de Actuación, dándose, en ocasiones, un desequilibrio entre las actividades previstas y los tiempos destinados para su desarrollo.

Los/las inspectores/as se enfrenten a un considerable número y variedad de funciones, lo que les obliga a decidir subjetivamente a cuales de ellas dedicar su atención atendiendo a su carácter prioritario y/o de urgencia, entrando en juego aspectos tales como la formación del inspector/a, sus competencias, intereses e incluso sus preferencias personales. Para Zúñiga (s.d) esta situación es fruto de una desorganización de tipo estructural que trae como consecuencia sobrecarga de tareas y conflictos entre las propias funciones, coincidiendo con Silva (2008) y Salgado (2009), así como un empeoramiento de las condiciones laborales. Salgado (2009) expone en este sentido, tal y como se expone en el capítulo segundo de este trabajo, que cada inspector/a tiene un modelo propio de Inspección, debido a sus propias creencias, independiente de la normativa, y que en ocasiones entran en conflicto, tal y como bien sucediendo de los orígenes de la propia Inspección, hasta la actualidad, en este momento de forma más liviana, pero presente, a pesar del acuerdo para que las funciones a desarrollar por los/las inspectores/as sean las que les son atribuidas por la

legislación. Sin embargo, es innegable que su desarrollo está condicionado por múltiples cuestiones que generan diferentes prácticas de inspección.

En este sentido, cada país cuenta con una organización propia del servicio de Inspección, y mientras que países como Francia, poseen una base jerárquica de sus funciones sólida, especializada y de carácter pedagógico en la que se diferencian las funciones de control de las de apoyo y que hay una valoración importante a las funciones de asesoramiento, en Inglaterra, dependerá del área geográfica de los/las inspectores/as locales, la importancia y atención a las diferentes funciones, generalmente vinculadas al asesoramiento. A nivel estatal, en nuestro contexto, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), tal y como se desarrolla en el tercer capítulo de este trabajo, deja la regulación de las funciones inspectoras en manos de las diferentes Comunidades Autónomas, por lo que hay una gran diversidad en este sentido, y señala un modelo de Inspección donde predominan las funciones de control.

Algunas de estas Comunidades Autónomas, como por ejemplo, la que nos ocupa, el País Vasco, ha desarrollado normativas con una singularidad propia en este sentido, por lo que, tal y como se señala en el citado capítulo de este trabajo, la Comunidad Autónoma Vasca cuenta con una normativa general, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)) con las modificaciones señaladas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y una de carácter propio, que configura y describe el modelo de Inspección demandado por la Administración, que se desarrolla a través de la Ley 1/1993 de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca que, a diferencia de lo señalado en la LOE, desarrolla dentro del marco general establecido, funciones más de carácter asesor, perdiendo las de control tan señalada supremacía, e incluye como elemento singular, la atención al régimen disciplinario del alumnado; el Decreto 342/2001 de 11 de diciembre, por el que se regula la organización de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco; el Decreto 343/2001 de 11 de diciembre, por el que se establece el régimen específico de asignación de perfiles lingüísticos y preceptividades en los puestos de la Inspección de Educación; Decreto 344/2001 de 11 de diciembre, por el que se aprueba la Relación de Puestos de Trabajo de la Inspección de Educación; la Orden de 18 de junio de 2002, por la que se determina la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación; y la Ley 15/2008 de 19 de diciembre, de creación de diversos cuerpos docentes de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

En las líneas de intervención del Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017 del País Vasco, tal y como se desarrolla en el capítulo tercero de este trabajo, se señala la evaluación del propio servicio de Inspección para la mejora de la eficiencia de las funciones. En este Plan se señala además, que la misión de la Inspección del País Vasco es la de controlar, asesorar e informar sobre el cumplimiento de la legislación vigente, contribuir a conseguir un sistema educativo de calidad, evaluar los centros educativos, su personal y sus resultados, garantizar los derechos de los diversos sectores de la comunidad educativa e informar a la Administración Educativa acerca del funcionamiento del sistema educativo.

Se analiza a continuación la diferencia entre la importancia concedida por los inspectores/as a las funciones contempladas por la legislación, el nivel de esfuerzo y tiempo dedicado a las mismas y la viabilidad estimada por los inspectores para un nivel de desarrollo óptimo de dichas funciones contempladas por la legislación. También se dedica atención a la calidad de la relación de los inspectores con diferentes estamentos, a la frecuencia de dicha relación a los principales aspectos que determinan la relación de los inspectores/as con los diferentes estamentos.

5.3.1. Importancia concedida por los/las inspectores/as a las funciones contempladas por la legislación, nivel de esfuerzo y tiempo dedicado a las mismas y viabilidad estimada por los/las inspectores/as de un nivel de desarrollo óptimo de dichas funciones

Se presentan a los/las inspectores una batería de tablas para que valoren las diferentes funciones que desempeñan, en lo que respecta al tiempo y dedicación que otorgan a su desempeño, la importancia atribuida a cada una de ellas para alcanzar una Inspección Educativa excelente y, atendiendo a las fortalezas y debilidades de la Inspección Educativa en la CAPV, la viabilidad para el desarrollo óptimo de estas funciones.

La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, se considera que puede tener un desarrollo óptimo y es considerada de bastante o mucha importancia por los/las participantes en este estudio. Sin embargo, la opinión de los mismos es que su nivel de realización está bastante por debajo de la importancia atribuida. Con respecto a su viabilidad, más de la mitad de

los/las inspectores/as participantes (66,7%), ve bastante o muy viable su desarrollo óptimo. Para Estrada (s.d), llevar a cabo la vigilancia del sistema educativo sin ofrecer un feedback acerca de aquellos aspectos susceptibles de mejora y cómo alcanzar esa mejora, se quedaría en un trabajo vacío, y de ahí la importancia de esta función y, así, el Plan EVA (Subdirección General de Inspección Técnica de Educación, 1996), tal y como se comentaba en el primer capítulo de este trabajo, está dirigido a una evaluación de los centros con objetivos formativos, tal como el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (Ministerio de Educación y Cultura, 1997) que se asocia a procesos de autoevaluación para el progreso de la institución y como base a los Planes de Mejora.

La importancia de esta función se pone de manifiesto en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), tal y como se señala en el tercer capítulo de este trabajo, al constituirse como un instrumento para el análisis de los diferentes aspectos del sistema educativo con la finalidad de comprobar su contribución al logro de los objetivos establecidos. De ahí la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, y la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), la establece como competencia estatal, fomentando medidas vinculadas al modelo europeo de gestión de calidad (EFQM), desarrollando así el proceso de evaluación ANECA e impulsando la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la finalidad de lograr un sistema educativo competitivo a nivel internacional.

Para Camacho (2013) históricamente la función de evaluación era asignada con exclusividad a los/las inspectores, y sin embargo en las últimas décadas en esta función su papel es más de tipo participativo, compartiendo el desempeño de la misma con los Institutos de Evaluación, e incluso se considera a esta evaluación de la Inspección como externa, punto en el cual este autor discrepa, ya que los/las inspectores/as desempeñan una labor fundamental en dicha evaluación y son los técnicos de la Administración ideales para llevarla a cabo, por su profundo conocimiento del sistema educativo. Por ello se reclama mayor protagonismo en esta función, así como el reconocimiento de carencias para llevarla a cabo con efectividad.

Silva (2008), por su parte, en el estudio llevado a cabo en Cataluña, describe esta función en términos de complejidad, ya que integra un gran número y diversidad de actividades, siendo muy valorada, pues permite realizar aquellos cambios de aspectos susceptibles de mejora. Sin embargo observa la escasa atención temporal que recibe

esta función y que los centros perciben como carencia de implicación, por contraste a la gran dedicación que se dirige a funciones de tipo más administrativo históricamente. Para Salgado (2009), en su estudio, esta función de evaluación en el sentido de participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran, se observa como prácticamente inexistente en Galicia.

	TIEMPO Y DEDICACIÓN	IMPORTANCIA	VIABILIDAD
Nada	3,9%	0	2,1%
Poco	54,9%	7,8%	25%
Bastante	31,4%	31,4%	52,1%
Mucho	7,8%	58,8%	14,6%

Tabla 32. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad en la evaluación técnico-pedagógica

Fuente: Elaboración propia

El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo es muy valorada, siendo algo inferior pero igualmente mayoritaria la valoración positiva en lo que respecta al tiempo y dedicación que se otorga para su desempeño. Con respecto a su desarrollo óptimo, un 91,7% ve como bastante o muy viable a esta función. Esta función es justificada por Mesarovic (1970), tal y como se comenta en el primer capítulo de este trabajo, por su aportación al logro de los objetivos propuestos, así como a la relación de eficacia y eficiencia entre recursos empleados y resultados obtenidos. Se trata de una función histórica y por ello muchos de los estudios sobre Inspección acaban convertidos en manuales legislativos, aunque debería hacerse presente su carácter pedagógico en el sentido de asesoramiento y orientación al sistema educativo en lo referente a este aspecto, aunque en su momento fuera recibida con temor y preocupación, en la actualidad es una función más amable sin consecuencias graves para ninguno de los estamentos afectados, pero no deja de ser una función compleja al tenerse que combinar con funciones de asesoramiento en la práctica.

Para Camacho (2013) las funciones de control entendidas como vigilancia, pero también como garantía que asegure el cumplimiento de lo establecido, son necesarias

para la mejora, aunque, en ocasiones, según este autor, puede generar reacciones adversas; por otro lado, pueden apreciarse dos formas de manifestarse: como control en el sentido de fiscalizar y rendir cuentas o como proceso de reflexión y conocimiento interno.

	TIEMPO Y DEDICACIÓN	IMPORTANCIA	VIABILIDAD
Nada	2%	0%	0%
Poco	15,7%	5,9%	4,2%
Bastante	56,9%	49%	60,4%
Mucho	23,5%	43,1%	31,3%

Tabla 33. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad en el control del cumplimiento de la normativa

Fuente: Elaboración propia

La viabilidad del desarrollo óptimo del informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección, es valorada de forma bastante diferente, considerándola el 45.9% como nada o poco viable, mientras que para el resto es bastante o muy viable. Sin embargo, su importancia es destacada para la mitad de los/las encuestados/as, pero el porcentaje es pequeño en lo que se refiere a los/las inspectores/as que la consideran muy importante, y hay un 27,5% que la consideran poco importante, y se considera mayoritariamente que no se le está otorgando tiempo y dedicación. Esta función se muestra, como se plantea en el primer capítulo de este trabajo, como una función más de tipo teórico con escasa repercusión en modificaciones para la mejora, mostrándose como una debilidad de la Inspección.

	TIEMPO Y DEDICACIÓN	IMPORTANCIA	VIABILIDAD
Nada	7,8%	0	2,1%
Poco	68,8%	27,5%	43,8%
Bastante	17,6%	51,%	31,3%
Mucho	2%	19,6%	16,7%

Tabla 34. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad en el informe previo

Fuente: Elaboración propia

Para Salgado (2009), tal y como se desarrolla en el capítulo segundo de este trabajo, la función de orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia Administración para la mejora de la calidad de la enseñanza, recibe un uso abusivo, ya que amplía las responsabilidades de los/las inspectores/as, con competencias que corresponderían a la dirección de los centros, situación agravada por la propia Administración y por la urgencia de muchas situaciones que requieren de una pronta respuesta, teniendo que dejar a un lado funciones previamente planificadas.

Así, esta función es considerada de importancia para alcanzar una Inspección Educativa excelente por el 84% de los/las inspectores/as que han participado en el estudio, 65% de los cuales valora como bastante o muy viable su desarrollo óptimo, mientras que el mismo porcentaje entiende que se está otorgando el tiempo y dedicación necesario para su desempeño. El debate sobre el conflicto de esta función con la de control, surge, tal y como se comentaba en el primer capítulo de este trabajo, con la Ley Orgánica 9/1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, de 20 de noviembre (LOPEGCE), en la cual se reivindicaba una Inspección asesora en aspectos organizativos y pedagógicos.

	TIEMPO Y DEDICACIÓN	IMPORTANCIA	VIABILIDAD
Nada	2%	2%	4,2%
Poco	31,4%	9,8%	27,1%
Bastante	51%	31,4%	45,8%
Mucho	13,7%	52,9%	18,8%

Tabla 35. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad a la orientación y asesoría

Fuente: Elaboración propia

La viabilidad del desarrollo óptimo de la colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen, divide la muestra casi al 50%, sin embargo, una mayoría (68,6%) considera que no se está otorgando tiempo y dedicación a su desempeño, y el 33,4% la valora como nada o poco importante para alcanzar una Inspección Educativa excelente, como bastante importante para el 45,1%, con un porcentaje pequeño que la considera muy importante.

	TIEMPO Y DEDICACIÓN	IMPORTANCIA	VIABILIDAD
Nada	25,5%	5,9%	10,4%
Poco	43,1%	27,5%	37,5%
Bastante	29,4%	45,1%	41,7%
Mucho	0%	19,6%	6,3%

Tabla 36. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad a la colaboración

Fuente: Elaboración propia

Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, son valoradas por el 27,4% como funciones a las que se está dedicando poco o nada de atención y tiempo de realización, para el 70,5% es considerada como una función a la que se dedica bastante o mucha atención y tiempo, por lo que en comparación con los resultados de otras funciones es de significativa realización, y por el 25,5% de los/las inspectores/as participantes en este estudio como muy importantes, algo más de la mitad de los/las inspectores/as la consideran un función bastante importante, y un 19,6% la considera de poca importancia, y estimando como bastante o muy viable su desarrollo óptimo sólo un 29%. Tendría gran pertinencia averiguar las razones por las que es tan numerosos el grupo de inspectores/as que no considera muy viable esta función.

	TIEMPO Y DEDICACIÓN	IMPORTANCIA	VIABILIDAD
Nada	3,9%	0	18,8%
Poco	23,5%	19,6%	52,1%
Bastante	52,9%	52,9%	25%
Mucho	17,6%	25,5%	4,1%

Tabla 37. Tiempo y dedicación, importancia y viabilidad a los procedimientos correctores

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, por lo general todas y cada una de las funciones son consideradas de importancia para alcanzar una Inspección Educativa excelente por la mayoría de los

inspectores/as encuestados, destacando por encima de todas ellas el control del cumplimiento de la normativa vigente (92%), seguida de la evaluación técnico-pedagógica (90%), la orientación y asesoría (84%), los procedimientos correctores de la conducta del alumnado (78%), el informe previo (71%) y la colaboración con los Consejos Escolares, con los órganos y con los centros prestando la información y asistencia técnica que precisan (65%). de las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua, y el control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.

El orden de desempeño o realización (tiempo y esfuerzo dedicados), no siempre coincide con el de la importancia concedida, aunque sí en lo que se refiere a la función de control y cumplimiento normativo (80%). A continuación la más realizada es la función de procedimientos correctores de la conducta del alumnado (71%), seguida de orientación y asesoría (64,7%), evaluación técnico-pedagógica (39%), colaboración con los Consejos Escolares, con los órganos y con los centros prestando la información y asistencia técnica que precisan (29%) e informe previo (20%).

Como se puede constatar las mayores discrepancias entre importancia atribuida y nivel de realización corresponde a las funciones Informe previo y evaluación técnico-pedagógica, seguidas de colaboración con los Consejos Escolares, con los órganos y con los centros prestando la información y asistencia técnica que precisan, orientación y asesoría, control del cumplimiento normativo, y finalmente, procedimientos correctores de la conducta del alumnado.

Preocupa el hecho de que en funciones tales como la elaboración del informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección, la función Técnica-Dinamización, es decir, el impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación, la colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen, así como la evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, se reconozca que no se les está otorgando tiempo y dedicación para su desempeño, a pesar de su importancia.

Por último comentar que el aspecto de la viabilidad del desarrollo óptimo de las diferentes funciones, es el campo en el que se da un mayor número de abstenciones en las respuestas. Los datos obtenidos indican que la función considerada menos viable es la relativa a los procedimientos correctores de la conducta del alumnado, que, sin embargo es la que presenta, como se ha comentado, menor diferencia entre importancia y realización. El informe previo es la función que aparece a continuación como menos viable, siendo coherente este dato con el hecho de ser una de las funciones con mayor discrepancia entre importancia concedida y desempeño logrado. También la función colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen se encuentra entre las consideradas como menos viables. En el polo contrario, es decir, como más viables están el control del cumplimiento de la normativa, la evaluación técnico-pedagógica y la orientación y asesoría.

Un diagnóstico más profundo de las causas que provocan esta relación de resultados, podría ser motivo de futuras investigaciones y ayudar a hacer planes de mejora en la aproximación al modelo de Inspección pretendido, es decir, a la reducción de las distancias entre lo que se considera importante y la dedicación del tiempo y esfuerzo con que se cuenta para conseguirlo. No obstante, no se debe perder de vista el hecho de que los datos que aquí barajamos reflejan el pensamiento de la muestra de inspectores/as que han respondido al cuestionario. Habría que triangular esos datos con evidencias derivadas del comportamiento para eliminar el efecto de la subjetividad.

A continuación, se va a continuar utilizando la técnica AIR, de Análisis de Importancia-Realización, desarrollada originalmente por Martilla y James (1977) para la observación y comparación de las diferencias en función de las características del perfil individual de los inspectores/as (género, antigüedad en el cargo, estatus profesional y formación inicial). Esta técnica, través de un sencillo gráfico, nos van a permitir relacionar el nivel de importancia concedido a cada una de las funciones de inspección con el nivel de realización (tiempo y esfuerzo) correspondiente a cada función. Por tanto, se construye un mapa en torno a dos ejes: en el eje de abscisas (eje horizontal) se refleja con una escala, que en nuestro caso ha sido de 1 a 4 (de forma análoga al cuestionario) el grado de Realización atribuido a cada función; y en el eje de ordenadas (eje vertical) se refleja con la misma escala el grado de Importancia atribuido a cada función. En el punto de intersección de ambos ejes se coloca el número de la función en cuestión. Este procedimiento se aplica para cada una de las

funciones del cuestionario, utilizando para ello las puntuaciones atribuidas en el mismo por los inspectores/as, a quienes se les ha solicitado valoren la Importancia y la Realización que atribuirían a cada función.

Para interpretar el sentido del gráfico resultante, hay que observar que el Mapa se divide en cuatro cuadrantes o zonas: **Zona de Baja Prioridad** que recogería las funciones consideradas poco importantes y que son, coherentemente, poco realizadas, y sería una zona hacia la cual no se deberá dirigir la atención, ya que se da una coherencia entre la importancia atribuida y la atención y esfuerzo dedicados; **Zona de Sobre-esfuerzo** en la que se situarían aquellas funciones a las que se dedica un tiempo y esfuerzo grandes habiendo sido valoradas como poco importantes; es decir, que expresarían una inversión de esfuerzos, serían funciones que están consumiendo una energía que no merecen y que se resta para otras funciones que sí la requieren; **Zona de Mantenimiento**, en la que estarían en esta zona aquellas funciones que, siendo importantes, son además altamente realizadas, y se denomina de mantenimiento porque, siendo coherente su importancia y dedicación, los/las inspectores/as deberán seguir actuando en esta dirección en la misma medida; y **Zona de Concentración**, que recogería aquellas funciones que, siendo valoradas como importantes, su nivel de realización es incoherentemente bajo, así, esta es la zona hacia la cual deberán concentrar su atención los/las inspectores/as para mejorar en su desempeño, hacia aquí deberá dirigir energías que puede estar invirtiendo en la zona de sobre-esfuerzo.

Para reducir ciertas limitaciones atribuidas a la técnica, tal y como la diseñaron Martilla y James (1977), según lo cual, los ejes se cruzarían en el punto medio de las escalas de Importancia y Realización, otros autores (Alberty y Mihalik, 1989; Hollenhorst, Olson y Fortney, 1982, Ábalo et al., 2006) introdujeron posteriormente algunos cambios: los ejes se cruzarían en la media empírica para cada una de las dimensiones con lo que se trata de lograr un mayor poder discriminativo y una distribución más equitativa; el mapa incluiría, además, una diagonal que representa aquellos casos en que no existe diferencia o “discrepancia” entre la importancia y las valoraciones realizadas, de forma que la distancia respecto a esta línea indica el nivel de satisfacción/satisfacción de los inspectores; en ese mapa, aquellas funciones que estén sobre la diagonal se corresponden con el área que debe mejorarse, mientras que los otros tres cuadrantes clásicos se distribuirán por debajo de la diagonal. En este caso, se opta por la realización del cálculo de la discrepancia numéricamente.

Es importante señalar que este análisis se lleva a cabo mediante una comparación de medias entre los resultados obtenidos por las diferentes funciones atendiendo a los aspectos de importancia y realización, de forma que la ubicación de las funciones en los diferentes cuadrantes obedece a los resultados obtenidos en la comparación entre las mismas, es decir, si una función se considera situada en el cuadrante de baja prioridad, no quiere decir que no sea una función considerada como poco importante en términos generales, normativos, teniendo en cuenta otras poblaciones o muestras, sino que se contemplan únicamente los datos y las medias de esta investigación. Por tanto, a una función se le puede haber atribuido una importancia muy elevada, pero ser la más baja en este caso.

Bajo la observación de los cuadrantes de la IPA (Importance-Performance Analysis) o Técnica Air, las funciones que se posicionan en las áreas de concentración, es decir, de alta importancia pero baja prioridad (ver Figura 35), son las funciones correspondientes a la evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, por lo que se trata de una función valorada como relevante, pero relativamente llevada a la práctica, siendo una función que precisaría de una mayor dedicación.

Las funciones de control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo, y la orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza, se encuentran en el área de mantenimiento, es decir, en un área donde las funciones son valoradas como importantes y de elevada realización, por lo que hay un ajuste entre recursos dedicados a ellas e importancia, y así debería mantenerse.

El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección, y la colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen, se encuentran en el área de baja prioridad, es decir, son consideradas funciones de menor importancia, y de baja realización, por lo que el esfuerzo en su realización está ajustado a su importancia en la práctica de los/las inspectores encuestados.

Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, se encuentran en el área de sobre-esfuerzo, es decir, se valora como una función de relativa importancia y que sin embargo mantiene niveles más elevados de realización en comparación con otras funciones, por lo que se observa que sería una de las funciones en las que sería interesante ajustar el nivel de dedicación para que sea más proporcional a su importancia, aunque se encuentra en el límite de la zona de mantenimiento.

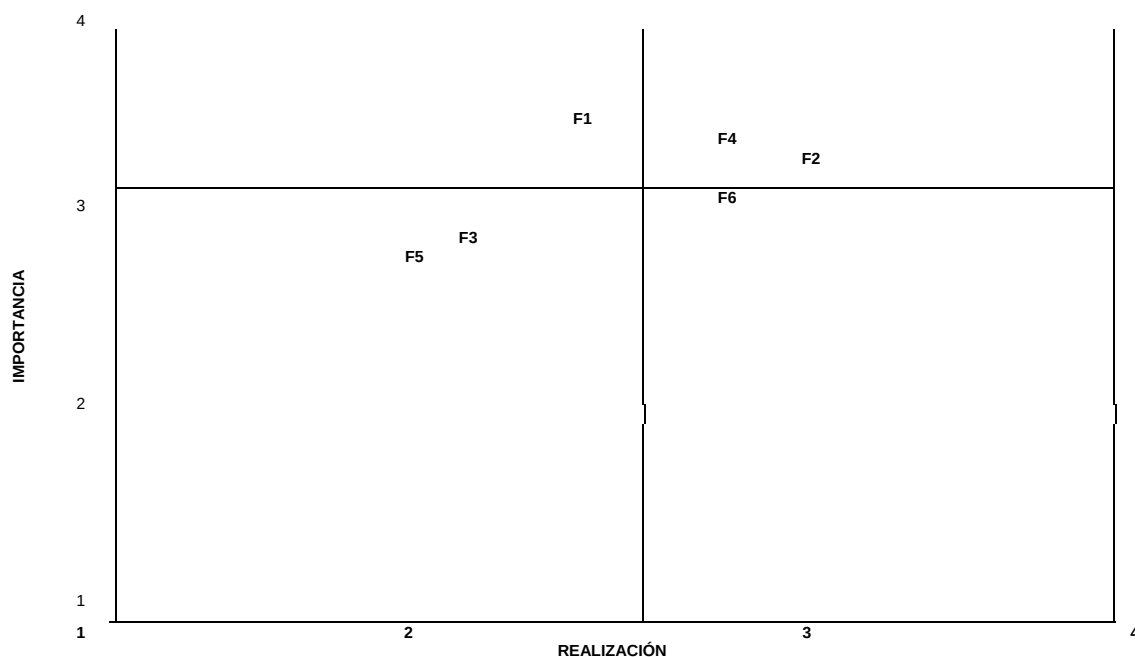


Figura 35. Contraste de importancia – realización de las funciones marcadas por la Ley de la Escuela Pública Vasca para los/las inspectores mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

	VALORACIÓN	IMPORTANCIA	DISCREP.
F1: La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo.	2,47	3,51	-1,04
F2: El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.	3,02	3,38	-0,36
F3: El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así	2,09	2,87	-0,78

como su seguimiento e inspección.

F4: La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.	2,81	3,41	-0,6
F5: La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.	2,04	2,74	-0,7
F6: Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.	2,87	3,04	-0,17

Tabla 38. Discrepancias en el Contraste de importancia – realización de las funciones marcadas por la Ley de la Escuela Pública Vasca para los/las inspectores mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

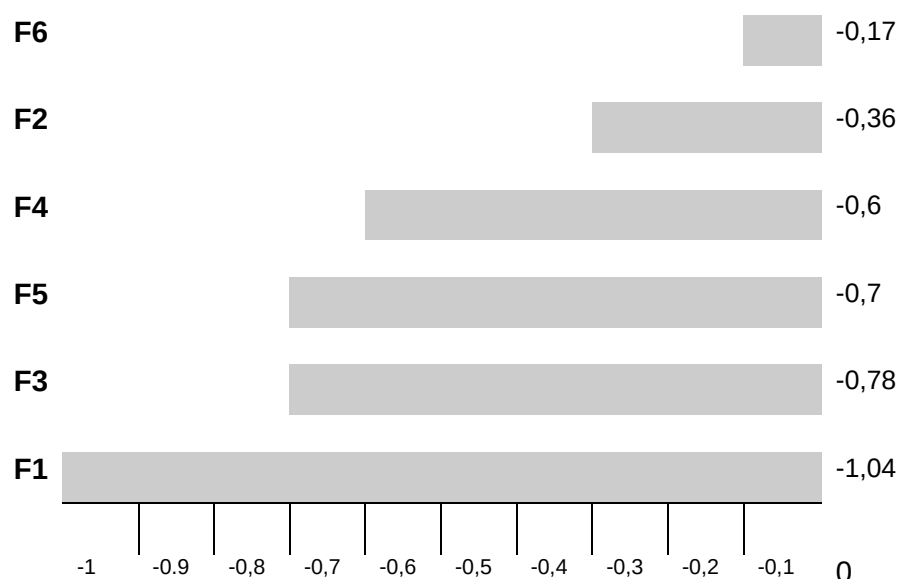


Figura 36. Discrepancias en el Contraste de Importancia – Realización de las funciones marcadas por la Ley de la Escuela Pública Vasca para los/las inspectores mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se observa en la Figura 36, todas las discrepancias son negativas ya que son consideradas más importantes que realizadas en la práctica, y sobre todo en la función de la evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, indicando el mayor nivel de insatisfacción en esta función, en lo que respecta a su desempeño. El mejor nivel, aun siendo negativo, se

sitúa en las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.

Ya que el estudio de Camacho (2013) contextualizado en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, es el que más recientemente analiza la importancia y el desempeño relativos a las funciones de Inspección, tiene todo el interés comparar los resultados. En su caso, los datos muestran que la función más agradable de la práctica inspectora es la función de asesoramiento y la menos desarrollada (al igual que en el estudio de Salgado, 2009), pero a la que más importancia y valoración se otorga es la de evaluación, mientras que las funciones de control son consideradas como necesarias para garantizar el proceso democrático educativo para el desempeño de otras funciones como el asesoramiento. Se valoran negativamente aquellas funciones asociadas a aspectos burocráticos y de rutina administrativa, que impiden la realización de funciones valoradas como de mayor importancia.

En nuestra investigación la función de orientación y asesoría ocupa el tercer lugar en cuanto a importancia concedida y el mismo en cuanto a realización, Mayor importancia se da a la función de evaluación técnico-pedagógica y, sin embargo, el nivel de desempeño es menor. El primer lugar de importancia queda reservado a la función de cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, considerando también los inspectores/as que es la más realizada. La función relativa al informe previo a la decisión del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección es la que, en el caso de la CAPV, más llama la atención, por su carácter pedagógico, y contrasta con los datos de Baleares, al ocupar un bajo nivel en la escala de prioridades por la importancia que se le concede y aún un más bajo nivel de realización. Parece, pues, que en la CAPV las funciones clásicas de control y evaluación continúan siendo prioritarias, sobre sobre en cuanto a la importancia concedida colocándose a otras funciones de carácter más pedagógico, como la orientación y asesoría, en cuanto a importancia en lugar más secundario. No obstante, en relación a la realización, si bien la función de control mantiene el primer lugar y los procedimientos correctores de la conducta del alumnado el segundo (estando en cuanto a importancia en cuarto lugar), el tercero queda reservado a la orientación y asesoría y el cuarto a la evaluación técnico-pedagógica.

Por otro lado, según la investigación de Camacho (2013), la dirección de los centros y el profesorado valora el desempeño de las funciones de la Inspección, en función de la personalidad de cada uno/a de los/las inspectores/as y de la calidad y frecuencia de las relaciones con ellos/as, lo que indica el poderoso nivel de influencia de ambos factores en el desempeño de estas funciones, y en opinión de los/las inspectores/as, el profesorado no valora ni tiene conocimiento de sus funciones, aunque creen que los equipos directivos poseen impresiones positivas de ellos (Camacho, 2013). Desde esta investigación no podemos contrastar estas ideas, por no haber trabajado con directores ni con el profesorado. Sería interesante hacerlo en próximos estudios.

5.3.2. Relación de las funciones de Inspección con otras variables

En este apartado se analiza la relación de la importancia y la realización o desempeño de las funciones de la Inspección señaladas por la Ley de la Escuela Pública Vasca con algunas variables de las categorías de características del perfil individual, liderazgo y formación continua.

En relación a la importancia atribuida a las funciones de inspección según el perfil individual (edad, género, antigüedad en la inspección, formación inicial), se observaron diferencias significativas ($p < .05$) entre los grupos de inspectores/as, según su antigüedad en el cargo, siendo los que ingresaron después del 2000 ($M=3.27$, $DT=.381$) los que otorgan mayor importancia a las funciones. Sin embargo, son los/las inspectores/as que llevan más años ejerciendo la inspección quienes creen alcanzar un nivel de desempeño más elevado.

Los/las inspectores/as con formación inicial relacionada con la educación ($M=3.25$ y $DT=.428$) otorgan mayor importancia a las funciones de inspección, observándose diferencias significativas con el grupo de los que no cuentan con dicha formación.

Los/las inspectores pertenecientes al CIE conceden mayor importancia a las funciones de inspección ($M=3.20$, $DT=.410$) con una diferencia significativa respecto al grupo de inspectores interinos. También en relación al desempeño su nivel es más elevado, aunque no llega a ser, en este caso, significativa estadísticamente la diferencia de medias.

Los datos obtenidos no permiten afirmar que el factor territorio histórico influye en la

importancia concedida a las funciones de la inspección ni en su nivel de realización, mientras que el factor género influye en la variable dependiente importancia concedida a las funciones de inspección, siendo las mujeres ($M=3.25$, $DT=.351$) las que otorgan mayor importancia, al igual que un mayor nivel de realización de las funciones (2.62), siendo, en este caso, significativa la diferencia de medias.

No se observaron diferencias significativas entre los grupos de inspectores con diferentes perfil lingüísticos de euskera, respecto a la importancia concedida a las funciones ni al desempeño de las mismas.

Se observan diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) entre los grupos de inspectores e inspectoras en relación a la función de orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a las propia Administración para la mejora de la calidad de la enseñanza, siendo las inspectoras ($M=3.62$, $DT=.590$) las que consideran más importante dicha función.

También se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) entre los grupos de inspectores/as relacionados con su estatus profesional en relación a la importancia concedida a la función procedimientos correctores de conducta del alumnado, siendo los inspectores interinos los que consideran más importante esta función ($M=3.50$, $DT=.527$).

También se constatan diferencias significativas entre los grupos de inspectores con o sin formación inicial en áreas de educación en relación a la realización de la función orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración pudiendo afirmar, por tanto, que el factor formación inicial sí influye en la variable dependiente orientación y asesoría a centros, siendo los inspectores con titulaciones iniciales en áreas de educación los que más sensibilidad presentan hacia esa función de carácter más pedagógico ($M=3.47$, $DT=.772$).

5.3.3. Contraste de Importancia-Realización de las funciones marcadas por la Ley de la Escuela Pública Vasca para la Inspección, mediante la Técnica AIR.

Bajo la observación de los cuadrantes de contraste de importancia – realización de las funciones en relación al género de los/las inspectores/as, no se observan diferencias entre ambas formas de llevar a cabo su práctica inspectora atendiendo al género,

salvo en las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, que para los inspectores se sitúa en el área de sobre-esfuerzo, es decir, son consideradas funciones a las que se dedica más atención y tiempo del que corresponde a su importancia, mientras que para las inspectoras es una función situada en el área de mantenimiento, es decir en ellas hay un ajuste en lo que se refiere a importancia y realización.

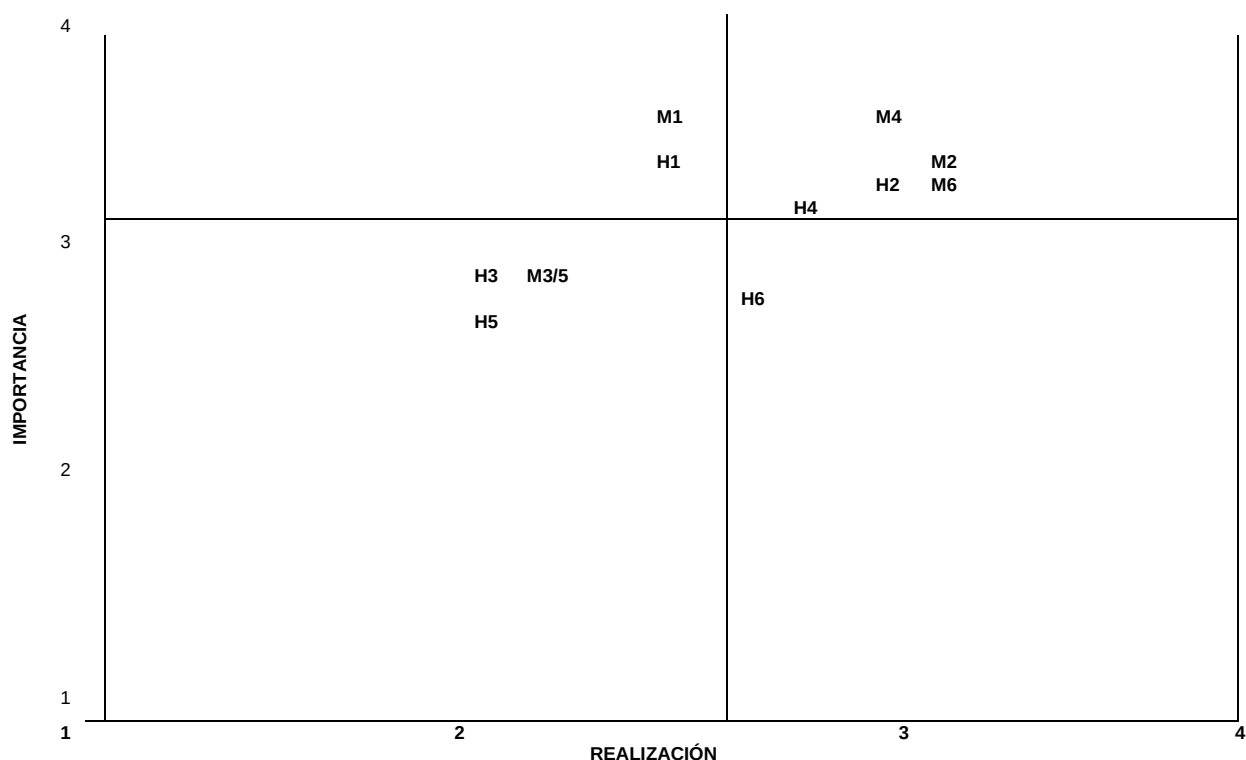


Figura 37. Contraste de importancia – realización de las funciones en relación al género de los/las inspectores/as mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

La observación de los cuadrantes de contraste de importancia – realización de las funciones en relación a la formación de acceso al puesto de los/las inspectores/as permite apreciar diferencias en lo que respecta a las funciones de colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen y en las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.

Así, en función de la formación de acceso, las funciones de colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen y las funciones relacionadas con los procedimientos

correctores de conducta del alumnado se sitúan para los/las inspectores que cuentan con formación inicial en materias relacionadas con la educación, en el área de concentración, a diferencia de los resultados globales anteriormente expuestos, es decir en este caso se considera a las funciones como más importantes del tiempo y la dedicación que reciben (ver Figura 38).

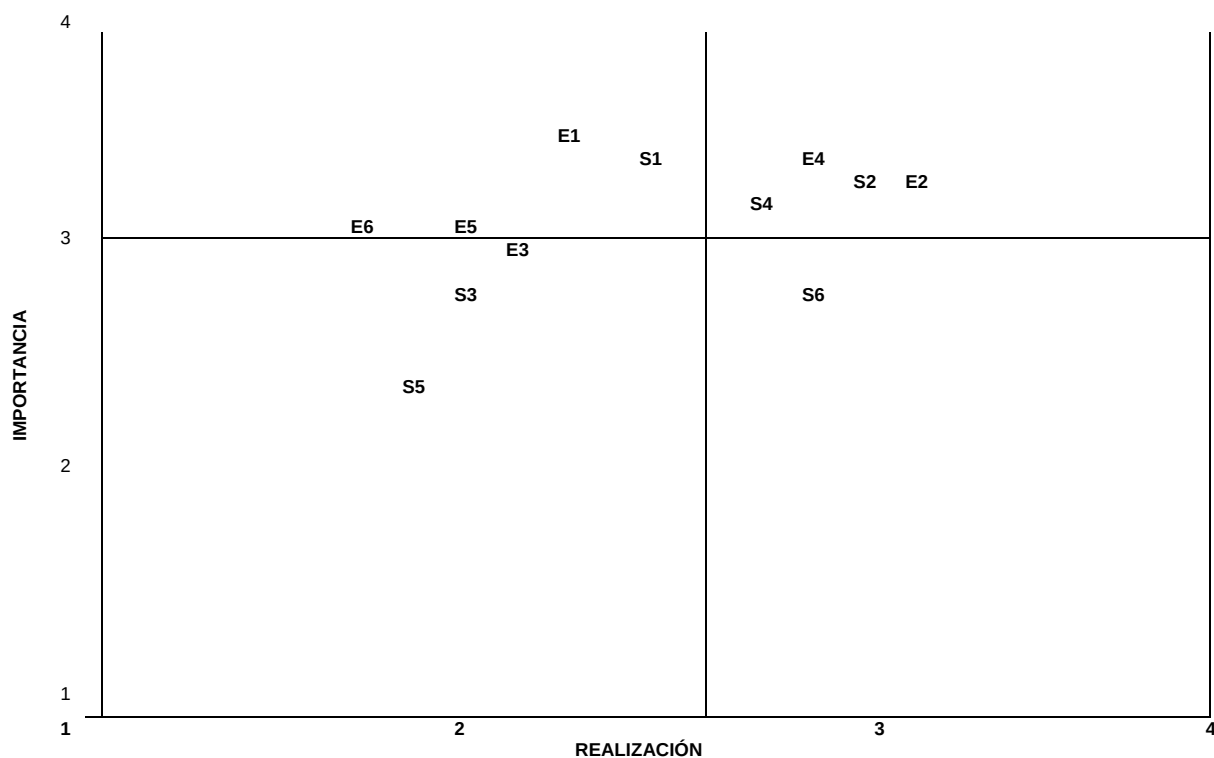


Figura 38. Contraste de importancia – realización de las funciones en relación a la formación de acceso al puesto de los/las inspectores/as mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

Bajo la observación de los cuadrantes de contraste de importancia – realización de las funciones en relación al estatus los/las inspectores/as (ver Figura 39), salvo en lo referente a las funciones relacionadas con la evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, y las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, los resultados son similares a los que se presentan en los datos globales anteriormente expuestos.

Así, se observa que para los/las inspectores/as interinos, a diferencia de los resultados obtenidos al analizar las funciones de forma global, la función de evaluación técnico-

pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo se sitúa en el área de mantenimiento, por lo que éste colectivo considera que se da un ajuste entre la importancia y la realización de esta función. En lo que respecta a las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, esta función no se sitúa con en el cuadrante de funciones en el área de sobre esfuerzo, sino que al observarla en relación al estatus, esta función se sitúa para los/las inspectores/as interinos en el área de mantenimiento, por lo que como a la función anterior, consideran ajustada su realización a la importancia que otorgan a dicha función, y para los/las inspectores del CIE, sin embargo, esta función se sitúa en el área de baja prioridad, es decir, relativa importancia y realización.

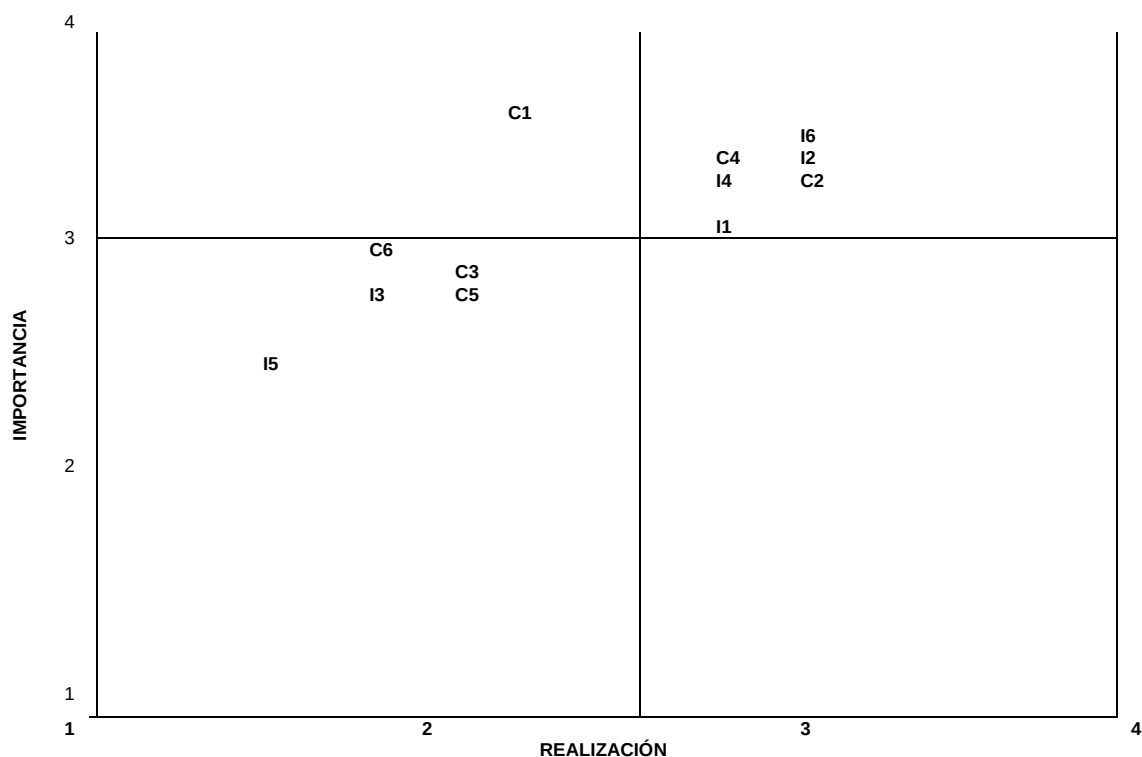


Figura 39. Contraste de importancia – realización de las funciones en relación al cuerpo al que pertenecen, estatus de los/las inspectores/as, mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

Observando el mapa de las funciones en el contraste de importancia – realización de las mismas en relación al año de ingreso en Inspección (ver Figura 40), se observan diferencias en relación a los resultados globales en las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, ya que para los/las inspectores/as que han accedido a sus cargos después del año 2000, ésta función no

se sitúa en el área de sobre-esfuerzo, sino que se posiciona en el área de mantenimiento, es decir, para este colectivo la función se encuentra ajustada, otorgando a la misma el tiempo y la atención que requiere en relación a su importancia.

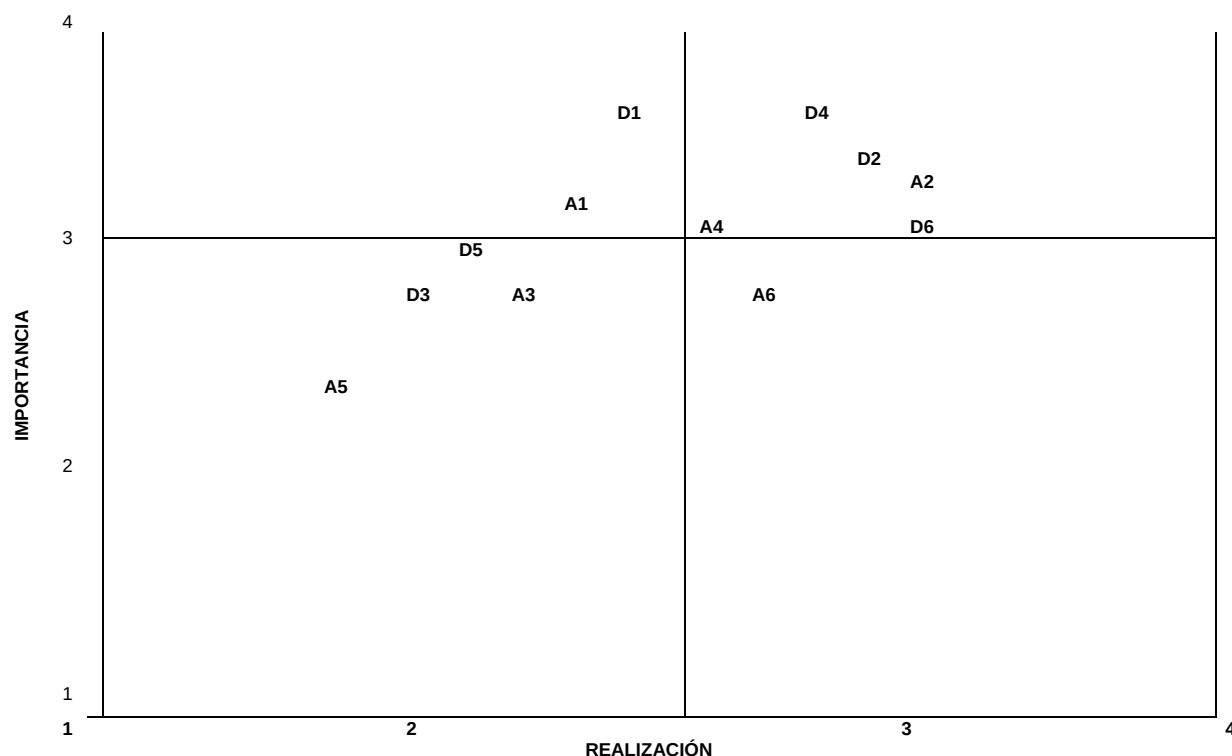


Figura 40. Contraste de importancia – realización de las funciones en relación al año de ingreso en Inspección mediante la Técnica AIR

Fuente: Elaboración propia

Los resultados que aparecen reflejados en el mapa salen del tratamiento de los datos recogidos a través de los cuestionarios rellenados por los inspectores/as. Reflejan su pensamiento acerca de lo que valoran o creen valorar y de los que piensan que realizan. Se considera conveniente insistir en el hecho de que puede haber error de autopercepción en las valoraciones de los inspectores/as y ese error se reflejaría en el diseño final del mapa.

Otro tema también a considerar es que el mapa analiza el ajuste entre Importancia y Realización, pero un ajuste desde los planteamientos y el pensamiento de los inspectores. Puede ocurrir que entre la visión u opinión de los inspectores y la

contenida en los planteamientos de la Administración haya más o menos distancia. El camino hacia la mejora habrá que emprenderlo desde una reflexión consciente y crítica sobre esta cuestión.

5.3.4. Nivel de calidad y frecuencia de las relaciones de los/las inspectores/as con diferentes estamentos

Puesto que tal y como comentábamos en el primer capítulo de este trabajo, la Inspección es un fenómeno que se produce entre personas, hemos de tener en cuenta el factor humano en este estudio, valorando la calidad de las relaciones que se establecen entre los/las inspectores/as y los diferentes estamentos con los que se relaciona en el desarrollo de sus funciones, y así Hunt (1986) indica que un punto decisivo en la eficacia de estas relaciones es la calidad de las mismas, independientemente del método u orientación empleado. De ello se deduce que una mejora en dichas relaciones, repercutiría en una mejora en las prácticas de supervisión y como consecuencia, del ambiente del centro educativo y de la calidad del mismo. En la investigación desarrollada por Camacho (2013), se observa que la valoración que se hace del inspector/a por parte de la dirección de los centros y del profesorado, está condicionada por el contacto que se ha tenido con ellos, además de por su personalidad y acciones en el centro.

A pesar de que existen numerosos estudios acerca de los niveles de satisfacción y motivación del profesorado, no se encuentra información de cómo es la relación de este colectivo con los/las inspectores/as ni cómo valoran las funciones de estos últimos. Mearns (1991), tal y como se comenta en el primer capítulo de este trabajo, cree necesario por parte de los/las inspectores unas relaciones con este colectivo de compromiso, transparencia, valoración, y puesta en práctica de la empatía, como formas de lograr unas relaciones productivas. En este sentido, el estudio desarrollado por Salgado (2009) en Galicia y comentado en el capítulo segundo de esta tesis, muestra como el profesorado demanda que los/las inspectores/as desarrollen un rol con ellos de valedores, y cuando dicho rol no se desarrolla, el profesorado manifiesta menor satisfacción respecto a su relación con dichos inspectores/as. Además, Salgado (2009) observa que las familias desconocen el servicio de Inspección y que las relaciones con los/las inspectores/as suelen tener lugar por iniciativa de estos últimos, de ahí que las familias soliciten participar en mayor medida en las visitas, que se tengan en cuenta en mayor medida las sugerencias aportadas, además de solicitar el

desarrollo de funciones por parte de los/las inspectores/as que no se corresponden con las establecidas, así como más dureza en sus prácticas, por lo que el autor concluye que las familias solicitan un modelo clásico de Inspección, donde la función de control ocupe un lugar predominante.

Hemos analizado la calidad y la frecuencia de las relaciones que establece la Inspección de Educación con estamentos tales como los equipos directivos, el profesorado, el alumnado, las familias, la asociación de padres/madres, las autoridades locales, las instituciones sociales, culturales y deportivas y los diferentes órganos de la Administración Educativa (Personal de Educación Docente, Personal de Educación no Docente, Unidad de Planificación, Unidad de Innovación Educativa-Educación Especial, Unidad de Innovación Educativa-Formación del profesorado, Unidad Técnica, Asesoría Jurídica, Unidad de Becas, Unidad de Concertada, y Delegado/a Territorial).

En dicho análisis se pone de manifiesto que las relaciones de la Inspección con los equipos directivos son buenas o excelentes y con una frecuencia bastante constante.

	CALIDAD				FRECUENCIA		
	No tengo relación	Mala o Regular	Buena	Excelente	No tengo o poca o muy poca relación	Tengo relación	Tengo mucha relación
EQUIPOS DIRECTIVOS	0%	2,1%	58,3%	33,3%	0%	2,1%	91,7%
PROFESORADO	6,3%	2,1%	12,5%	64,6%	16,7%	31,3%	45,9%
ALUMNADO	45,8%	0%	29,2	0%	66,7%	16,7%	6,3%
FAMILIAS	16,7%	12,5%	58,3%	4,2%	50%	33,3%	10,4%
ASOCIACIÓN DE PADRES	39,6%	8,3%	33,3%	0%	72,9%	16,7%	0%
AUTORIDADES LOCALES	0%	8,3%	35,4%	0%	72,9%	14,6%	4,2%

ÓRGANOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA		0%	8,3%	77,1%	4%	10,4%	20,8%	62,5%
PERSONAL DE EDUCACIÓN DOCENTE	DE	2,1%	2,1%	72,9%	16,7%	4,2%	25%	64,6%
PERSONAL DE EDUCACIÓN DOCENTE	NO	10,4%	10,4%	60,4%	8,3%	37,5%	29,2	27,1
UNIDAD DE PLANIFICACIÓN	DE	2,1%	10,4%	68,8%	12,5%	8,4%	27,1%	58,3%
EDUCACIÓN ESPECIAL		2,1%	12,5%	64,6%	14,6%	12,5%	29,2%	52,1%
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	DEL	27,1%	12,5%	43,8%	8,3%	39,6%	25%	27,1%
UNIDAD TÉCNICA		25%	18,8%	33,3%	12,5%	52,1%	22,9%	16,7%
ASESORIA JURIDICA		10,4%	12,6%	58,3%	8,3%	27,2%	35,4%	31,3%
UNIDAD DE BECAS		45,8%	4,2%	35,4%	6,3%	75%	14,6%	4,2%
UNIDAD DE CONCERTADA	DE	35,4%	8,4%	39,6%	8,3%	60,4%	25%	6,3%
DELEGADO TERRITORIAL		10,4%	4,2%	60,4%	18,8%	27,1%	29,2%	35,4%

Tabla 39. Calidad y frecuencia de las relaciones de la Inspección

Fuente: Elaboración propia

Las relaciones con el profesorado son mayoritariamente positivas, se valoran como buenas o excelentes, aunque un pequeño porcentaje está viviendo relaciones con este estamento que considera malas o regulares y existiendo incluso una minoría, pero real, que no tiene relación. En lo que respecta a la frecuencia de estas relaciones, entre los/las inspectores/as encuestados, la mayoría indica que son de carácter frecuente y sólo un pequeño porcentaje afirma que mantiene una relación constante, frente a un porcentaje similar que no tiene relación.

En lo que respecta a las relaciones de la Inspección de Educación con el alumnado, llama la atención que casi la mitad de los/las inspectores/as encuestados/as no tenga relación con los/las alumnos/as en la CAPV, frente a un porcentaje muy inferior que mantiene relación. Dentro de este porcentaje, sólo una pequeña minoría de las relaciones son de carácter constante. Destaca el elevado porcentaje de abstención a la valoración de la calidad de las relaciones con este estamento.

Con las familias, las relaciones de la Inspección se valoran como más positivas que con el alumnado, así mayoritariamente los inspectores/as las describe como buenas o excelentes. En lo que respecta a la frecuencia de las mismas, casi el 50% no tiene relación o esta es muy escasa o escasa, frente a un porcentaje menor que sí tiene relación.

En cuanto a las relaciones de los/as inspectores/as de la CAPV que han formado parte de este estudio, con las asociaciones de padres y madres, una minoría las describen como regulares, destacando el elevado porcentaje de abstención a esta valoración. La frecuencia de dichas relaciones es muy escasa, escasa o nula para la mayoría, frente a un pequeño porcentaje de los/las inspectores/as que sí tienen relación.

Con las autoridades locales las relaciones se valoran como buenas y con las instituciones sociales, culturales y deportivas también, aunque no de forma mayoritaria, describiéndose como regulares con ambos estamentos en un porcentaje muy reducido. La frecuencia de estas relaciones es bastante similar en ambos casos, mayoritariamente es escasa, muy escasa o nula con las autoridades locales y también con las instituciones sociales, culturales y deportivas.

Las relaciones de los/las inspectores/as con los diferentes órganos de la Administración Educativa se describen mayoritariamente, como buenas o excelentes. Sólo un pequeño porcentaje manifiesta tener relaciones con este estamento de carácter regular y de tipo frecuente o constante para la mayoría de los/las encuestados/as, frente a un pequeño porcentaje que afirma no tener relación.

Más concretamente, las relaciones con el Personal de Educación Docente son descritas por la gran mayoría como de buenas o excelentes, y frecuentes. Los resultados son distintos en lo relativo a las relaciones con el Personal de Educación no Docente, ya que el porcentaje de inspectores/as que gozan de unas relaciones buenas o excelentes con este departamento se reduce aun siendo mayoritario, mientras que

un porcentaje reducido pero importante reconoce que sus relaciones con el Personal de Educación no Docente es inexistente, escaso o muy escaso.

La Unidad de Planificación, sin embargo, goza de unas relaciones con la Inspección de Educación que para la gran mayoría de los/las inspectores/as encuestados se valoran como buenas o excelentes, aunque existe un reducido grupo que reconoce que son regulares y, en lo relativo a la frecuencia de las mismas, la gran mayoría tiene contacto con este departamento frecuente o constante.

La Unidad de Innovación Educativa, más específicamente, el departamento de Educación Especial, obtiene resultados similares a la Unidad de Planificación, de forma que la mayoría de los inspectores/as participantes en el estudio valora sus relaciones con este departamento como buenas o excelentes y sólo un pequeño porcentaje las describe como regulares. Su frecuencia de contacto es elevada.

Las relaciones de la Inspección de Educación en la CAPV con la Unidad de Innovación Educativa en el departamento de Formación de Profesorado, son descritas por aproximadamente la mitad del colectivo de los inspectores/as como buenas o excelentes y en número más reducido en el caso del departamento de Educación Especial. La frecuencia de estas relaciones es escasa, muy escasa o nula para un porcentaje reducido, pero importante, mientras que aproximadamente la mitad considera que sí se da una frecuencia en sus relaciones con el departamento de Formación del Profesorado.

Los/las inspectores/as participantes mantienen unas relaciones con la Unidad Técnica que son descritas por casi la mitad de los encuestados como buenas o excelentes, pero un pequeño porcentaje manifiesta que dichas relaciones son regulares. La frecuencia de las mismas es escasa, muy escasa o nula para aproximadamente la mitad, y sólo un porcentaje reducido aunque importante afirma cierta frecuencia en sus contactos con este departamento.

Con el departamento de Asesoría Jurídica, al contrario, se mantiene contacto, o dicho contacto puede ser frecuente o constante, para la mayoría, porcentaje que coincide con el de inspectores/as que describe sus relaciones con este departamento como de buenas o excelentes, aunque un pequeño grupo las describa como regulares, y lo que es peor, otro grupo también reducido, pero existente, valora su relación con el departamento de Asesoría Jurídica de mala.

La relación de los/as inspectores participantes en este estudio con la Unidad de Becas es escasa, muy escasa o nula para la gran mayoría, aunque dichas relaciones se estiman como buenas o excelentes para cerca de la mitad y sólo un reducido grupo las describe como regulares.

Las relaciones con la Unidad de Concertada, son consideradas escasas, muy escasas o nulas para la mayoría, aunque al igual que lo que ocurre con la Unidad de Becas, dichas relaciones son valoradas como buenas o excelentes por cerca de la mitad de los encuestados, aunque un reducido grupo las define como regulares y un aún más reducido número de inspectores/as reconoce que son malas.

Por último, las relaciones con el/la Delegado/a Territorial son descritas por los/las inspectores/as como de buenas o excelentes por la gran mayoría, sólo un porcentaje muy reducido las describe como regulares, siendo la frecuencia de las mismas elevada, y considerando la mayoría que existe esa relación, siendo ésta frecuente o constante.

En resumen, las relaciones de la Inspección con estos estamentos se describen como buenas o excelentes sobre todo con los equipos directivos y, en general, con los diferentes órganos de la Administración Educativa (destacan las buenas o excelentes relaciones de forma mayoritaria con el Personal de Educación Docente, con la Unidad de Planificación, y con la Unidad de Innovación Educativa en el Departamento de Educación Especial, así como al contrario, el porcentaje de dichas relaciones positivas es inferior a la mitad aproximadamente en el caso de las relaciones con la Unidad Técnica, con la Unidad de Becas y con la Unidad de Concertada) y también con el profesorado y con las familias.

Destaca en pequeños, pero importantes porcentajes de la muestra de inspectores/as su regular relación con la Unidad Técnica, así como con el profesorado, seguido de unas relaciones regulares por parte de los/las inspectores/as con los dos departamentos de Innovación Educativa, el de Educación Especial y el de Formación del Profesorado, así como las preocupantes malas relaciones de un reducido grupo de los/as participantes de este estudio, con Asesoría Jurídica, y como contraste las excelentes relaciones de un reducido grupo con el/la Delegado/a Territorial.

En lo que respecta a la frecuencia de las relaciones con los diferentes estamentos, el mayor contacto se establece con los Equipos Directivos, seguido del contacto con el

profesorado y con los diferentes órganos de la Administración Educativa (destaca el contacto frecuente con el Personal Docente, seguido de la relación con la Unidad de Planificación, la Unidad de Innovación Educativa, concretamente con el Departamento de Educación Especial, y con Asesoría Jurídica, así como, al contrario, la escasa relación con la Unidad de Becas y la Unidad de Concertada), y las relaciones más escasas se establecen principalmente con las instituciones sociales, culturales y deportivas, seguidas por la escasa relación con las asociaciones de padres y madres y las autoridades locales, así como con las familias y con el alumnado.

5.3.5. Principales aspectos que determinan la relación de los/las inspectores/as con los diferentes estamentos

Entre los aspectos que determinan cómo son las relaciones de los inspectores con los diferentes estamentos parecen encontrarse las características propias del propio estamento en las que se mantienen con las asociaciones de padres/madres, con las autoridades locales, instituciones sociales, culturales y deportivas, y con todos los órganos de la administración educativa, especialmente con el de Unidad Concertada. Sin embargo, en las relaciones que se establecen con los equipos directivos, los resultados muestran que es el estilo personal del inspector/a el que determina en mayor medida, lo que estaría de acuerdo con los resultados obtenidos en Baleares por Camacho (2013) y ya comentados anteriormente. La influencia del estilo personal del inspector/a y las características del colectivo de profesorado, alumnado y familias influye a partes iguales en la muestra objeto de estudio.

	Estilo personal del inspector/a	Características del propio estamento	Otros	Ns/Nc
Equipos Directivos	56,25%	39,58%	0	4,16%
Profesorado	47,91%	43,75%	6,25%	8,33%
Alumnado	35,41%	43,75%	6,25%	14,58%
Familias	43,75%	43,75%	2,08%	10,41%
Asociación De Padres/Madres	25%	54,16%	0	20,83%
Autoridades Locales	8,33%	68,75%	4,16%	18,75%

Instituciones Sociales, Culturales Y Deportivas	8,33%	66,66%	0	25%
Órganos De La Administración Educativa	20,83%	64,58%	2,08%	12,5%
Personal De Educación (Docente)	33,3%	60,41%	2,08%	4,16%
Personal De Educación (No Docente)	27,08%	58,3%	2,08%	12,5%
Unidad De Planificación	22,91%	66,66%	2,08%	8,33%
Unidad De Innovación Educativa (Educación Especial)	18,75%	70,83%	2,08%	8,33%
Unidad De Innovación Educativa (Formación Del Profesorado)	16,6%	62,5%	0	20,83%
Unidad Técnica	10,41%	72,91%	2,08%	14,58%
Asesoría Jurídica	22,91%	64,58%	4,16%	8,33%
Unidad De Becas	6,25%	75%	0	18,75%
Unidad De Concertada	8,33%	79,16%	0	12,5%
Delegado/A Territorial	16,6%	72,91%	4,16%	6,25%

Tabla 40. Aspectos que determinan la relación de los/las inspectores/as con los diferentes estamentos

Fuente: Elaboración propia

5.4. NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA SENTIDAS POR LOS/LAS INSPECTORES/AS Y VALORACIÓN QUE HACEN DE LA FORMACIÓN CONTINUA RECIBIDA

La mejora de la calidad del sistema educativo está vinculada a múltiples aspectos, uno de los cuales son las prácticas profesionales de los/las inspectores/as como profesionales con la misión de cuidar jurídica y normativamente del buen funcionamiento de los centros educativos, de cara a un beneficio social (Antúnez, Silva, González y Carnicero, 2013). Pero su falta de eficiencia puede acarrear en el equipo directivo y en el profesorado respuestas de resistencia al cambio y a la innovación, por lo que debe constituirse como un elemento positivo y de cooperación entre la Administración y los centros educativos, posición complicada y extendida como muestran diferentes estudios internacionales comparados (Ruz y otros, 2006; y

Pacheco 2001), planteándose en nuestro contexto si cuentan con la formación adecuada (Lorente y Madonar, 2006), y estudios internacionales (Terigi, 2010; y Del Castillo y Azuma, 2009) señalan por ejemplo, deficiencias en el campo formativo de los/las inspectores/as mexicanos con consecuencias negativas tanto en lo referente al desempeño de sus funciones como en la mejora de los propios centros educativos.

Se parte del hecho, tal y como señala Camacho (2013) que cualquier aspecto que afecta de una u otra forma al sistema educativo puede ser integrado en la formación de los/las inspectores/as y que dejar dicha formación en manos de los propios inspectores/as, puede acarrear consecuencias negativas en la consecución de los objetivos planteados. Así, es necesario poner a disposición de los/las inspectores, según este autor, una formación permanente que suponga una aportación en lo que respecta al cambio organizacional y no tanto de tipo disciplinar, por lo que es preciso una sólida formación en temas de tipo transversal en educación y organización y gestión de centros y en cada uno de los elementos que afectan a los mismos, tales como legislación, didáctica, innovación, liderazgo, gestión de conflictos, y diseño curricular entre otros. Los resultados de su estudio ponen de manifiesto que las necesidades de formación más importantes se sitúan en el campo de la dirección y gestión de centros y en los procedimientos administrativos y en menor grado en legislación.

Soler (1996) por su parte, propone que el plan de actualización y perfeccionamiento para completar las necesidades formativas incluya una actualización constante en lo que se refiere a legislación, coincidiendo con los resultados obtenidos por Camacho (2013), información que les permita adaptarse a los nuevos contextos, tanto desde un punto de vista técnico como de evaluación e información sobre reformas, programas, planes y proyectos de innovación, hacerles conocedores de procedimientos, técnicas y/o instrumentos de utilidad en su práctica inspectora, dotarles de herramientas para su autoevaluación, capacitarles en estrategias de intervención para mejorar la eficiencia de su desempeño profesional, mantenerles informados sobre las últimas investigaciones o estudios de su interés, fomentar en ellos la cooperación, el trabajo en equipo, la entrevista, entre otros, así como completar su formación en materias tales como idiomas modernos, medios audiovisuales, estadística, así como cualquier aspecto que pueda ser de interés y utilidad en su práctica. Imbernón (2007), en la misma línea, opta por una formación en colaboración y cooperación que saque al inspector/a de su trabajo de carácter individualista, proporcionándoles así herramientas para la solución de conflictos en equipo.

Autores tales como Antúnez (2009), Baranda (2005), y López del Castillo (1993), en relación a las necesidades de formación de los/las inspectores/as, se sitúan en el mismo plano y esperan de los/las inspectores/as una base formativa sólida en lo que respecta a técnicas de supervisión, organización y liderazgo.

El Plan General Trienal 2014-2017 de la Inspección de Educación del País Vasco expone, tal y como se desarrolla en el capítulo tercero de este trabajo, que tras analizar las encuestas de satisfacción en lo relativo a necesidades de formación de los/as inspectores/as, se intentará dar atención prioritaria a aspectos tales como Legislación Educativa, aplicaciones informáticas, aspectos relacionados con el desarrollo de los Planes de Inspección, euskera, formación jurídica, procedimiento administrativo, evaluación, inglés, convivencia, programaciones didácticas y titulaciones del profesorado.

A continuación se describe el nivel de reconocimiento de debilidades en la ejecución de tareas que presentan los inspectores/as de la muestra con que se ha trabajado en esta investigación, las necesidades de formación que reconocen para un óptimo desempeño de las funciones de Inspección, las competencias relacionadas con el ejercicio de la inspección para cuyo desarrollo los inspectores sienten necesidades de formación, la motivación que presentan los/as inspectores/as para participar en actividades de formación continua, las dificultades que sienten para la realización de dichas actividades, los aspectos más apreciados por ellos/as en relación a esa formación continua y la valoración que hacen de la cantidad y calidad de formación continua recibida.

Debe señalarse que las necesidades de formación identificadas son necesidades sentidas, por lo que se sitúan en el interior del colectivo de inspectores/as participantes en el estudio y su reconocimiento parte de lo que este colectivo considera que debería conocer o saber hacer y de aquellos aspectos que resultan fundamentales en sus prácticas profesionales, partiendo del hecho de que estas cuestiones pueden aprenderse y de que el desarrollo de sus funciones se encuentra influenciado por múltiples aspectos, tales como las solicitudes que llegan a ellos desde la Administración, desde particulares, desde los propios centros educativos, desde instituciones externas al sistema educativo, el modelo de inspección del contexto espacio-temporal en el que tiene lugar la Inspección, las representaciones que tienen de la Inspección, de las funciones a desempeñar y de los propios inspectores/as, junto

a sus características personales y profesionales, y por último, su formación (Antúnez, Silva, González y Carnicero, 2013).

5.4.1. Nivel de reconocimiento de debilidades en la ejecución de tareas que presentan los inspectores/as

La Inspección de Educación, como cualquier otra entidad, cuenta con fortalezas y debilidades a trabajar para lograr una mejora del servicio, tanto en la Institución en sí, como en los/las propios/as trabajadores/as. Así, al preguntar a los/las inspectores/as si detectan debilidades en la ejecución de sus tareas que podrían mejorarse con una adecuada formación continua, un 72,9% reconoce que sí, frente a un 12,5% que no las detecta, mientras que el resto, un 14,6% no sabe o no contesta.

Entre las debilidades detectadas que podrían mejorarse con una adecuada formación los/las inspectores citan que la interpretación legislativa y/o no educativa con un reconocimiento del 34% de las respuestas afirmativas; la evaluación de centros, profesorado, equipos directivos, alumnado y realización de expedientes disciplinarios, con un 12,%; la gestión y dirección de recursos humanos (organización, intervención, mediación, liderazgo, técnicas de observación, relaciones interpersonales y trabajo en equipo, competencias sociales,...) con un 22%; inglés (6%); nuevas tecnologías (4%); euskera (2%); estadística (4%); actualización didáctica y pedagógica y las consiguientes resistencias al cambio (6,1%); programas europeos (2%) (CIEHN034) y metodología (2%) (CIEHS019). Se puede comprobar la coincidencia de muchos de estos aspectos señalados por los/as inspectores/as con los previstos en el Plan General Trienal de Inspección 2014-2017 y anteriormente citados, lo cual no es de extrañar dado que aquellos se identificaron tras un análisis de las necesidades de formación de los/as inspectores/as. Por tanto, las respuestas a las cuestiones relacionadas con este tema en el cuestionario sirven de confirmación, réplica o prueba de fiabilidad del análisis de necesidades de formación llevado a cabo previamente y cuyos resultados recoge el Plan Trienal de Inspección 2014-2017.

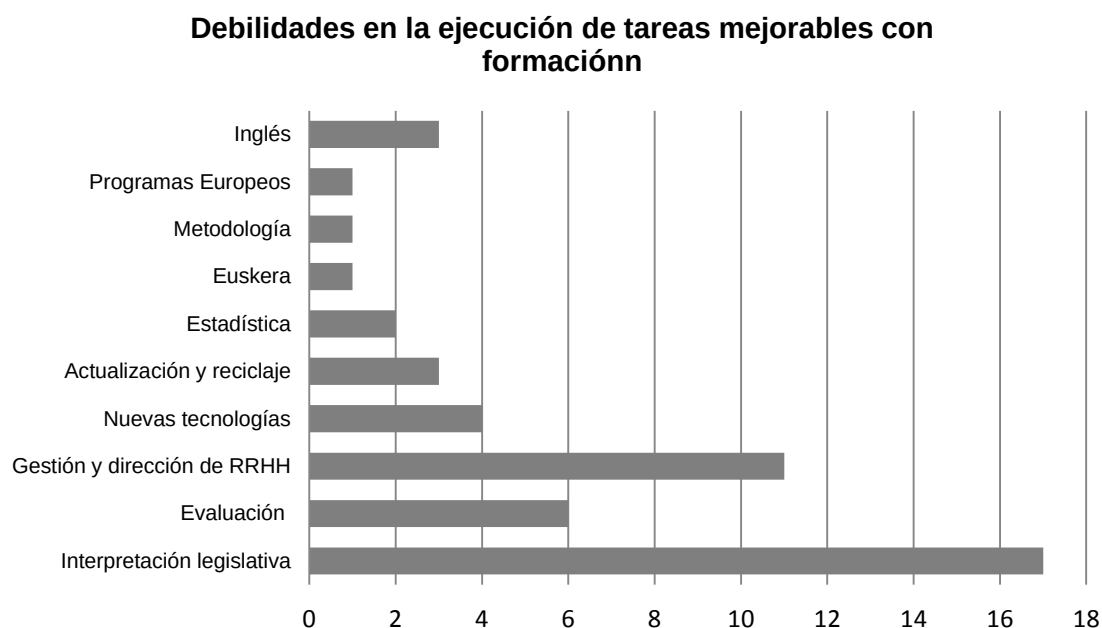


Figura 41. Debilidades en la ejecución de tareas

Fuente: Elaboración propia

Dos investigaciones llevadas a cabo por Antúnez, Silva, González y Carnicero sobre las necesidades de formación de los supervisores/as de educación primaria en cuatro estados de México, concluyen que dichas necesidades hacen referencia a las capacidades intelectuales cardinales (selección de información, comprensión de textos y hechos, tareas de reflexión, análisis y síntesis), competencias digitales, liderazgo del trabajo profesional del equipo directivo, orientación del trabajo profesional del profesorado, evaluación, innovación y mejora, promoción del trabajo en equipo y redes, dirección de sí mismo (buena planificación y hábitos, priorizar adecuadamente, correcta delegación de tareas, formación continua y autoconocimiento), habilidades sociales, creación de condiciones institucionales, y empleo de recursos. A pesar de que estas investigaciones tienen lugar en un contexto muy diferente social y culturalmente, no obstante, se observan coincidencias en lo referente a ciertas necesidades de formación de los/las inspectores/as en cuestiones tales como competencias digitales, evaluación, dirección de sí mismo y creación de condiciones institucionales y empleo de recursos.

No debe perderse de vista el hecho de que el cuestionario refleja el pensamiento de los inspectores, no la realidad. Antúnez, Silva y Carnicero (2013), explican claramente las diferencias entre los diferentes enfoques para el abordaje de las necesidades formativas: “el que concibe la necesidad como una carencia y el que la entiende como el resultado de un proceso reflexivo de construcción social orientado a la mejora” (p.

86). Las necesidades que en las respuestas al cuestionario emergen son las sentidas. No obstante, el propio proceso de formación puede ayudar a tomar conciencia o a la construcción de necesidades que hasta ese momento no existían para la persona o el grupo en cuestión.

Por otro lado, no se han podido observar relaciones estadísticamente significativas entre la detección de debilidades en el ejercicio de las funciones de inspección que puedan ser mejoradas con formación continua y la valoración global de la calidad de la formación continua en que han participado los/las inspectores/as desde el acceso al cargo.

Sin embargo, sí se comprueba la existencia de relación estadísticamente significativa entre el reconocimiento de debilidades en la ejecución de las tareas de inspección que pudieran ser mejoradas con una adecuada formación continua y la influencia de la valoración de su trabajo en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional.

5.4.2. Necesidades de formación que reconocen los/las inspectores/as para un óptimo desempeño de las funciones de Inspección

Un elevado porcentaje de los/as inspectores/as de la muestra que participó en la investigación afirmó precisar de formación para el cumplimiento de sus funciones y consideran con un elevado tanto por ciento, que precisan poca o ninguna formación en lo referente al control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y a la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo, así como en la elaboración del informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica, en su seguimiento e inspección, en la colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.

La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza, ofrecen unos resultados que se acercan al 50% en las dos direcciones, es decir, aproximadamente la mitad de los/las inspectores/as encuestados si considera que precisa formación en estas funciones, y la otra mitad que no precisa de la misma o precisa poco. Sin embargo, la evaluación

técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, con un porcentaje algo más elevado si considera que precisa de bastante o mucha formación para su correcto desempeño, coincidiendo con la identificación en parte, de las debilidades anteriormente comentadas.

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Evaluación técnico-pedagógica	2,1%	41,7%	45,8%	10,4%
Control del cumplimiento de normativa	10,4%	68,8%	16,7%	4,2%
Informe previo	6,3%	58,3%	25%	2,1%
Orientación y asesoría	6,3%	47,9%	39,6%	4,2%
Función de colaboración	16,7%	62,5%	16,7%	2,1%
Procedimientos correctores alumnado	14,6%	68,8%	14,6%	0%

Tabla 41. Necesidades de formación para las funciones de Inspección

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la relación de las necesidades de Formación Continua sentidas por los/as inspectores/as para el desempeño óptimo de sus funciones y las características de su perfil individual (género, antigüedad en la inspección, estatus profesional y formación inicial), se observaron diferencias significativas en la comparación de medias de grupos de inspectores/as respecto a su antigüedad en el puesto, siendo los/as inspectores/as de más reciente ingreso, es decir, después del 2000, los que presentan mayor nivel $M=2.39$, $DT=.448$. También la media de necesidades de formación continua sentidas por el subgrupo de los/as inspectores/as con formación inicial en educación es más elevada $M=2.42$, $DT=0.429$ que la de los/as inspectores/as que tienen otra formación; Lo mismo ocurre con las inspectoras frente a los inspectores.

5.4.3. Competencias relacionadas con el ejercicio de la Inspección para cuyo desarrollo los/las inspectores/as sienten necesidades de formación

En lo referente a las competencias en las que los/las inspectores consideran necesaria formación continua para un desempeño óptimo de sus funciones, aparecen unos resultados que se acercan al 50% en las dos direcciones, es decir, aproximadamente la mitad de los/las inspectores/as encuestados sí considera que precisa bastante

formación, y la otra mitad que no precisa o precisa poca formación en lo referente a trabajo en equipo, innovación y espíritu crítico, liderazgo, coaching y orientación al logro, sin embargo en lo referente a planificación, pensamiento analítico-sintético, toma de decisiones, capacidad de comunicación, resistencia al estrés, autoconfianza y sentido ético, destacando con un porcentaje elevado la poca necesidad de formación en sentido ético y en toma de decisiones. Además, a través de las preguntas abiertas del cuestionario se recogen otras necesidades de formación en: organización y dinamización de reuniones (CIEME002), terapia grupal (CIEME002), y de nuevo aparecen algunas de las debilidades anteriormente citadas como son la evaluación de centros, alumnado, profesorado y programas (CIEME010), así como las estrategias de intervención (CIEME022) y la necesidad de formación en nuevas tecnologías (CIEHE038) y la actualización continua, estar al día en todos los avances pedagógicos, psicológicos, neurocientíficos (CIEHS046).

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Planificación	6,3%	58,3%	27,1%	2,1%
Pensamiento analítico-sintético	4,2%	50%	31,3%	6,3%
Toma de decisiones	8,3%	60,4%	22,9%	2,1%
Capacidad de comunicación	10,4%	47,9%	29,2%	6,3%
Resistencia al estrés	8,3%	50%	29,2%	6,3%
Trabajo en equipo	10,4%	43,8%	35,4%	6,3%
Innovación y espíritu emprendedor	0%	47,9%	39,6%	8,3%
Liderazgo	8,3%	37,5%	41,7%	8,3%
Coaching	4,2%	39,6%	41,7%	6,3%
Orientación al logro	2,1%	47,9%	39,6%	2,1%
Autoconfianza	10,4%	58,3%	18,8%	4,2%
Sentido ético	18,8%	62,5%	6,3%	4,2%

Tabla 42. Necesidades de formación y competencias

Fuente: Elaboración propia

No se han podido comprobar relaciones estadísticamente significativas entre los niveles de necesidad de formación relativas a las competencias necesarias para un desempeño óptimo de las funciones de inspección y los factores que ejercen influencia en el nivel de satisfacción ante el desempeño de la profesión, excepto entre la

influencia del desarrollo profesional en la satisfacción y las necesidades de formación relacionadas con el espíritu emprendedor ($p=.034$); entre la influencia de la contribución a la calidad en la educación y la capacidad de comunicación ($p=.020$); y entre la influencia de la valoración de su trabajo y la orientación al logro ($p=0.006$).

5.4.4. Motivaciones que presentan los/las inspectores/as para participar en formación continua

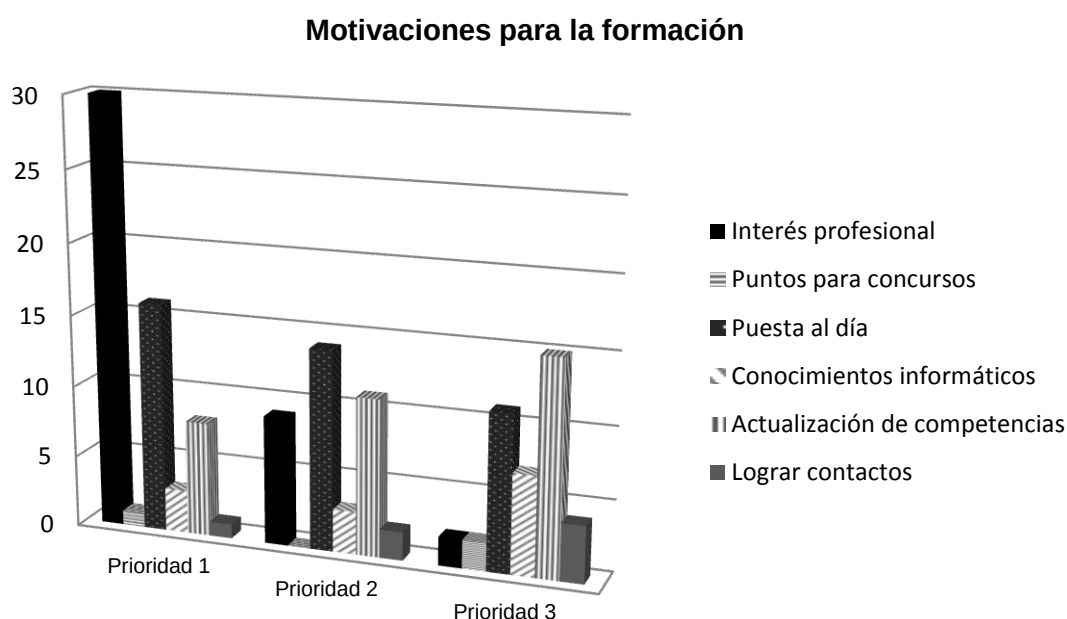


Figura 42. Motivaciones para la formación

Fuente: Elaboración propia

En la identificación de las motivaciones de los/las inspectores de la CAPV para participar en acciones formativas, sobresale como primera prioridad, el interés y relación de esa actividad con el ejercicio profesional ($M=2,08$; $DT=1,412$), teniendo fuerza como motivación de primera, segunda o tercera prioridad, en ese orden, al igual que la puesta al día en modificaciones legislativas y/o variaciones organizativas. Lo mismo ocurre con la actualización de competencias ($M=3,27$; $DT=1,333$), aunque en sentido inverso, ganando más fuerza como tercera motivación que como segunda, y más como segunda que como primera prioridad. Menos importante resultan la actualización de conocimientos informáticos ($M=4,33$; $DT=1,098$) y la oportunidad de reencontrarse con personas conocidas y/o contactar con compañeros/as o con profesionales de otras instituciones ($M=4,52$; $DT=1,031$), y en último lugar de

importancia como motivación, señalan, la necesidad de obtener puntos para concursos internos y promoción profesional ($M=4,79$; $DT=,743$).

Añaden algunos/as inspectores/as, además, en las preguntas abiertas, otras motivaciones: el logro de eficacia y eficiencia profesional (CIEME010) y la necesidad de mejorar el servicio a los centros y al profesorado para que ellos, a su vez, garanticen una buena educación a todo el alumnado (CIEHS046). Destacan, por el nivel bajo de respuestas recibidas, las motivaciones relacionadas con la necesidad de puntos para concursos, con sólo 4 respuestas, seguida de la motivación de lograr contactos, con 10 respuestas, y por la actualización de conocimientos informáticos, con 15 respuestas.

	Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Otras Opciones	No señalada
Interés Profesional	52,1%	18,8%	8,3%	10,4%	10,4%
Puntos para Concursos	2,1%	0%	6,3%	0%	91,7%
Puesta al día	25%	29,2%	22,9%	8,3%	14,6%
Conocimientos Informáticos	2,1%	6,3%	16,7%	6,3%	68,8%
Actualización de Competencias	8,3%	22,9%	31,3%	8,3%	29,2%
Lograr Contactos	2,1%	6,3%	8,3%	4,2%	79,2%

Tabla 43. Motivaciones para la formación

Fuente: Elaboración propia

5.4.5. Dificultades de los/las inspectores/as para la realización de actividades de formación continua

Además de las motivaciones para participar en acciones formativas, es necesario concretar cuáles son las principales dificultades que podrían obstaculizar a los/as inspectores/as la participación y/o la realización de un curso o actividad de formación continua, bien sea presencial u online. Los resultados muestran una muy elevada abstención en las respuestas, de 29 a 39 abstenciones de las 48 personas que componen la muestra. La razón podría ser que quienes no responden, ya que también

entre quienes lo hacen la respuesta más frecuente es la no existencia de dificultades (M=4,10; DT=1,418).

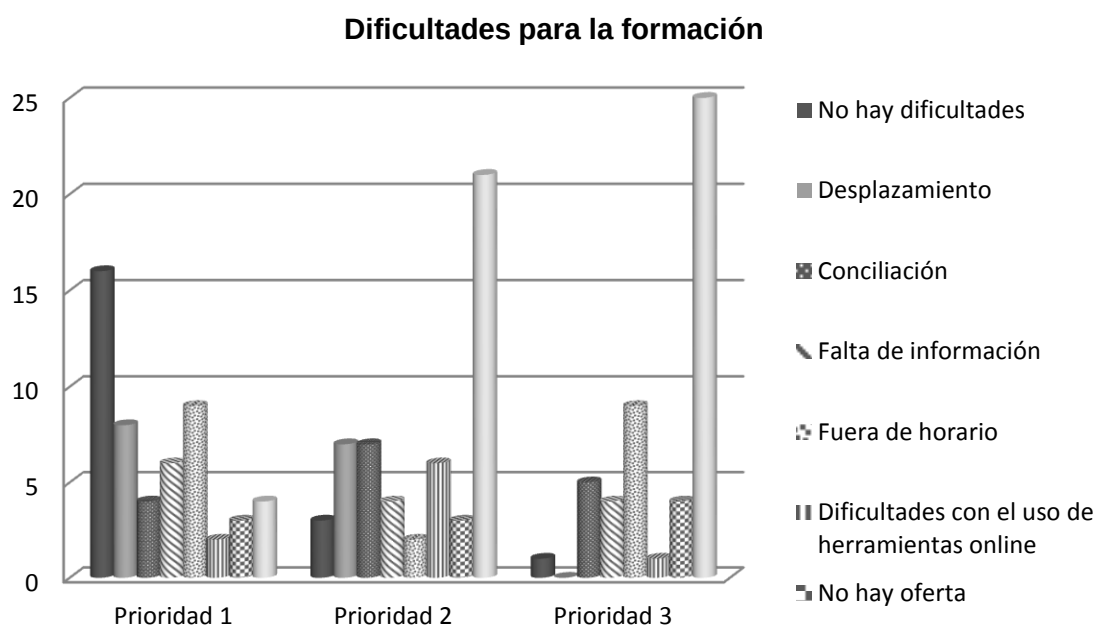


Figura 43. Dificultades para la formación

Fuente: Elaboración propia

No obstante, sí se señalan algunas dificultades: la más destacada el hecho de que su realización esté fuera del horario laboral (M=3,88; DT=1,511), seguida de las ocupaciones familiares (M=4,21; DT=1,320) y de la necesidad de tener que desplazarse al lugar de formación (M=4,04; DT=1,543), así como la falta de información sobre la existencia de dicha formación (M=4,13; DT=1,453).

Se trata de dificultades de fácil resolución, con alternativas como la reserva de un espacio en la jornada laboral para dichas acciones formativas, la utilización de herramientas online, ya que no se detecta falta de destrezas en el dominio de las mismas y reducen los tiempos de desplazamiento y la puesta a disposición de los/las inspectores, de la información precisa sobre la oferta formativa, para que la conozcan, en cada momento.

	Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Otras Opciones	No señalada
No hay dificultades	12,5%	6,3%	0%	20,8%	60,4%

Desplazamiento	12,5%	12,5%	2,1%	4,2%	68,8%
Conciliación	4,2%	14,6%	8,3%	2,1%	70,8%
Falta de información	10,4%	8,3%	10,4%	0%	70,8%
Fuera de horario	14,6%	4,2%	18,8%	4,2%	58,3%
Dificultades con el uso de herramientas online	4,2%	12,5%	2,1%	0%	81,3%
No hay oferta	6,3%	6,3%	8,3%	0%	79,2%

Tabla 44. Dificultades para la formación

Fuente: Elaboración propia

Además, gracias a las preguntas abiertas del cuestionario, se recogen otras respuestas relativas a las dificultades con las que se encuentran en la CAPV respecto a la formación continua: la carencia de plazas para todos/as los/las inspectores/as en las ofertas formativas que salen de la propia Inspección, aspecto que debería revisarse, así como una oferta poco estructurada en torno a cuestiones prioritarias, junto al hecho de que GARATU no tenga en cuenta las necesidades formativas de la Inspección (CIEME023) y que la oferta formativa esté poco estructurada en torno a cuestiones prioritarias (CIEHS008).

5.4.6. Aspectos más apreciados por los/las inspectores/as en relación a la formación continua

Los aspectos más valorados de la formación continua por los/las inspectores que han participado en este estudio, han sido fundamentalmente la oportunidad de encontrar en esta formación asesoramiento respecto a las dificultades habituales en el desempeño de su labor profesional ($M=2,15$; $DT=1,633$). En un lugar destacado se señala el valor de la formación como aportación de una perspectiva novedosa sobre aspectos significativos en su puesto laboral ($M=3,67$; $DT=1,576$) y con menor importancia, aunque destacada, se indican aspectos tales como la contribución de las acciones formativas a la creación de un marco teórico en su desempeño profesional ($M=3,79$; $DT=1,637$), seguida de la oportunidad que ofrece dicha formación de establecer comparaciones entre su labor profesional y la desempeñada por otros

($M=3,90$; $DT=1,533$). Se señala además en las preguntas abiertas, como aspectos valorados, la aportación a la mejora de la calidad educativa de los centros, en el sentido de excelencia y equidad (CIEME010).

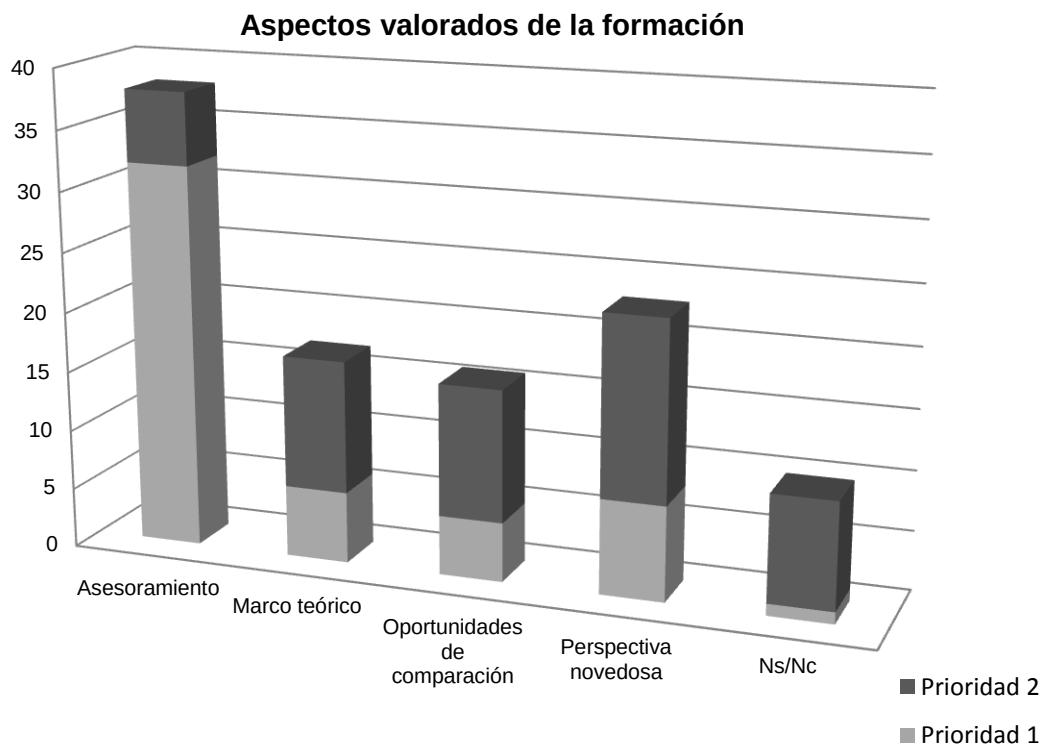


Figura 44. Aspectos valorados en formación

Fuente: Elaboración propia

5.4.7. Valoración que hacen los inspectores/as de la cantidad y calidad de formación recibida

De forma global, la formación continua recibida por los/las inspectores/as encuestados desde el acceso a su puesto laboral en la Inspección de Educación de la CAPV, es valorada como adecuada, tanto a nivel de calidad, como en cantidad. Sólo un 16,7% considera que la calidad de la formación recibida es inadecuada o muy inadecuada, mientras que para un 83% la formación continua recibida es adecuada o muy adecuada.

Vaoración global de la calidad de la formación

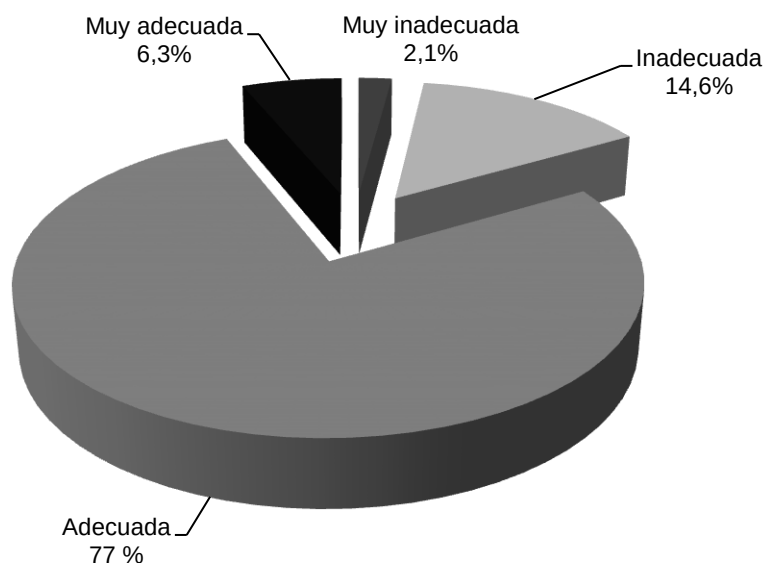


Figura 45. Calidad de la formación

Fuente: Elaboración propia

5.5. ESTILOS DE LIDERAZGO QUE LOS/LAS INSPECTORES/AS PONEN EN PRÁCTICA EN EL EJERCICIO DE SUS FUNCIONES

Se han intentado identificar los rasgos que describen el tipo de liderazgo que los/as inspectores/as de la CAPV ejercen en el desempeño de sus funciones. Para ello se ha analizado la muestra participante en este estudio. Como se defendía en el primer capítulo de este trabajo, se considera a los/las inspectores/as líderes de un equipo donde se engloba a toda la comunidad educativa, con la finalidad de crear las oportunidades precisas para una escuela exitosa, pudiendo interpretarse los estilos de liderazgo como el espejo de los diferentes modelos de inspección. Así, McGregor (1978) indica que los centros educativos con altos niveles de calidad, se lo deben, en parte, a su liderazgo. Para Bass (1985), los liderazgos transformacionales logran mejores resultados en lo que a eficacia, satisfacción y esfuerzo se refiere, sin olvidar que además, tal y como expone Dufour (2007, 2008), los/las inspectores/as son personas con la potencialidad y la posibilidad de modificar políticas educativas, con su redefinición y/o adaptación a los objetivos del contexto. Para Ehren y Visscher (2206) los centros con un nivel escaso en lo referente a innovación y a impulso externo,

responden mejor a un estilo de liderazgo de enfoque directivo, donde se especifiquen con claridad los aspectos susceptibles de mejora y las potencialidades de funcionamiento, mientras que los centros educativos con un nivel poderoso en lo que respecta a innovación e impulsos externos, precisan de un estilo de liderazgo de tipo más comedido.

Liderar, proviene del anglicismo antiguo *laedan*, que significa, tal y como se expone en el segundo capítulo de este trabajo, guiar o llevar a cabo y se focaliza en la innovación, aspecto especialmente contemplado desde un liderazgo de tipo transformacional. Cada modelo de inspección y por ende las prácticas inspectoras que lo toman como referencia, se caracteriza también por un modelo de liderazgo. Por tanto, el estilo de liderazgo de os/as inspectores/as se convierte así en herramienta para la mejora de la calidad del sistema educativo, ya que diferentes investigaciones han mostrado como el estilo de liderazgo influye en los resultados del alumnado (Freire y Miranda, 2014).

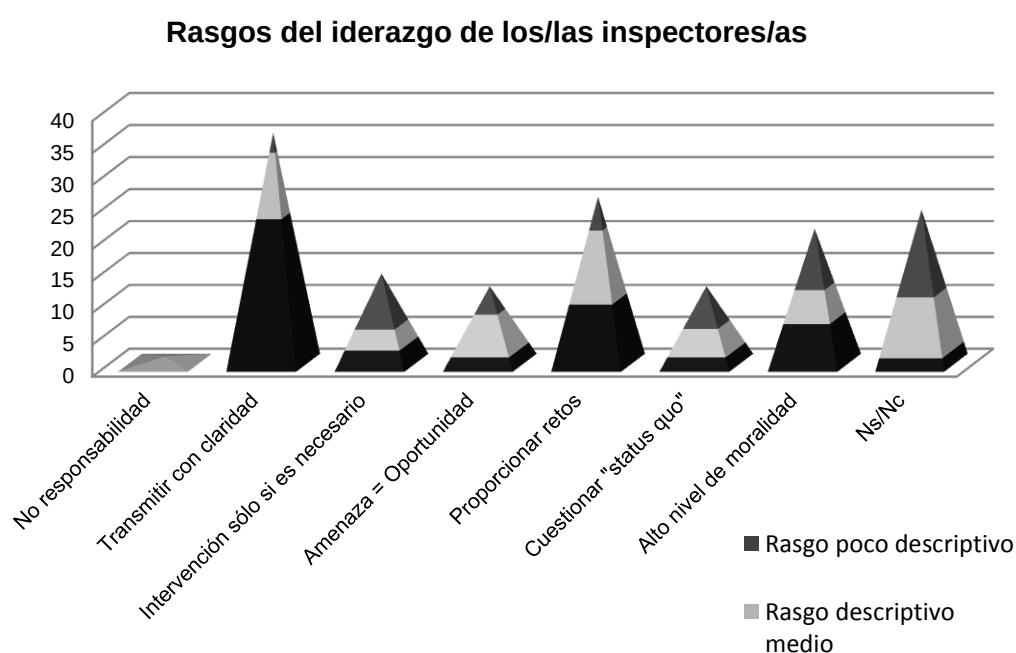


Figura 46. Estilos de liderazgo

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran un elevado nivel de abstención en la respuesta de los/as inspectores/as de la muestra a esta cuestión. Como rasgo más destacado del

liderazgo de estos/as inspectores/as, de acuerdo con la clasificación de Bass (1985) aparece transmitir de forma clara lo que esperan de sus colaboradores (Liderazgo transaccional. Dirección por contingencia), prestando su apoyo a cambio del esfuerzo requerido (Liderazgo transaccional. Dirección por contingencia), seguido en la distancia por el rasgo de proporcionar retos adecuados a todas las personas con las que trabaja (Liderazgo transformacional. Consideración individual), haciendo que cada una de ellas se sienta valorada por su aportación, así como establecer unos altos niveles de conducta moral y ética (liderazgo transformacional. Influencia idealizada). Con un nivel muy inferior de importancia y en grados similares se identifica el hecho de intervenir sólo si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien, enseñando cómo corregir los desajustes (Liderazgo transaccional. Dirección por Excepción), el considerar las amenazas como oportunidades (Liderazgo transformacional. Inspiración) y el cuestionar el “status quo” buscando la innovación (Liderazgo transformacional. Estimulación Intelectual), y en último lugar y con apenas presencia, se identifica el mostrarse reacio a asumir responsabilidad (Laissez Faire). De ello se deduce que los/las inspectores fundamentalmente valoran la claridad, el trabajo inductivo, el apoyo, la solicitud de demandas ajustadas y el reconocimiento de los logros, así como un elevado nivel de moralidad y ética y una ausencia clara de temor a asumir responsabilidades, pero también el rechazo a la intervención como último recurso y el valorar las amenazas como las oportunidades que pueden aportar crecimiento u oportunidades de innovación a través del cuestionamiento del “status quo”.

Los/as inspectores/as añaden, además, en las preguntas abiertas, el liderazgo distribuido (CIEME010) y la contribución con claridad y decisión al establecimiento de objetivos de mejora (CIEHS024) como rasgos que describen sus tipos de liderazgo.

	Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	No señalada
Transmite de forma clara lo que espera de sus colaboradores y presta su apoyo a cambio del esfuerzo requerido	43,8%	20,8%	6,3%	29,2%
Interviene solo si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien y enseña como corregir los desajustes	4,2%	6,3%	14,6%	75%
Proporciona retos adecuados a todas las personas con las que trabaja, haciendo que	20,8%	20,8%	10,4%	47,9%

cada una de ellas se sienta valorada por su aportación				
Establece unos altos niveles de conducta moral y ética	14,6%	10,4%	16,7%	58,3%
Se muestra reacio a asumir responsabilidad	2,1%	0%	0%	97,9%
Considera las amenazas como oportunidades	4,2%	12,5%	8,3%	75%
Cuestiona el status quo buscando la innovación	4,2%	8,3%	14,6%	72,9%

Tabla 45. Porcentajes estilos de liderazgo

Fuente: Elaboración propia

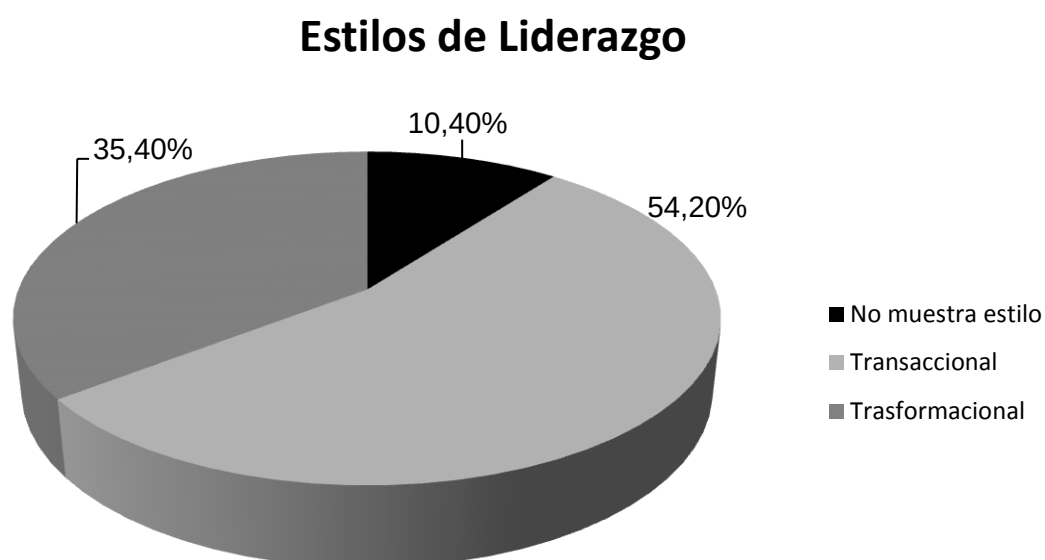


Figura 47. Estilos de liderazgo predominante

Fuente: Elaboración propia

A la vista de los resultados, se puede afirmar que entre los/as inspectores/as de la muestra con que se ha trabajado, predomina el estilo transaccional de liderazgo, presentando también dicho liderazgo, aunque en menor medida, rasgos de tipo transformacional especialmente la consideración individual (prestar atención personal a todos los miembros, haciendo que cada persona se sienta valorada por su

aportación) y la influencia idealizada (transmite una visión y un sentido de misión y establece unos altos niveles de conducta moral y ética).

En relación a los estilos de liderazgo ejercidos por los/las inspectores/as con variables de otras categorías, como por ejemplo las variables del perfil individual (género, antigüedad, formación inicial y estatus profesional), aunque no se ha podido comprobar la existencia de una diferencia de medias estadísticamente significativa entre los grupos de hombres inspectores y mujeres inspectoras respecto al tipo de liderazgo ejercido por ellos/as, es superior el porcentaje de mujeres (41%) que de hombres (31%), mientras que es un mayor porcentaje de inspectores (62%) que ejerce un liderazgo transaccional, ya que en el caso de las mujeres, sólo en un 46% predomina ese tipo de liderazgo. Estos resultados van en la misma línea que los de otras investigaciones que dan cuenta de esa diferencia entre el liderazgo masculino y femenino (Valle, Díez-Gutiérrez, Terrón y Centeno, 2003; Pereda, Poblete, García, 2008).

Tampoco se ha encontrado una relación significativa entre edad y tipo de liderazgo ejercido, ni entre estatus profesional y tipo de liderazgo, aunque es menor el porcentaje de inspectores del CIE que ejerce un liderazgo transaccional (54% frente a 60%), ocurriendo lo contrario en el caso del liderazgo transformacional (37% entre los inspectores/as del CIE, frente al 30% entre los inspectores interinos).

En el mismo sentido, aunque no se ha constatado una relación significativa entre el tipo de liderazgo ejercido y la formación inicial de los inspectores/as, sí se aprecia en la muestra una mayor presencia del liderazgo transformacional entre quienes tienen una formación inicial en áreas de educación (53% frente a 23%), lo contrario ocurre en relación al liderazgo transaccional (47% de los que tienen formación en educación, frente al 58% de los que no la tienen).

Respecto a los factores de influencia en la satisfacción ante el desempeño profesional de los/las inspectores/as y tipo de liderazgo ejercido, se observa una relación estadísticamente significativa entre el estilo de liderazgo y la influencia del desarrollo en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional, siendo mayor la influencia en el caso de quienes tienen un liderazgo transformacional. Además, los resultados permiten también admitir la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el estilo de liderazgo de los/la inspectores/as y la influencia del horario laboral en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional ($p=.001$), siendo mayor la influencia en el caso de quienes tienen un liderazgo *laissez faire* o transaccional, que

entre quienes ejercen un liderazgo transformacional, y por último, existe una relación significativa entre la calidad de la relación de los/las inspectores/as con algunos estamentos u órganos y el tipo de liderazgo ejercido por los inspectores. Son los que ejercen un liderazgo transformacional los que consiguen mejores relaciones.

5.6. REPRESENTACIONES QUE TIENEN LOS/LAS INSPECTORES/AS SOBRE LA INSPECCIÓN Y LOS/LAS INSPECTORES/AS

A continuación se analiza la representación que tenían los inspectores/as de la inspección antes de acceder al cargo, los problemas a que los inspectores/as piensan se enfrenta la inspección actualmente, la valoración que hacen los inspectores de la viabilidad de una inspección sin inspectores profesionales, las tendencias que los inspectores/as atribuyen en la inspección de la CAPV, las características personales que los inspectores consideran prioritarias en el perfil del inspector/a y las características profesionales que los inspectores consideran prioritarias en el perfil del inspector.

Para Camacho (2013), los/las inspectores/as poseen la percepción generalizada de la importancia vital de su labor en garantía de derechos y obligaciones y en la calidad de la educación, y algunos de los/las inspectores/as que participaron en su estudio señalaron incluso que algunos países que habían eliminado la Inspección, se habían visto en la necesidad de volver a implantarla.

5.6.1. Representaciones de los/las inspectores/as sobre la Inspección antes de acceder al cargo

Los/las inspectores/as de la CAPV, antes de iniciar su desempeño profesional, tenían una imagen de lo que es la Inspección y de su significado como profesión, que en un 52% de los casos encuestados, considera que no se ajustaba en absoluto o del todo a la realidad, frente a un 45,8% que si tenían previamente un idea bastante bien ajustada a la realidad que posteriormente vivieron en sus respectivos puestos de trabajo, desempeñando funciones en la Inspección de Educación.

Ajuste a la realidad de la imagen de la Inspección

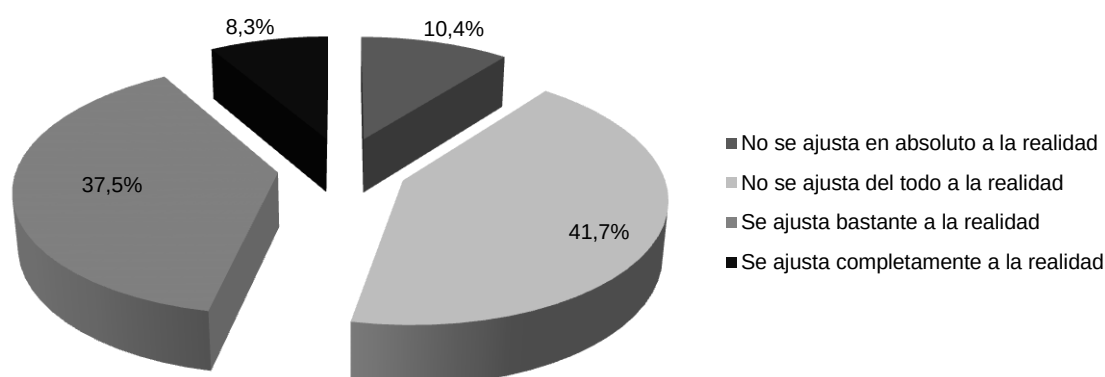


Figura 48. Ajuste a la realidad de la imagen de la Inspección

Fuente: Elaboración propia

En relación a las representaciones sobre la Inspección y los/las inspectores/as con variables de otras categorías y con el perfil individual de los/las inspectores/as (género, antigüedad, formación inicial y status), se aprecia una relación significativa entre el ajuste de la imagen de lo que es la Inspección y el estatus profesional de los/las inspectores/as ($p=.012$), siendo curiosamente mayor el porcentaje de inspectores interinos (70%) que del CIE (39%) que afirma que su imagen se ajustaba bastante o completamente a la realidad.

En este sentido, no se puede probar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el ajuste de la imagen de lo que es la Inspección y de su significado como profesión previo al acceso al cargo y el género. No obstante es mayor el porcentaje de mujeres (50%) que de hombres (44%) que afirma que su imagen se ajustaba bastante o completamente a la realidad.

Tampoco se observa una relación estadísticamente significativa entre el ajuste de la imagen de lo que es la Inspección y de su significado como profesión previo al acceso al cargo en base a la antigüedad en las funciones de Inspección, ni en orden al tipo de formación inicial de los inspectores/as. No obstante es mayor el porcentaje de los que tienen formación inicial en áreas de educación (53%) que de los que tienen formación inicial en áreas no educativas (40%) que afirma que su imagen se ajustaba bastante o completamente a la realidad, lo que entra dentro de lo que se podría esperar.

5.6.2. Problemas a los que se enfrenta la Inspección según los/las inspectores/as

Al igual que ocurre con las debilidades con las que históricamente ha compartido espacio temporal la Inspección, una serie de problemas han aparecido históricamente asociada a ella y, a pesar de que se debe tomar conciencia de ello y trabajar en una línea de superación que no de evitación, de nuevo aparece una abstención en las respuestas a esta cuestión que supera el 50% de la muestra.

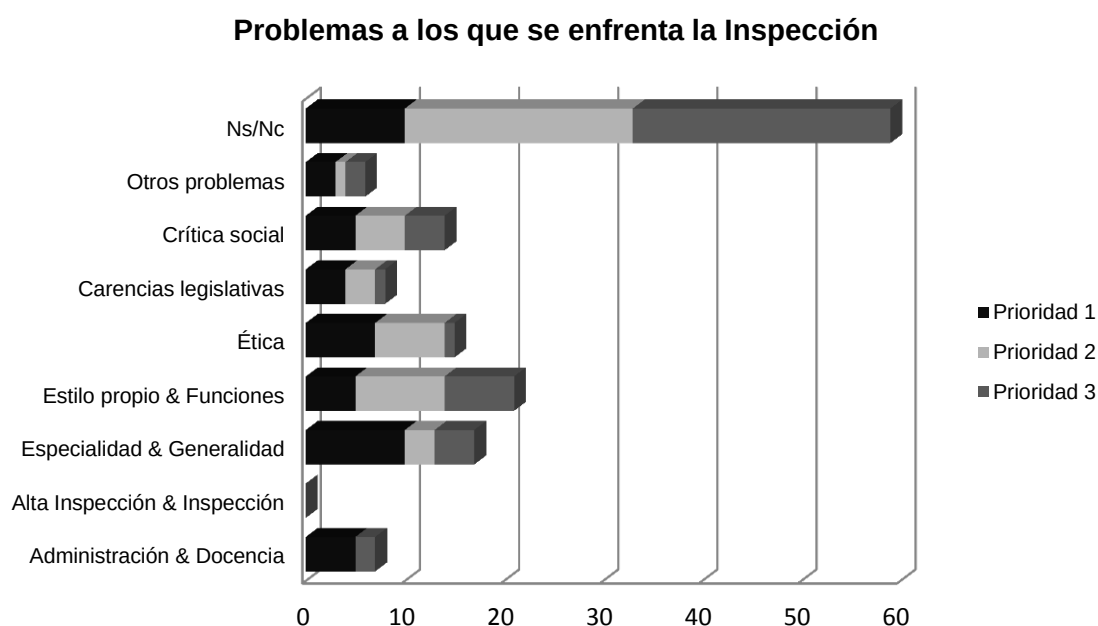


Figura 49. Problemas a los que se enfrenta la Inspección

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, en un porcentaje que se acerca a la mitad de los encuestados/as han identificado como el principal problema al que se enfrenta la Inspección el enfrentamiento, en el trabajo de campo, entre el estilo propio del inspector/a y las funciones a realizar, seguido de la ambigüedad de la Inspección como trabajo de especialidad y/o generalista. También destaca la dimensión ética de la Inspección, intrínseca a su propia esencia, y en menor medida, la crítica generalizada de la sociedad al sistema educativo, que se entiende genera una presión extra a un desempeño profesional ya muy cargado de responsabilidades y presiones externas e internas varias.

La falta de formación respecto a aspectos legislativos es identificada como

problemática sólo para un pequeño porcentaje, a pesar de ser señalada en diferentes cuestiones como una carencia de gran importancia a nivel formativo. Los/as inspectores/as señalan además, a través de las preguntas abiertas del cuestionario, los siguientes problemas: de nuevo la sobrecarga de tareas (CIEHE033), la burocratización (CIEHE026 y CIEHS045), vivir lejos de la realidad (CIEHN034), no respondiendo a las necesidades del sistema educativo (CIEME005), las demandas administrativas-ejecutivas a veces alejadas del cumplimiento de los objetivos y funciones propios del inspector/a (CIEMS012), el funcionamiento de las aplicaciones informáticas (CIEHS009) también es visto como un problema de la Inspección pendiente de resolución, así como la falta de independencia de la Inspección en relación al poder político establecido y la falta de clarificación de funciones (CIEME010), la falta de unificación de criterios de actuación en algunas áreas y la indeterminación del campo de actuación y de competencias de intervención en centros concertados y/o públicos (CIEHS024), la diversificación de tareas y/o programas y el alejamiento de la Administración Educativa sin que redunde en un acercamiento a los centros (CIEHE026), el sentido de la Inspección en este momento (CIEHS046) y por último, la claridad de funciones y una buena formación de base como medios para poder buscar soluciones a los distintos problemas (CIEMS047).

	Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Otras Opciones	No señalada
Administración & Docencia	6,3%	2,1%	6,3%	2,1%	83,3%
Alta Inspección & Inspección	0%	0%	2,1%	0%	97,9%
Especialidad & Generalidad	14,6%	6,3%	10,4%	6,3%	62,5%
Estilo propio & Funciones	8,3%	18,8%	14,6%	2,1%	56,3%
Dimensión Ética	14,6%	14,6%	2,1%	0%	68,8%
Carencias Legislativas	8,3%	6,3%	2,1%	0%	8,3%
Crítica social	4,2%	10,4%	8,3%	2,1%	75%

Tabla 46. Porcentajes de los problemas a los que se enfrenta la Inspección

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en esta investigación no hacen sino corroborar los de estudios anteriores (Camacho, 2013)

5.6.3. Valoración que hacen los/las inspectores/as de la viabilidad de una Inspección sin inspectores profesionales

La organización de la Inspección Educativa a nivel internacional, tal y como se desarrolla en el segundo capítulo de este trabajo, tiene su origen en la singularidad de sus sistemas educativos, a su vez condicionados por la tradición histórica, cultural, política y económica, y en las tradiciones pedagógicas. Así, en dos tercios de los países de la Unión Europea existe una Inspección Profesional que, con múltiples divergencias, tiene en común el ser desarrollada por profesionales de la enseñanza, con formación superior y con una experiencia mínima de dos años. Pero, tal y como se indica, un tercio de estos países no cuenta con una Inspección Profesional, como es el caso de Alemania, Dinamarca, Grecia, Suecia o el caso desarrollado en profundidad en el capítulo segundo, de Finlandia.

Por ello, un aspecto que genera un intenso debate a nivel internacional es el referente a la necesidad o no de una Inspección profesional en el ámbito educativo, con defensores y detractores en ambos bandos señalando beneficios y perjuicios en ambas situaciones. Al plantear este aspecto entre los/las inspectores/as en la CAPV participantes en el estudio, los resultados ponen en evidencia que claramente no creen en una Inspección Educativa sin inspectores/as profesionales en un 72,9%, aunque un débil porcentaje considera que el Instituto Nacional de Educación es quien debe inspeccionar y evaluar el sistema educativo (8%) y las autoridades locales y los propios centros se responsabilizarían de la Inspección con un (6%). La escasez de respuestas a este ítem del cuestionario refleja, pensamos, la incomodidad que genera simplemente el hecho de plantear esta cuestión. La viabilidad de opciones tales como que dependiendo de las etapas, la Inspección pudiera ser responsabilidad del Ministerio de Educación o de Asuntos Sociales, siendo en global una responsabilidad del Estado, o que sea efectuada por la dirección de los centros o que sea una competencia del Ministerio de Educación, pero sin inspectores/as profesionales, no se valora en absoluto. Además, un pequeño porcentaje plantea, en respuesta a las preguntas abiertas, otras posibilidades, señalando las opciones de una Inspección profesionalizada, pero falta formación jurídica puesto que el requisito es haber sido docente (CIEMS001), una Inspección Educativa responsabilidad de las autoridades

autonómicas (CIEHS008), una inspección profesional dependiente del parlamento y no del gobierno de turno (CIEME015), y por último, “no creo en una Supervisión sin inspectores profesionales e independientes” (CIEHE026).



Figura 50. Viabilidad de una Inspección sin inspectores/as

Fuente: Elaboración propia

	Seleccionada	No seleccionada
Estado	0%	100%
Autoridades Locales	6,3%	93,8%
Dirección de centros y Prefecturas	0%	100%
ME sin profesionales	0%	100%
Autoridades locales y centros educativos	8,3%	91,7%
Ninguno de los modelos pero si sin inspectores	0%	100%
No Inspección sin profesionales	27,1%	72,9%

Tabla 47. Porcentajes de viabilidad de una Inspección sin inspectores/as

Fuente: Elaboración propia

5.6.4. Tendencias que los/las inspectores/as atribuyen a la Inspección de la CAPV

Se cree que la tendencia de la Inspección en los próximos años, tal y como se expone en el segundo capítulo de este trabajo, sea hacia la especialización de las tareas y la descentralización de los procesos y de los profesionales que los desempeñan, con una mayor independencia en las actuaciones, un abandono del individualismo en el desarrollo de las funciones para desarrollarlas más en equipo, y un predominio de las funciones de tipo evaluador sobre las de control y asesoramiento, así como una tendencia a la mejora del rendimiento académico y atención hacia las metodologías dirigidas a ello (EURYDICE, 2012).

Al solicitar de los/las inspectores/as de la muestra participante su opinión acerca de la tendencia evolutiva de la Inspección de Educación en la CAPV, se vuelve a constatar un elevado índice de abstención en las respuestas, con una media de 12,5% que alcanza cotas del 16,6% en cuestiones relacionadas con la descentralización, el trabajo en equipo y la función evaluadora.

En opinión de los/las inspectores/as que responden al cuestionario, la tendencia de la Inspección de Educación en la CAPV se dirige en bastante o en gran medida, fundamentalmente al trabajo en equipo, con un apoyo del 60,4%, así como a la mejora del rendimiento académico como objetivo principal, con un 54,2% de los/las inspectores/as que así lo consideran. La muestra de inspectores/as se divide al valorar si la Inspección de Educación se dirige a una especialización creciente de las tareas de Inspección y hacia la primacía de la función evaluadora frente a las de control y asesoramiento. Más contundentes son los resultados en lo referente a la posible tendencia de la Inspección de educación hacia la descentralización creciente de los procesos y de los agentes de inspección, con un 68,8% de la muestra que considera que eso no es así en absoluto o en muy poca medida, y hacia actuaciones cada vez más independientes, con un 66,7% que opina justo lo contrario, es decir, que la Inspección no sigue en absoluto esa tendencia. En definitiva, nos encontramos frente a una Inspección de Educación, que en opinión de los/las propios/as inspectores/as, está enfocada a la obtención de mejores resultados académicos por parte del alumnado, la centralización y a la falta de independencia en las actuaciones.

	En absoluto	Poco	En bastante medida	En gran medida
Descentralización	18,8%	50%	10,4%	4,2%
Actuaciones más independientes	16,7%	50%	18,8%	2,1%
Trabajo en equipo	2,1%	20,8%	45,8%	14,6%
Especialización	4,2%	37,5%	37,5%	8,3%
Función evaluadora	6,3%	31,3%	27,1%	18,8%
Mejora del rendimiento	4,2%	2,2%	41,7%	12,5%

Tabla 48. Tendencias que los inspectores/as atribuyen en la inspección de la CAPV

Fuente: Elaboración propia

5.6.5. Características personales y profesionales que los/las inspectores/as consideran prioritarias en el perfil del inspector/a

Tal y como se adelantaba en el primer capítulo de este trabajo, la personalidad, el instinto, el estilo y la capacidad de adaptar la normativa establecida por la Administración a las necesidades y realidad del contexto, es uno de los aspectos que facilitará el éxito de las prácticas inspectoras y otorgará su nivel ético, y no sólo sus conocimientos técnicos, de ahí que Soler (1994) comente la urgencia, la profundidad y la crítica en la realidad de la práctica inspectora. En este sentido, por ejemplo el Modelo de Supervisión Correctiva de la clasificación elaborada por Cantón (1990) que se desarrolla en el segundo capítulo de este trabajo, expone como dicho modelo fundamentado en la señalización de deficiencias, depende del inspector/a, de sus características personales y profesionales, para la subsanación de las deficiencias identificadas.

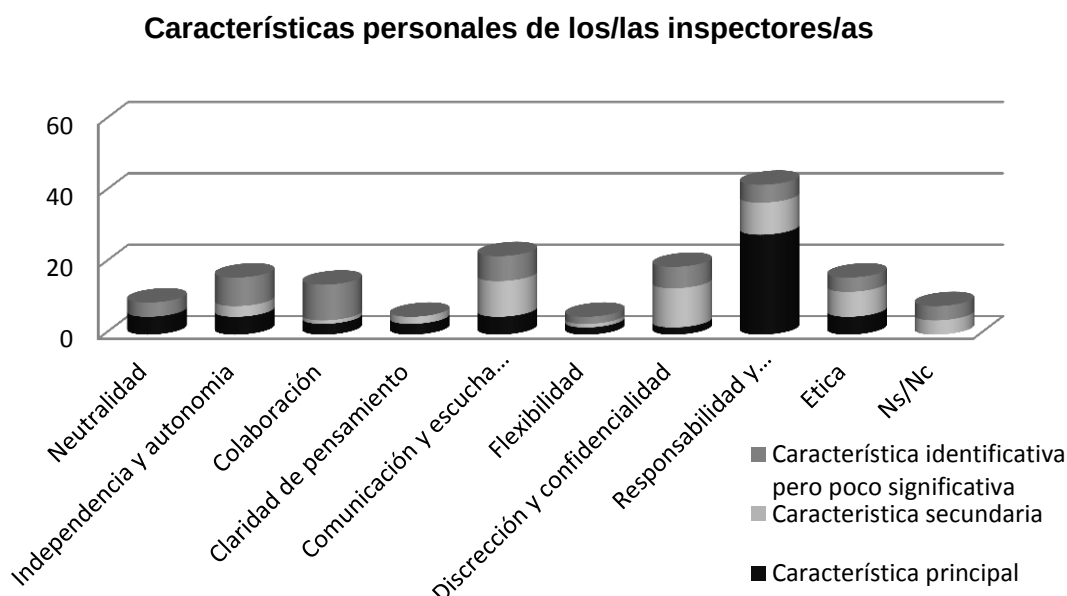


Figura 51. Características personales

Fuente: Elaboración propia

Entre las características personales más destacadas por los/as inspectores/as de la muestra se encuentran las siguientes: la responsabilidad y el compromiso con mucha diferencia sobre el resto, seguida de la comunicación y escucha activa, y la discreción y confidencialidad, tres pilares básicos en un trabajo como el que se desempeña en Inspección de Educación. En un segundo plano aparecen características con niveles semejantes de identificación por parte de los inspectores/as tales como la discreción y confidencialidad, la ética, la independencia y autonomía, la tendencia al entendimiento y colaboración. En un plano apenas significativo en comparación con el resto de características, se señalan la neutralidad, la claridad de pensamiento y la flexibilidad. Además se subraya como característica personal a tener en cuenta en las preguntas abiertas, la necesaria capacidad de trabajo distribuido, en equipo (CIEME010). En este sentido, el Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017 del País Vasco señala como valores de referencia para acompañar su desarrollo, tal y como se señala en el capítulo tercero de este trabajo, la profesionalidad, la autonomía, el respeto, honestidad y responsabilidad, la actitud de mejora continua, la agilidad en dar respuesta a las demandas, la eficacia y eficiencia y el trabajo en equipo, por lo que se observan coincidencias entre lo establecido en el Plan y el pensamiento de los/las inspectores/as participantes en el estudio en relación a las características personales de un inspector/a. Dichas coincidencias se refieren a responsabilidad, autonomía y trabajo en equipo.

	Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Otras Opciones	No señalada
Neutralidad	6,3%	0%	8,3%	4,2%	81,3%
Independencia y Autonomía	8,3%	6,3%	16,7%	2,1%	66,7%
Tendencia al entendimiento y colaboración	6,3%	2,1%	20,8%	2,1%	68,8%
Claridad de pensamiento	6,3%	4,2%	0%	2,1%	87,5%
Comunicación y Escucha Activa	8,3%	20,8%	14,6%	2,1%	54,2%
Flexibilidad	4,2%	2,1%	4,2%	0%	89,6%
Discrección y confidencialidad	4,2%	22,9%	12,5%	2,1%	58,3%
Responsabilidad y compromiso	56,3%	18,8%	6,3%	2,1%	16,7%
Ética	10,4%	14,6%	8,3%	0%	66,7%

Tabla 49. Porcentajes Características Personales

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la realidad de las prácticas inspectoras muestra en los/las inspectores/as, tal y como se expone en el segundo capítulo de este trabajo, un perfil profesional débil e indefinido, a la vez que surge el debate entre si su foco de actuación debe dirigirse hacia el centro educativo o hacia el sistema educativo en general.

En lo respectivo a las características profesionales que configuran la identidad de un/a inspector/a de Educación, para Mourshed, Chinezi y Barber (2009) las mejoras observadas en los sistemas educativos de 20 países de todos los continentes, indican que la sostenibilidad de éstas dependen de su interiorización en el profesorado, para lo cual se precisa de trabajo de colaboración entre los diferentes estamentos y dentro del propio colectivo, así como un liderazgo permanente, y una función mediadora de los/las inspectores/as que recae en sus características profesionales para ser llevada a cabo con eficacia y eficiencia. Para Zorrilla (2013), son las personas las que sacan

adelante los proyectos, son los implicados en un proceso y/o institución los que junto a sus pensamientos y sus características personales, hacen posible la materialización de las funciones establecidas. Camacho (2013) en su estudio en las Islas Baleares identifica como competencias profesionales entre los/las inspectores participantes, fundamentalmente, las habilidades sociales, así, un/a inspector/a debe tener en su haber competencias profesionales tales como empatía, habilidades comunicativas, cuidado en el trato personal, capacidad de diálogo, accesibilidad, respeto, sentido de la justicia y honradez, así como tolerancia, y en menor grado conocimientos en organización escolar, didáctica, evaluación y liderazgo, en definitiva, tal y como señala el propio autor, el perfil de un educador.

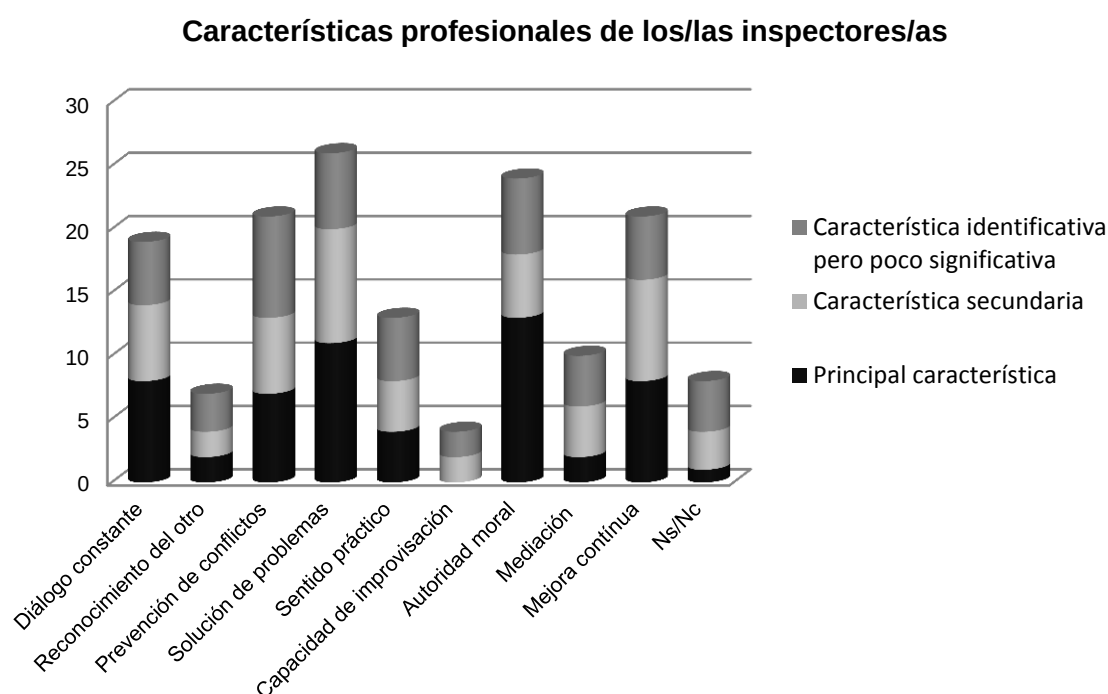


Figura 52. Características profesionales

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, según los/las inspectores/as de la CAPV participantes en el estudio, aparecen como rasgos más destacados, en este sentido la capacidad de solución de problemas, seguida de la importancia de aparecer como autoridad moral y de la capacidad de prevención de conflictos, muy similar a la disposición a la mejora continua en nivel de incidencia, seguidas muy de cerca por la actitud de diálogo constante. Los menores resultados aparecen en este orden: el sentido práctico; la habilidad de mediar; la capacidad de reconocimiento del otro; y por último, con sólo un

8,33%, la capacidad de improvisación.

	Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Otras Opciones	No señalada
Diálogo Constante	16,7%	12,5%	10,4%	0%	60,4%
Reconocimiento del otro	4,2%	4,2%	8,3%	0%	83,3%
Prevención de Conflictos	12,5%	12,5%	14,6%	2,1%	58,3%
Solución de problemas	20,8%	18,8%	12,5%	2,1%	45,8%
Sentido Práctico	8,3%	8,3%	10,4%	0%	72,9%
Capacidad de Improvisación	0%	4,2%	4,2%	0%	91,7%
Autoridad Moral	25%	10,4%	12,5%	2,1%	50%
Mediación	4,2%	8,3%	8,3%	0%	79,2%
Mejora Continua	14,6%	16,7%	10,4%	2,1%	56,3%

Tabla 50. Porcentajes Características Profesionales

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, el Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017 del País Vasco tal y como se indica en líneas anteriores, señala una serie de valores de referencia para acompañar su desarrollo, tal y como se señala en el capítulo tercero de este trabajo, y observándose también en este caso, coincidencias entre lo establecido en el Plan y el pensamiento de los/las inspectores/as participantes en el estudio en relación a las características profesionales de un inspector/a, referidas fundamentalmente a la actitud de mejora continua.

CONCLUSIONES

Al profundizar en la naturaleza del concepto de Supervisión Educativa, en su estudio epistemológico y gnoseológico, en la distinción etimológica entre los términos de *Supervisión* e *Inspección*, en sus diferentes perspectivas de estudio, en el análisis del estado de la cuestión de esta materia como disciplina científica, y de la investigación en este campo, y en su problemática actual, se concluye que:

- La Supervisión se encuentra dentro de las Ciencias Sociales por la mejora continua a través de la realidad sobre la cual se proyecta y a la cual está unida. También forma parte de las Ciencias de la Educación, puesto que su objeto de estudio es la educación institucionalizada, de las Ciencias de la Realidad, para conocer la realidad sobre la que se proyecta con la intención de mejorarla y de las Ciencias Aplicadas para resolver los problemas que pudieran generarse, con carácter explicativo, así como atender a cuestiones éticas.
- La Supervisión Educativa se distingue del resto de saberes pedagógicos por estar enfocada en la autenticación y crítica de los procesos que tienen lugar en el sistema educativo para su constante mejora, de ahí que se la vincule con la escuela exitosa, y que su objeto de estudio sea la realidad educativa para conocerla y ayudarla a cumplir sus objetivos, con la dificultad de que no crea ni planifica dicha realidad, sino que por lo general debe actuar sobre ella para su corrección.
- El carácter crítico de la Supervisión Educativa le permite la reflexión sobre el sistema educativo, y dicho carácter va asociado al estilo del propio inspector/a, aspecto importante en cualquier momento, pero especialmente en aquellos de cambios o transformaciones, como el momento presente con la puesta en vigor de la LOMCE. Un carácter participativo y de colaboración puede resultar esencial para que dichos cambios sean bien recibidos y asimilados.
- Es importante diferenciar la función inspectora, es decir, las funciones que la acreditan como profesión, y la metodología como práctica inspectora que permite salvar obstáculos y mejora continua, respondiendo a las necesidades políticas, económicas y sociales, así como a los retos que plantea el futuro.

- La Supervisión Educativa debe entenderse desde dos puntos de vista, como teoría o ciencia que implica el conocimiento riguroso y racional, fundamentado en la observación y verificación, ofreciendo una base para enfrentar y orientar la práctica inspectora, así como las dificultades de la función como profesión, y como praxis o labor profesional educativa especializada, a la que identificamos con la Inspección, en la que los/las inspectores/as bajo la normativa legal marcada por la Administración, con funciones y metodologías propias, se constituyen en recurso facilitador de los fines y objetivos del sistema educativo.
- La congruencia conceptual de la Supervisión Educativa viene definida por un cuerpo disciplinar propio, por una metodología específica y por su finalidad. El cuerpo disciplinar de la Supervisión Educativa precisa de nuevas aportaciones para abrir nuevos caminos en su campo y aumentar el nivel de profundidad en la materia objeto de estudio. Al contar con aspectos cuantitativos fácilmente mensurables, pero también con otros que no lo son, debe utilizar métodos de investigación que le son propios y otros compartidos con otras disciplinas relacionadas con la educación, haciéndose obligatorio en cualquier caso, el uso de métodos que obedezcan a la singularidad de cada una de las circunstancias educativas. La finalidad, desde el desempeño de sus funciones, de una mejora de la calidad y un funcionamiento óptimo del sistema educativo, para lo cual la Supervisión Educativa debe orientarlo para las modificaciones necesarias en su evolución.
- Etimológicamente, el término *Inspección* está asociado a connotaciones histórico-ideológicas que explican que el término *Supervisión* le supere en uso. Este término deriva de la raíz común *speck* que procede del verbo latino *spicere* y de su verbo derivado *spectare*, que significa “mirar”. Así, cuando el término se recoge en el S.XVIII, procede de la palabra *spicio* que significa “mirar por dentro” “mirar hacia dentro”, y no sólo está vinculado al mundo educativo, sino que históricamente se ha desarrollado en profesiones muy diversas. El término *Supervisión* por su parte, es un anglicismo de origen americano que significa “ver, mirar desde arriba” y que fue introducido en Europa a mediados del S. XVII relacionado con procesos de carácter industrial para su optimización.
- En relación a las diferentes perspectivas de estudio de la Supervisión Educativa, se identifica por una parte la perspectiva Sociológica, para la que en el

paralelismo entre la evolución de la sociedad y los mecanismos de transmisión del patrimonio cultural, es determinante la educación institucional como forma de salvaguardar la estabilidad y cohesión social, y que entiende que el sistema educativo esté influenciado por el sistema económico, que demanda una cualificación necesaria para la supervivencia de la comunidad, por el sistema de salud, que demanda que se inculquen hábitos saludables, y por el sistema político, para el control de la población con la transmisión de las correspondientes ideologías. La Perspectiva Sistémica de la Supervisión es otra de las perspectivas de estudio identificadas, y en ella el sistema probabilístico en el que las previsiones son imprecisas y requieren de unidades de control para observar y actuar consecuentemente a las variaciones que puedan darse entre la planificación establecida y los resultados obtenidos. La función de control queda justificada en relación a su contribución al nivel de eficacia y eficiencia, creciendo y evolucionando hasta su profesionalización y especialización de los/las profesionales que la llevan a cabo. La tercera y última de las perspectivas de estudio analizadas es la Perspectiva Personalizada, que señala que la Inspección tiene lugar entre personas situadas en diferentes estamentos, colectivos, y la calidad de sus relaciones determina la eficacia de dicha relación, por lo que una mejora en dichas relaciones, acabará beneficiando la mejora general del sistema educativo.

- La Supervisión se identifica como un saber del hacer y la Inspección se asocia al hacer constituido por los saberes de la Supervisión, aunándolos para comprender y mantener bajo control el sistema educativo de forma que ante las demandas que se le planteen, pueda ofrecer la solución más adecuada.
- La investigación empírica es escasa y muy limitada en la materia que nos ocupa, pero hay una extensa bibliografía en este campo, aunque, por lo general, de carácter teórico y/o prescriptivo y frecuentemente publicado por los propios inspectores/as.
- La Inspección de Educación lleva junto a ella un problema de identidad que la ha acompañado desde sus orígenes, a lo que ayuda la propia indefinición del sistema educativo por sus propias características y complejidad, así como el hecho de encontrarse en manos de las Administraciones Autonómicas, bajo principios organizativos comunes, pero con singularidades y diferencias, que junto al enfrentamiento entre su constitución como cuerpo administrativo o docente, la Alta

Inspección y/o la Inspección Técnica, su carácter de especialidad y/o generalista, las funciones sentidas como contrarias unas de otras, el enfrentamiento y la ambigüedad de roles, la pedagogía y/o burocracia administrativa en sus funciones, y la dimensión ética de su desempeño, generan en la Inspección desde tiempo atrás y presumiblemente en el futuro, debilidad como profesión.

Al analizar la actividad inspectora en educación y los modelos de inspección y estilos de intervención, así como las tipologías de los sistemas de inspección, además de describir el modelo de Inspección en Francia como referente del modelo clásico, el de Inglaterra como referente del modelo de control central, el de Chile como referente del modelo de apoyo cercano a la escuela, y el de Finlandia como referente del modelo de supervisión con asiento en la escuela, estableciendo un estudio comparativo entre ellos, se concluye que:

- La actividad inspectora se constituye en todos y cada uno de los aspectos de la actuación inspectora, y nace en el momento en que la Administración inicia su regulación por lo que surge en el momento que se crea el Sistema de Instrucción Pública, cuya implantación se debe a la consideración de la educación como bien de carácter general. Dicha actividad inspectora posee carácter jurídico, en el sentido de cuidado en el cumplimiento de la normativa, carácter técnico, por las funciones de supervisión y evaluación, y carácter asesor, por el desempeño de funciones de orientación, y se configura como una actividad generalizada.
- Partiendo de unos constructos teóricos, la Administración opta por un modelo de Inspección (representación abstracta y simplificada de la realidad de la inspección), que finalmente es desarrollado por los/las inspectores/as según su propio estilo de intervención, es decir, la Administración demanda un modelo con unas funciones y unas prioridades. Aun intentando responder al modelo, habrá tantos estilos de intervención como inspectores/as, como consecuencia de la influencia o mediación que en cada caso ejerce su formación, experiencia personal y profesional y sus representaciones e incluso su estilo de liderazgo. En este sentido el estilo de intervención hace referencia a la forma peculiar que tienen los/las inspectores de llevar a cabo la Inspección, de manera que los diferentes estilos se concretan en distintas prácticas que se pueden llegar a distanciar en diferente medida del modelo de inspección de referencia. En efecto, los inspectores/as abordan sus funciones y tareas a desarrollar desde sus propias

representaciones. Hacer explícitas estas representaciones mentales y su distancia del modelo demandado genera una reflexión crítica en el sujeto con la posibilidad de transformarlas si fuera necesario. Esta podría ser una de las funciones de la formación.

- No hay un modelo de Inspección cuyo nivel de eficacia sea absoluto porque no hay un modelo que sea capaz de enfrentarse a todos y cada uno de los aspectos demandados por el sistema educativo en cada una de las circunstancias espacio-temporales que pueden darse, por lo que resulta más exitoso combinar y adaptar las virtudes de cada uno de ellos a las actuales circunstancias.
- Es útil y necesaria la reflexión y comparación entre las diferentes formas y modelos de Supervisión, a nivel regional, estatal e internacional, bajo una concepción científica que impulse el avance del conocimiento educativo y el progreso cualitativo de la enseñanza institucionalizada. En este sentido, y aunque hay más clasificaciones, en función de su forma de resolver el rol y los objetivos de inspección, los instrumentos de monitoreo y la responsabilización del profesorado, se establecen cuatro modelos de Supervisión que no aparecen de forma pura en la realidad del sistema educativo, sino que estandarizan rasgos que aparecen en los diferentes niveles en los distintos sistemas educativos, condicionados por el desarrollo histórico de cada uno de ellos y la política correspondiente, de forma que cada modelo posee sus debilidades y fortalezas, y en función del contexto en el que se desarrollan, alcanzan diferentes niveles de eficacia y eficiencia. Estos modelos son el Modelo Clásico, el Modelo de Control Central, el Modelo de Apoyo Cercano a la Escuela, y el Modelo de Supervisión con Asiento en la Escuela.
- Francia, como referente del Modelo Clásico, ha alcanzado un nivel de especialización que le permite una evaluación detallada de un gran número de aspectos y dimensiones educativas, además de establecer una metodología de selección y formación de los miembros de la comunidad educativa compleja, con el objetivo de garantizar los mejores resultados, pero dando lugar una administración excesivamente jerarquizada que obstaculiza la adaptación del sistema educativo francés a su realidad social.
- Inglaterra como referente del Modelo de Control Central, ha alcanzado un marco

excelente para la identificación de las debilidades de los centros, aunque no para la forma de solucionarlas. Posee un sistema educativo de gran desarrollo, con una buena planificación y estructuración, así como una tendencia a la mejora constante positiva, pero en el que se observa el descontento del profesorado debido a los niveles de estrés que les generan las prácticas inspectoras y a la ineficacia de las recomendaciones para la mejora, al no ir acompañadas de un apoyo para que se produzcan. Además, en relación a la función de control de los aspectos administrativos, no se establece con claridad a quién corresponden, y el hecho de contar con inspectores/as acreditados/as y contratados/as por agencias externas, puede generar problemas de distanciamiento de la entidad objeto de trabajo, aunque puede reducir tareas de tipo burocrático y aportar eficiencia en la administración en términos económicos

- Chile como referente del Modelo de Apoyo Cercano a la Escuela, ha avanzado desde un control que abarcaba un gran número de centros al asesoramiento de algunos de ellos previamente seleccionados en función de su rendimiento, superando así una de las debilidades del modelo dentro del cual se sitúa. Para Chile su desafío se encuentra en aumentar la autonomía de los centros y fijar estándares a cumplir que aseguren la eficacia y equidad del sistema educativo chileno y que la Inspección se integre en su estructura como garantía de calidad y no sólo como servicio burocrático de control.
- Finlandia, como referente del Modelo de Supervisión con Asiento en la Escuela, basa su éxito en la gran competencia de su profesorado, que se caracteriza por una buena formación y prestigio social, así como por su compromiso manifiesto con el cumplimiento de los objetivos establecidos, donde la autoevaluación y la evaluación externa son prácticas habituales bien recibidas, tanto en ellos/as como en el alumnado, y cuentan con la confianza de la Administración, que deja en sus manos la calidad del sistema educativo finlandés, configurándose como autoridades educativas ante dicha Administración, ante las familias y ante el alumnado.
- En nuestro contexto se está desarrollando un Modelo de Control Público o Estatal, en el que el Servicio de Inspección representa al Estado en el control de los centros educativos, con una marcada y formal jerarquía burocrática y legitimidad democrática.

- La exigencia del cumplimiento de las disposiciones legales, la evaluación técnico pedagógica de recursos humanos y materiales, la propuesta de actuaciones normativas y ejecutivas a las autoridades y el asesoramiento relacionado con la función de control son algunas de las convergencias comunes más significativas en la Inspección en los países de la Unión Europea, mientras que persisten históricas diferencias en lo referente al estilo de inspección, siendo minoritarios los países en los que prevalece la evaluación de los centros educativos, la división de opiniones en lo que respecta a la evaluación del profesorado, que en unos países sí se lleva a cabo y en otros no, al igual que ocurre con su formación. Así, se cree que la tendencia de la Inspección es hacia la especialización de las tareas y la descentralización de procesos y de los/las inspectores/as, hacia la mayor independencia en las actuaciones inspectoras, hacia el trabajo en equipo, la primacía de la función evaluadora frente a las funciones de control y asesoramiento, así como el enfoque hacia la mejora del rendimiento académico, aspecto este último que provocan que la Inspección, a nivel europeo, vea limitada su aportación como herramienta de participación en la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Al describir el recorrido histórico de la evolución de la Inspección Educativa desde su nacimiento hasta el momento actual, identificando sus fortalezas, debilidades, y problemática, y concretar dicha descripción, en el modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco, se concluye que:

- En la actualidad, es indiscutible la situación de la Inspección como elemento imprescindible para la calidad del sistema educativo, reflejado en las diferentes normativas, desde ya hace algunos años, por su contribución y papel vital para la mejora educativa y como protección del derecho a la educación, según los principios de equidad y compensación, y por su acción de carácter unitario sobre el sistema educativo en general o de un territorio concreto, pero también adolece de una problemática que la acompaña históricamente, en el sentido de un modelo dual de Inspección, su carácter generalista o de especialidades, y el enfrentamiento entre roles, que han generado en la Inspección una falta de identidad.

- El modelo dual de organización de la Inspección en España se inicia con el Real Decreto 480/81, de 6 de marzo de 1981 del Ministerio de Educación, donde se crean las Altas inspecciones del Estado en materia de enseñanza no universitaria en el País Vasco y Cataluña. En la Constitución de 1978 no aparece la Alta Inspección como tal, pero sí en los Estatutos de Autonomía del País Vasco y Cataluña. Con la Sentencia 6/1982 de 22 de febrero, el Tribunal Constitucional reforzó la labor del Estado en materia educativa, exponiendo la dificultad de marcar los límites de la Alta Inspección y clarificando algunas cuestiones relacionadas con la potestad inspectora de educación.
- La fluctuación de la Inspección entre su carácter generalista o de especialidades se identifica en la Ley General de Educación de 1970 al propugnar un Servicio de Inspección Técnica de Educación formado por especialistas de distintos niveles de enseñanza. Un intento generalista está en el Decreto 664/1973 de 22 de marzo, pero la Inspección continuó estructurada en diferentes niveles de enseñanza aunque le siguen una serie de normativas que no pretenden la unificación de la Inspección, como el Real Decreto-Ley 25/1977, el Real Decreto 2543/79, la Ley 30/1980, y el Real Decreto 657/1982. Sin embargo, La Ley 30/1984 (LMRFP) promueve un cambio en este sentido al eliminar los tres cuerpos e integrándolos en el nuevo Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa, el CISAE, y por lo tanto la aparición del modelo generalista, momento a partir del cual los concursos públicos ya no se llevan a cabo por especialidades, y las funciones como inspector/a se desarrollan en todos y cada uno de los niveles educativos. La Ley Orgánica 10/2002 (LOCE) sí hace referencia a la necesidad de especialización, y a partir de ese momento, esta cuestión tuvo un dilatado desarrollo legislativo, con la publicación de diferentes decretos y órdenes tales como el Real Decreto 1538/2003, el Real Decreto 334/2004, la Orden ECD/827/2004, y el Real Decreto 1472/2004. En la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), no se establecen especialidades, aunque se valora como mérito para la provisión de puestos de trabajo, la especialización de los candidatos.
- En el enfrentamiento entre roles, en ocasiones difíciles de compatibilizar, hay que señalar que la función inspectora no olvida su misión de control con la finalidad de garantizar el derecho y los deberes de la educación, misión de importancia fundamental. Esta función debe ser ejecutada desde un modelo técnico-pedagógico y no de naturaleza burocrática, con la finalidad de mejorar la actividad de los centros educativos y del profesorado, y si el ejercicio de dicha función de

control es el adecuado, se podría lograr un control sistemático, técnico y objetivo, con la deseada imparcialidad profesional.

- Históricamente se dan una serie de intentos de suprimir la Inspección, tales como la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868, una ley conservadora y neocatólica que eliminaba las Inspecciones Provinciales con el objetivo de transformar a los/las inspectores/as en agentes de depuración ideológica y así debilitar a la Inspección Estatal y fortalecer a la Inspección Eclesiástica, en manos, esta última, de los párrocos y obispos; el proyecto de Ley General de Educación de 1969, que declaraba que los Cuerpos de Inspección existentes debían ser eliminados, pero no fue aprobado y en su rectificación se crea un cuerpo especial de la Administración que debía reunir en su seno a las diferentes Inspecciones; la Ley de 30/1984 de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función (LMRFP) que eliminaba a los Cuerpos de Inspección y los integraba en un Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa, el CISAE. En este momento nos encontramos en una situación de semiprofesionalización.
- En los problemas que han acompañado históricamente a la Inspección debe actuarse normativamente, teniendo en cuenta que se trata de un Cuerpo Administrativo que debería necesariamente contar entre sus miembros con docentes, una delegación de responsabilidades en las Inspecciones de Educación de las diferentes Autonomías, bajo criterios de trabajo de cooperación y enriquecimiento mutuo, y bajo el prisma de la especialidad, haciendo conscientes a los/las inspectores/as, de cuál es su estilo de inspección para evitar el enfrentamiento entre su estilo personal y las funciones a realizar, profundizando en el sentido ético de la práctica inspectora y ofertando formación dirigida al desarrollo de sus funciones y de tipo legislativo, lo que les ofrecería seguridad en sus funciones y en la toma de decisiones. Todo ello, fortalecería la Inspección, y mejoraría su proyección social, evitando la crítica a la que se ve sometida.
- En la actualidad, el éxito de todos los alumnos es un reto todavía algo lejano, lo que genera dificultades para el desarrollo de una formación a lo largo de la vida, así como para hacer real el derecho de todos a la educación. La realidad de nuestro país muestra una insuficiente escolarización en Educación Infantil, y una alta tasa de suspensos, repeticiones y de abandonos del sistema educativo en la etapa obligatoria. En este sentido, la Inspección Educativa no debe limitarse al desempeño de tareas administrativas, como viene siendo habitual en la práctica

tradicional, sino que debe reforzar su dimensión pedagógica a través de una mayor implicación, del trabajo conjunto con el profesorado y del seguimiento cercano tanto de procesos como de resultados, para lo cual, debe analizar la situación de los centros educativos y su problemática, y a partir de ahí, proponer medidas que garanticen la formación básica de todo el alumnado, dando respuesta a la diversidad y a las diferentes dificultades para alcanzar esta formación básica. Además, la Inspección Educativa debe asesorar a los centros educativos sobre los aspectos para alcanzar el éxito escolar, así como participar activamente en la elaboración de los planes de actuación, tanto comarcales como provinciales, enfocados al logro de mejores resultados y al éxito de todos los/las alumnos/as.

- Las competencias básicas son un tema novedoso y es frecuente entre el profesorado cierto desconocimiento acerca de qué son y cuáles son sus implicaciones y consecuencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma que la Inspección Educativa debe informarles subsanando sus carencias. Además, debe supervisar y evaluar, a través de una reflexión conjunta con el profesorado, la presencia de las competencias básicas en las programaciones de cada área y comprobar, si realmente, a través de las diferentes actividades propuestas, se desarrollan dichas competencias.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece que el Proyecto Educativo del centro debe recoger, entre otros aspectos, el Plan de Convivencia propio del centro, desde el principio de no discriminación e inclusión educativa. La Inspección Educativa debe crear las condiciones precisas para su elaboración y, ante situaciones graves que atentan a la convivencia, la Inspección Educativa deberá que intervenir para apoyar al equipo directivo y a las víctimas, así como llevar a cabo las acciones pertinentes para recuperar el clima del centro educativo.
- El aumento de la capacidad de decisión de los centros educativos y de sus equipos directivos, debe generar por parte de la Inspección Educativa una mayor atención y profundización, dentro de las tareas de evaluación que le son propias, a nuevas formas de evaluación de los procesos de enseñanza y de los resultados obtenidos.
- Es habitual que se atribuya a los/las inspectores/as actuaciones que no se

corresponden con ninguna de las funciones que son de su competencia. Para intentar resolver este aspecto legal, la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), señala entre las funciones de la Inspección Educativa cuantas otras se le atribuyan en el ámbito de sus competencias. Esta indefinición con cobertura legal proporciona la legitimación de las diferencias entre las Inspecciones Educativas de las distintas Comunidades Autónomas, y permite la plasticidad necesaria para resolver nuevas demandas.

- La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE), establece un modelo de Inspección en el que la mayoría de las funciones se corresponden con la finalidad de control. El hecho de si las tareas de asesoramiento constituyen o no una función de la Inspección Educativa no es tan preocupante, como la cuestión de dónde están los límites para que ese asesoramiento no desvirtúe ni subjetivice a la Inspección Educativa. Se observa una predisposición a las funciones de orientación sobre las de control, y la armonía entre ambas, está en manos de la propia figura del inspector/a, siendo más eficiente aglutinar ambas funciones en una misma persona, ya que el reparto de las mismas acarrearía representaciones de una misma realidad que pueden ser diferentes o incluso opuestas.
- El modelo de Inspección como guía del servicio gira en torno a cinco puntos fundamentales, como son: el acceso, funciones y tareas, estatus, renovación y cese, y desarrollo profesional, donde la Organización escolar, la Dirección y gestión de centros educativos, la Evaluación, el Trabajo en equipo, las Tecnologías aplicadas a la educación, el Procedimiento administrativo y el liderazgo son elementos esenciales. El liderazgo, juega un papel vital en la configuración de uno u otro modelo de Inspección, configurando con mayor precisión el modelo de Inspección como base para el servicio de Inspección.
- La legislación que regula la Inspección Educativa propia de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y que establece el modelo teórico de Inspección está formado por una normativa general: la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) con las modificaciones señaladas por la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), y una de carácter propio, que configura y describe el modelo de Inspección demandado por la Administración Educativa Vasca, que se desarrolla a través de la Ley 1/1993, que, a diferencia de lo señalado en la LOE, desarrolla dentro del marco general establecido, funciones de carácter más asesor y que incluye, como elemento singular, la atención al régimen disciplinario del alumnado, el Decreto 342/2001, el

Decreto 343/2001, el Decreto 344/2001, la Orden de 18 de junio de 2002 y la Ley 15/2008. Esta normativa se refleja en el Plan General Trienal de Inspección 2014-2017 y en el último Plan Anual de la Inspección de Educación, elaborado cada año y en ellos se marcan las líneas de actuación específicas que guían las diferentes intervenciones de los/las inspectores/as.

- El Plan General Trienal de la Inspección de Educación 2014-2017 sigue una línea de trabajo dirigida a una perspectiva más global de intervención en los centros, lo que la sitúa como factor de calidad y equidad de la enseñanza, y no sólo en lo referente a control en el cumplimiento de la normativa, sino también en lo que respecta a tareas de apoyo y asesoramiento en el desarrollo de los proyectos educativos de cada centro; a otorgar mayor importancia a la evaluación, sobretodo de la función directiva; a la necesidad de adaptarse a los cambios normativos y a la mejora de resultados del alumnado por exigencias de carácter social, lo que implica una eficiente utilización de los recursos disponibles; a la mayor atención de las funciones de asesoramiento, orientación y formación; a responder al aumento de demandas de otras entidades; y a la mejora de los protocolos de intervención.

Al describir el perfil de los inspectores de la CAPV atendiendo a su edad, género, antigüedad en las funciones de inspección, territorio histórico en que ejercen la inspección, estatus profesional, formación de acceso a la inspección, perfil lingüístico y cantidad y tipología de centros a los que presta sus servicios, se concluye que:

- La mayoría de los inspectores/as de la Comunidad Autónoma Vasca manifestaron una actitud de colaboración con la investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral. No obstante, también hubo un grupo importante que decidió no participar. Incluso quienes lo hacen, evitan responder a algunas cuestiones más que a otras, presentando índices de abstención en algunos ítems bastante elevados. Este hecho puede ser interpretado como el resultado del miedo o la negativa a ser evaluados/as, aunque la evaluación de los inspectores no fuese la finalidad de esta investigación. El grupo de inspectores ha sido más participativo que el de inspectoras y, por territorios, los de Vizcaya más que los de Guipúzcoa y estos más que los de Álava.

- La edad de los inspectores/as que han aportado su pensamiento a este trabajo fluctúa entre los 48 y los 61 años, siendo la franja más representada la comprendida entre los 54 y 56 años, variando el año de ingreso en Inspección desde 1982 hasta 2013, destacando 2010, como el año de más numerosos ingresos. Se puede considerar a la muestra dividida aproximadamente en dos mitades: los/las inspectores que acceden al cargo antes del año 2000 y los que lo hacen después de esa fecha. La mayoría pertenecen al CIE, ya que sólo un número muy reducido de ellos desarrollan sus funciones como interinos/as.
- La posibilidad de acceder a la Inspección estando en posesión de una licenciatura, aunque ésta no esté relacionada con educación hace que nos podamos encontrar con inspectores con formaciones muy diferentes. Así, mientras hay inspectores/as que accedieron a su cargo a través de una licenciatura relacionada con educación, otros lo hicieron teniendo una licenciatura en otras áreas. Algunos, aunque, en un número muy reducido, también lo hicieron mediante una ingeniería. Por otra parte, se observa un dominio del euskera y un porcentaje muy reducido de inspectores/as participantes con conocimientos de inglés, que aún es más reducido en el caso del francés y anecdótico en el caso del alemán y catalán, con un único/a inspector/a con conocimientos en uno de estos idiomas.
- Los /las inspectores de la CAPV participantes en el estudio, aunque sin seguir una dinámica similar, dado que se observa una falta de homogeneidad, ofrecen sus servicios a un número de centros que no suelen ser más de diez y entre los que se hallan centros de enseñanza pública o concertada, y de diferentes etapas educativas. También tienen a su cargo Centros de Enseñanza Musical y Centros de educación Permanente de Adultos, pero también a las Escuelas Oficiales de Idiomas, Berrizegunes y Centros dependientes de IRALE.
- Todos los/las inspectores/as que han participado en el este estudio han desarrollado funciones docentes en la red pública, acercándose a la mitad de los casos el número de inspectores/as que cuenta con una experiencia igual o superior a los 28 años, y hay un porcentaje reducido pero significativo de casos que cuenta con experiencia además en la red privada. Aunque el porcentaje de inspectores/as con experiencia docente en las etapas de Educación Infantil y/o Primaria y en las etapas de Secundaria y Formación Profesional sea similar, la duración media de experiencia temporal en la etapa de Secundaria y Formación

Profesional es mayor que la que describen los/las inspectores/as con experiencia docente en las etapas de Educación Infantil y/o Primaria. En la experiencia directiva de los/las inspectores participantes en el estudio, destaca sobre todo su la de directores/as o secretarios/as y no hay ningún caso que exprese su experiencia como administrativo en equipos directivos. Además, hay un porcentaje de inspectores/as participantes que cuentan con experiencia laboral fuera de ámbito educativo propiamente dicho, fundamentalmente en la empresa privada y un pequeño porcentaje que cuentan con experiencia laboral en ONGs, Asociaciones, o que ha trabajado previamente en otros cargos del Departamento de Educación de Gobierno Vasco (Consejo Escolar de Euskadi; Formación de Profesorado).

Al analizar aspectos relacionados con la motivación inicial para el cargo de los/las inspectores/as en la Comunidad Autónoma Vasca, con la satisfacción actual ante el ejercicio de la Inspección y el nivel de identificación con algunas características atribuidas a la Inspección, se concluye que:

- Las principales motivaciones para el ejercicio de la Inspección entre los/las inspectores/as participantes son de tipo personal: la obtención de una visión del mundo educativo desde otra perspectiva, seguida muy de cerca por la promoción profesional que el acceso a un cargo de esta envergadura representa. También se identifican otras motivaciones de importancia en la misma línea, como la realización personal y otras relacionadas con el impacto de sus funciones en la educación o en el sistema educativo: el deseo de mejora del sistema educativo y, en menor medida, garantizar una educación de calidad de todos los miembros de la comunidad educativa. El aumento de retribuciones es otra de las motivaciones y con muy poca importancia se sitúan el abandono de la docencia y la obtención de respeto y reconocimiento social. Además, para algún inspector que previamente ha ejercido como directivo el acceso al cargo de inspección respondía al deseo de vivir la Inspección desde el otro lado y de acercarla a la escuela.
- Entre los factores desmotivadores hacia la inspección se encuentran la propia complejidad del puesto, así como la falta de experiencia en su desempeño, seguido de la responsabilidad que implica. Con una presencia menos significativa aparecen otras cuestiones tales como la dificultad de acceso, la falta de formación adecuada para el ejercicio profesional, la burocratización de las funciones y el

desconocimiento. No obstante, también hay un pequeño porcentaje de inspectores/as que señalan que no padecieron desmotivaciones de ningún tipo para el ejercicio de la Inspección.

- Los factores de influencia en los niveles de satisfacción actual ante el desempeño profesional de los/las inspectores/as que han formado parte del estudio son fundamentalmente el compromiso con su labor, seguido por su contribución a la calidad de la educación, así como el desarrollo profesional y la valoración de su trabajo, aspectos mucho más enfocados al exterior y al reconocimiento social así como la aportación de su labor al bien común. El factor de la estabilidad laboral cuenta con aproximadamente la mitad de los casos que considera que no ejerce o ejerce escasa influencia. El horario laboral ejerce escasa influencia en el nivel de satisfacción ante el desempeño profesional de los/as inspectores/as, seguido del prestigio social, y de la retribución económica, entendemos que porque son factores intrínsecos al propio puesto cuyo beneficio es únicamente a nivel particular y que no generan preocupación. El factor de mayor índice de abstención en respuestas ha sido la retribución económica.
- Se aprecian diferencias entre los diferentes grupos de inspectores/as en cuanto a la influencia de distintos factores en el nivel de satisfacción actual ante el desempeño profesional. Así, la importancia del factor de desarrollo profesional es mayor en los/las inspectores/as de más reciente ingreso en la Inspección (posterior al año 2000).
- En cuanto a factores más vinculados a las condiciones laborales, como la retribución económica o la estabilidad laboral, también se observan diferencias. La retribución económica influye más en el nivel de satisfacción ante el desempeño profesional de las inspectoras y de los inspectores/as interinos participantes en el estudio. Se observan diferencias significativas entre la importancia concedida al factor de estabilidad laboral en el nivel de satisfacción ante el desempeño profesional de los/las participantes en el estudio en relación al género y al estatus, de forma que los inspectores y los inspectores/as pertenecientes al CIE los que consideran que dicho factor influye más en su nivel de satisfacción.
- Existe relación entre la importancia concedida al factor de contribución a la calidad de la educación en el nivel de satisfacción ante el desempeño profesional y la

formación inicial, de manera que los/las inspectores participantes con formación inicial en educación consideran que dicho factor influye más en su nivel de satisfacción. También la importancia concedida al factor de contribución a la calidad de la educación en el nivel de satisfacción ante el desempeño profesional guarda relación con la importancia concedida a la función de orientación y asesoría a los centros, y a la realización de función de evaluación técnico-pedagógica, de forma que cuanto mayor es la importancia que se le ha concedido al factor de contribución a la calidad de la educación, mayor es el desempeño de dicha función técnico-pedagógica.

- Los/as inspectores/as que conceden mayor importancia al factor de compromiso con su labor para su nivel de satisfacción ante el desempeño profesional también dan más importancia a las funciones de evaluación técnico-pedagógica y de colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen, así como una a la realización de la función de orientación y asesoría a los centros.
- A la hora de identificarse con algunas de las características atribuidas a la Inspección actualmente, los/las inspectores/as participantes en el estudio lo hicieron sobre todo con las siguientes: la sobrecarga de tareas, la falta de participación en decisiones que les conciernen y el sufrir estrés laboral, datos preocupantes en un colectivo de sus características. En menor medida, pero de forma relevante, se identifican con la incertidumbre respecto a las funciones a desempeñar, así como con el sentimiento de no estar dando respuesta a las demandas sociales, aspectos ambos de enorme gravedad, así como con el desempeño de un rol ambiguo. No parecen tener muy claro, por tanto, los/as inspectores/as su rol ni sus funciones o la priorización de éstas. Aspectos que comparten con los/as inspectores/as de otras Comunidades Autónomas. Sin embargo, no parecen estar descontentos con sus condiciones laborales, pero sí se señalan la carencia de poder resolutivo o de ejecución y la escasez de resultados en comparación al esfuerzo empleado.

Al descubrir la importancia y el nivel de realización y de viabilidad que los/las inspectores/as en la Comunidad Autónoma Vasca dedican a las diferentes funciones que la legislación les atribuye, así como la relación que mantienen con los diferentes estamentos, se concluye que:

- La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, se considera que puede tener un desarrollo óptimo y es considerada de bastante o mucha importancia sin embargo sería una función que precisaría un mayor nivel de atención y recursos, y que presenta el nivel más alto de discrepancia entre su desempeño y la importancia concedida, siendo considerado su nivel de viabilidad elevado.
- El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo es muy valorada por los/las inspectores/as participantes en este estudio, y en el mismo porcentaje se valora como viable su desarrollo óptimo, siendo algo inferior pero igualmente mayoritario la valoración positiva en lo que respecta al tiempo y dedicación que se otorga para su desempeño, considerándose que hay un ajuste adecuado entre los recursos dedicados a ella y su importancia. Con respecto a su desarrollo óptimo, mayoritariamente se ve como bastante o muy viable.
- En cuanto a la viabilidad del desarrollo óptimo de la función relativa al informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica, así como su seguimiento e inspección, las opiniones están divididas, siendo considerada como nada o poco viable por unos y bastante o muy viable por otros. Sería interesante indagar más en las causas. Sin embargo, su importancia es destacada, por lo que es, tras la evaluación técnico-pedagógica la función que mayor nivel de discrepancia presenta entre la importancia concedida y el desempeño logrado.
- La función de orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza es considerada mayoritariamente de importancia para alcanzar una Inspección Educativa excelente por los/las inspectores/as que han participado en el estudio, observándose una diferencia significativa en este sentido en relación al género, de forma que son las inspectoras las que consideran más importante esta función. La mayoría de los/as inspectores/as valora como bastante o muy viable su desarrollo óptimo y estiman que se está otorgando el tiempo y dedicación necesario para su desempeño, observándose también una diferencia significativa en este sentido en

relación a la formación inicial, siendo los/las inspectores/as que cuentan con formación inicial en educación los/las que dedican mayor tiempo y atención a su desempeño. Es una función que ocupa un lugar intermedio en cuanto a discrepancia entre importancia concedida y desempeño conseguido.

- La opinión acerca de la viabilidad del desarrollo óptimo de la colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen, divide a los inspectores/as, sin embargo, una mayoría considera que se le está otorgando tiempo y dedicación a su desempeño y además es valorada como bastante o muy importante para alcanzar una Inspección Educativa excelente, por lo que el esfuerzo en su realización es coherente con su importancia. Al hacer el contraste de importancia-realización en función de la formación inicial, esta función presenta diferencias, de forma que los/las inspectores/as que han accedido a la Inspección con una formación inicial en educación sitúan a esta función en la zona de concentración, es decir, la consideran importante, pero con un nivel de realización bajo, por lo que defienden que se le debería dedicar más atención, recursos y esfuerzos, pero aquellos/as inspectores/as que no cuentan con una formación inicial en educación, la sitúan en la zona de baja prioridad, es decir, la ven como una función poco importante y consecuentemente poco realizada.
- Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, son las que menor nivel de discrepancia presentan entre la importancia concedida y los niveles de realización conseguidos. Se les está otorgando el tiempo y la dedicación necesarias para su desempeño y el nivel de satisfacción en este aspecto es el mejor, del presentado por el conjunto de las funciones, pero es una función de importancia relativa para la excelencia de esta institución. En el contraste de importancia-realización se observan diferencias en esta función en relación al género, a la formación inicial, al año de acceso a la Inspección y al estatus profesional de los/as inspectores/as.
- Todas las funciones son consideradas de importancia para alcanzar una Inspección Educativa excelente por la mayoría de los inspectores/as encuestados, destacando por encima de todas ellas en este sentido, el control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo (funciones que responden a un modelo más

clásico de la Inspección), seguido de la función de evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, a la que siguen en orden descendiente de importancia, la orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza, las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, el informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección, y en último lugar, la colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen (funciones de tipo más pedagógico). Se comprueban ciertas discordancias entre la importancia asignada a las funciones por los/las inspectores y por la Administración Educativa, por lo que se interpreta que, en este sentido, el modelo teórico de Inspección no es exactamente coincidente con el modelo de Inspección al que los/las inspectores/as responden.

- En relación a la importancia atribuida a las funciones de inspección establecidas en la Ley de la Escuela Pública Vasca, se observan algunas diferencias significativas en lo referente al año de ingreso en la Inspección, formación inicial, estatus y género de los/las inspectores/as que han participado en el estudio. Además, los/las inspectores que ingresaron después del año 2000, los/las que cuentan con una formación previa en educación, así como los/las inspectores/as que pertenecen al CIE y las inspectoras otorgan mayor importancia, en general, a todas las funciones.
- En relación al tiempo y dedicación en el desempeño de las funciones de inspección establecidas en la Ley de la Escuela Pública Vasca, se observan también algunas diferencias significativas en lo referente al año de ingreso en la Inspección, formación inicial, estatus y género de los/las inspectores/as que han participado en el estudio, siendo los/las inspectores que ingresaron antes del año 2000, los/las que no cuentan con una formación previa en educación, así como los/las inspectores/as que pertenecen al CIE y las inspectoras, quienes consideran que dedican más tiempo y esfuerzo al desempeño de dichas funciones.
- Por otro lado, las relaciones de los/las inspectores participantes en el estudio con

los equipos directivos son valoradas por aquellos como buenas o excelentes, y su frecuencia como bastante constante, mientras que las que mantienen con el profesorado las califican de buenas o excelentes, aunque un pequeño porcentaje vive relaciones con este estamento que piensan son malas o regulares, y una minoría ni siquiera tiene relación. Casi la mitad de los/las inspectores/as encuestados/as no tiene relación con los/las alumnos/a, y cuando se dan sólo una pequeña minoría son de carácter constante, destacando el elevado porcentaje. Con las familias, las relaciones son valoradas por los/as inspectores/as como más positivas que con el alumnado, describiéndolas mayoritariamente como buenas o excelentes, aunque casi la mitad de los/las encuestados/as no tiene relación o esta es muy escasa o escasa. Con las asociaciones de padres y madres, una minoría de inspectores/as las describe como regulares, destacando el elevado porcentaje de abstención a esta valoración, y siendo la frecuencia de dichas relaciones muy escasa, escasa o nula para la mayoría. Con las autoridades locales las relaciones se describen como buenas y con las instituciones sociales, culturales y deportivas también, aunque no de forma mayoritaria, y la frecuencia de estas relaciones es considerada escasa, muy escasa o nula en ambos casos.

- Las relaciones de los/las inspectores/as participantes en el estudio con los diferentes órganos de la Administración Educativa se describen mayoritariamente, como buenas o excelentes, y son de tipo frecuente o constante para la mayoría de los/las encuestados/as. Más concretamente, las relaciones con el Personal de Educación Docente son descritas por la gran mayoría como de buenas o excelentes, y frecuentes. Los resultados son distintos en lo relativo a las relaciones con el Personal de Educación no Docente, ya que el porcentaje de inspectores/as que gozan de unas relaciones buenas o excelentes con este departamento se reduce aun siendo mayoritaria, y su contacto es simple. La Unidad de Planificación y la Unidad de Innovación Educativa en el departamento de Educación Especial, sin embargo, gozan de unas relaciones buenas o excelentes y el contacto es frecuente o constante para la mayoría. Con la Unidad de Innovación Educativa en el departamento de Formación de Profesorado, se describen como buenas o excelentes para aproximadamente la mitad del colectivo, número más reducido en el caso del departamento de Educación Especial, y si hay un contacto frecuente para aproximadamente la mitad de los/las inspectores/as encuestados/as. Con la Unidad Técnica las relaciones son para casi la mitad de los/as encuestados/as como buenas o excelentes, pero es escasa, muy escasa o nula. Con el departamento de Asesoría Jurídica, al

contrario, se mantiene contacto, o dicho contacto puede ser frecuente o constante para la mayoría, y se trata de relaciones buenas o excelentes, aunque un pequeño grupo pero existente, valora su relación con el departamento de Asesoría Jurídica de mala. Con la Unidad de Becas y con la Unidad de Concertada son escasa, muy escasa o nula para la gran mayoría, aunque dichas relaciones se estiman como buenas o excelentes para cerca de la mitad de los/las inspectores/as participantes, y con la Unidad de Concertada, un reducido número de inspectores/as reconoce que son malas. Por último, las relaciones con el/la Delegado/a Territorial son descritas por los/las inspectores/as participantes en este estudio como de buenas o excelentes por la gran mayoría, y la frecuencia de las mismas es elevada.

Al identificar las necesidades de formación continua sentidas por los/las inspectores/as en la Comunidad Autónoma Vasca y la valoración que hacen de la formación continua recibida, se concluye que:

- La mayoría de los/las inspectores/as participantes en el estudio reconoce debilidades en la ejecución de sus tareas que podrían mejorarse con una adecuada formación continua. Entre estas debilidades detectadas señalan en orden decreciente de frecuencia de casos: la interpretación legislativa educativa y/o no educativa con un reconocimiento, la gestión y dirección de recursos humanos (organización, intervención, mediación, liderazgo, técnicas de observación, relaciones interpersonales y trabajo en equipo, competencias sociales,...), la evaluación de centros, profesorado, equipos directivos, alumnado y realización de expedientes disciplinarios inglés, actualización didáctica y pedagógica y las consiguientes resistencias al cambio nuevas tecnologías, euskera, estadística, programas europeos y metodología. Es de señalar la coincidencia de muchos de estos aspectos con los señalados por el Plan General Trienal de Inspección 2014-2017.
- Los/las inspectores/as participantes en el estudio consideran en relación al cumplimiento de sus funciones que precisan poca o ninguna formación en lo referente al control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y a la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo, así como en la elaboración del informe previo a la decisión del departamento de

educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica, en su seguimiento e inspección, en la colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, con los procedimientos correctores de conducta del alumnado, pero en relación a la orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza, ofrecen unos resultados que se acercan a la mitad en las dos direcciones, es decir, aproximadamente la mitad de los/las inspectores/as encuestados si considera que precisa formación en estas funciones, y la otra mitad que no precisa de la misma o precisa poco. Por último, para el desempeño adecuado de la evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo, con un porcentaje algo más elevado si consideran que precisan de bastante o mucha formación, coincidiendo con la identificación en parte, de las debilidades anteriormente comentadas, siendo la función más importante para la Administración Educativa. En este sentido se observan diferencias significativas en la comparación de medias de grupos de inspectores/as respecto al nivel de necesidades de formación continua sentido en función del año de ingreso, la formación inicial en educación, el estatus, y en relación al género, así los/las inspectores/as que ingresaron en Inspección después del año 2000, aquellos/as que cuentan con formación inicial en educación, los/as que forman parte del CIE y las inspectoras, presenten niveles más altos de necesidades de formación sentidas. Son precisamente los grupos de inspectores/as que conceden a las funciones, en general, un mayor nivel de importancia.

- Aproximadamente la mitad de los/las inspectores/as encuestados considera que precisa bastante formación en competencias tales como trabajo en equipo, innovación y espíritu crítico, liderazgo, coaching y orientación al logro. Son competencias muy relacionadas con funciones de supervisión, más pedagógicas y con que presentan mayores niveles de discrepancia entre la importancia concedida y el desempeño alcanzado. Sin embargo en lo referente a planificación, pensamiento analítico-sintético, toma de decisiones, capacidad de comunicación, resistencia al estrés, autoconfianza y sentido ético, no sienten esa necesidad. Tal vez, la explicación pueda estar en la mayor proximidad de estas competencias a las funciones más clásicas de control. Además consideran necesaria formación en lo referente a organización y dinamización de reuniones, terapia grupal, y en algunas de las debilidades identificadas en la ejecución de sus tareas como son la

evaluación de centros, alumnado, profesorado y programas, así como las estrategias de intervención y la necesidad de formación en nuevas tecnologías, así como la actualización continua, estar al día en todos los avances pedagógicos, psicológicos, neurocientíficos. Por otra parte se comprueban relaciones significativas entre los niveles de necesidad de formación en competencias necesarias para un desempeño óptimo de las funciones de inspección y los factores que ejercen influencia en el nivel de satisfacción ante el desempeño de la profesión, en concreto entre el factor de desarrollo profesional y las necesidades de formación relacionadas con el espíritu emprendedor, así como entre el factor de la estabilidad laboral y el de valoración de su trabajo y la necesidad de formación en orientación al logro, y entre el factor de contribución a la calidad en la educación y la necesidad de formación en capacidad de comunicación.

- Las principales motivaciones de los/las inspectores/as encuestados/as para participar en acciones formativas son principalmente el interés y relación de esa actividad con el ejercicio profesional, al que le siguen la puesta al día en modificaciones legislativas y/o variaciones organizativas y la actualización de competencias, y de menor importancia son la actualización de conocimientos informáticos y la oportunidad de reencontrarse con personas conocidas y/o contactar con compañeros/as o con profesionales de otras instituciones, situándose en último lugar la necesidad de obtener puntos para concursos internos y promoción profesional. Además los/as inspectores identifican otras motivaciones tales como el logro de eficacia y eficiencia profesional y la necesidad de mejorar el servicio a los centros y al profesorado para que ellos, a su vez, garanticen una buena educación a todo el alumnado.
- En lo referente a las dificultades que obstaculizan la participación y/o la realización de formación para los/las inspectores/as encuestados/as, como principal respuesta se recoge la no existencia de dificultades, junto al hecho de que no tiene importancia la no existencia de ofertas formativas. Así, tras la observación del plan de formación recibido por los/las inspectores, salvo la formación recibida en el año 2014, se constata que no se trata de un plan estructurado de formación como tal, sino más bien de un plan de instrucciones concretas a seguir en aspectos concretos, lo que podría estar generando una elevada desmotivación en este sentido. La dificultad más destacada es el hecho de que su realización esté fuera del horario laboral, seguida de las ocupaciones familiares y de la necesidad de tener que desplazarse al lugar de formación, así como la falta de información

sobre la existencia de dicha formación, por lo que se observa que estas dificultades son de fácil resolución, ofreciendo la posibilidad de reservar un espacio en la jornada laboral para dichas acciones formativas, a través de herramientas online que reducen los tiempos de desplazamiento, y poniendo a disposición de los/las inspectores, la información precisa al respecto, para que tengan en cada momento la oferta formativa disponible, ni la falta de destrezas en el dominio de herramientas online, por lo que podría ofrecerse esta posibilidad, sin que ello supusiera un problema. Además, los/las inspectores/as encuestados/as señalan como otras dificultades la carencia de plazas para todos/as en las ofertas formativas que salen de la propia Inspección, aspecto que debería revisarse, así como una oferta poco estructurada en torno a cuestiones prioritarias junto al hecho de que GARATU no tenga en cuenta las necesidades formativas de la Inspección,

- Los aspectos más valorados de la formación continua por los/las inspectores que han participado en este estudio, han sido fundamentalmente la oportunidad de encontrar en esta formación, el asesoramiento respecto a las dificultades habituales en el desempeño de su labor profesional, el valor de la formación como aportación de una perspectiva novedosa sobre aspectos significativos en su puesto laboral y con menor importancia pero destacada, se señalan aspectos tales como la contribución de las acciones formativas a la creación de un marco teórico en su desempeño profesional, seguida de la oportunidad que ofrece dicha formación, de establecer comparaciones entre su labor profesional y la desempeñada por otros. Además se señalan como aspectos valorados, la aportación a la mejora de la calidad educativa de los centros, en el sentido de excelencia y equidad. En definitiva, y de forma global, la formación continua recibida por los/las inspectores/as encuestados desde el acceso a su puesto laboral en la Inspección de Educación de la CAPV, es valorada como adecuada tanto a nivel de calidad como en cantidad, aunque se da un porcentaje significativo de casos que considera que la calidad y cantidad de la formación recibida es inadecuada o muy inadecuada.

Al analizar los estilos de liderazgo que los/las inspectores/as de la Comunidad Autónoma Vasca ponen en práctica en el ejercicio de sus funciones, se concluye que:

- Se observa entre los/las inspectores/as participantes en el estudio como rasgo más destacado, el transmitir de forma clara lo que esperan de sus colaboradores, prestando su apoyo a cambio del esfuerzo requerido, seguido en la distancia por el rasgo de proporcionar retos adecuados a todas las personas con las que trabaja, haciendo que cada una de ellas se sienta valorada por su aportación, así como establecer unos altos niveles de conducta moral y ética. Con un nivel muy inferior de importancia y en grados similares se identifica el hecho de intervenir sólo si no se satisfacen los estándares establecidos o si algo no marcha bien, enseñando cómo corregir los desajustes, el considerar las amenazas como oportunidades y el cuestionar el “status quo” buscando la innovación, y en último lugar y con apenas presencia, se identifica el mostrarse reacio a asumir responsabilidad. De ello se deduce que los/las inspectores/as fundamentalmente valoran la claridad, el trabajo inductivo, el apoyo, la solicitud de demandas ajustadas y el reconocimiento de los logros, así como un elevado nivel de moralidad y ética y una ausencia clara de temor a asumir responsabilidades, pero también el rechazo a la intervención como último recurso y el valorar las amenazas como las oportunidades que pueden aportar crecimiento u oportunidades de innovación a través del cuestionamiento del “status quo”. Además se señalan rasgos que describen sus tipos de liderazgo tales como el liderazgo distribuido y la contribución con claridad y decisión al establecimiento de objetivos de mejora.
- En relación a los estilos de liderazgo ejercidos por los/las inspectores/as, el estilo predominante es el transaccional, seguido del transformacional y sin presencia de evidencias del *laissez-faire*. En relación al género, al estatus y a la formación inicial en educación, se observa que es superior el porcentaje de inspectoras que de inspectores con mayores niveles de estilo de liderazgo transformacional, así como de inspectores/as que pertenecen al CIE y los/las tienen una formación inicial en áreas de educación, y presentan porcentajes más altos de liderazgo transaccional los inspectores hombres, los/las interinos y los/las inspectores/as sin formación inicial en áreas relacionadas con la educación. Se observa además una relación estadísticamente significativa entre la influencia del factor de desarrollo en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional y el estilo de liderazgo, siendo mayor la influencia en el caso de quienes tienen un liderazgo transformacional, y con la influencia del horario laboral en el nivel de satisfacción ante su desempeño profesional, siendo mayor la influencia en el caso de quienes tienen un liderazgo transaccional que entre quienes ejercen un liderazgo

transformacional.

Al analizar las representaciones que tienen los/las inspectores/as de la Comunidad Autónoma Vasca sobre la propia Inspección y sobre los inspectores, se concluye que:

- Los/las inspectores/as participantes en este estudio, antes de iniciar su desempeño profesional, tenían una imagen de lo que era la Inspección y de su significado como profesión que en muchos de los casos no se ajustaba en absoluto o del todo a la realidad que posteriormente vivieron en sus respectivos puestos de trabajo, desempeñando funciones en la Inspección de Educación. En este sentido, es mayor el porcentaje de inspectoras y de inspectores/as que tienen formación inicial en áreas de educación que afirma que su imagen se ajustaba bastante o completamente a la realidad.
- En la identificación de los problemas a los que se enfrenta la Inspección según los/las inspectores/as participantes en el estudio, desataca una abstención en las respuestas supera la mitad de la muestra. No obstante, los/las inspectores/as que han respondido al cuestionario han identificado como el principal problema al que se enfrenta la educación, el enfrentamiento en el trabajo de campo entre el estilo propio del inspector/a y las funciones a realizar, seguido de la ambigüedad de la Inspección como trabajo de especialidad y/o generalista. También destaca la dimensión ética de la Inspección, intrínseca a su propia esencia y, en menor medida, la crítica generalizada de la sociedad al sistema educativo que se entiende genera una presión extra a un desempeño profesional ya muy cargado de responsabilidades y presiones externas e internas varias. La falta de formación respecto a aspectos legislativos es identificada como problemática sólo por un pequeño porcentaje, a pesar de ser señalada en diferentes cuestiones como una carencia de gran importancia a nivel formativo. Además se añaden problemas tales como la sobrecarga de tareas, la burocratización, vivir lejos de la realidad, no responder a las necesidades del sistema educativo, demandas administrativas-ejecutivas a veces alejadas del cumplimiento de los objetivos y funciones propios del inspector/a, el funcionamiento de las aplicaciones informáticas, la falta de independencia de la Inspección en relación al poder político establecido y la falta de clarificación de funciones, la falta de unificación de criterios de actuación en

algunas áreas y la indeterminación del campo de actuación y de competencias de intervención en centros concertados y/o públicos, la diversificación de tareas y/o programas y el alejamiento de la Administración Educativa sin que redunde en un acercamiento a los centros, el sentido de la Inspección en este momento y por último, la claridad de funciones y una buena formación de base como medios para poder buscar soluciones a los distintos problemas.

- En relación a la viabilidad de una Inspección sin inspectores/as profesionales, los/las inspectores/as que han participado en el estudio ponen en evidencia que claramente no creen en una Inspección Educativa sin inspectores/as profesionales, y un débil porcentaje considera que el Instituto Nacional de Educación es quien debe inspeccionar y evaluar el sistema educativo, o que las autoridades locales y los propios centros se responsabilizarían de la Inspección. Nuevamente destaca el elevado nivel de abstención reflejando la incomodidad que genera simplemente el hecho de plantear esta cuestión. Además se plantean otras posibilidades señalando las opciones de una Inspección profesionalizada pero faltaría la formación jurídica puesto que el requisito de acceso es haber sido docente, una Inspección Educativa responsabilidad de las autoridades autonómicas y una Inspección profesional dependiente del parlamento y no del gobierno de turno.
- Los/las inspectores/as de la muestra participante opinan acerca de la tendencia evolutiva de la Inspección de Educación en la CAPV, con un elevado índice de abstención en las respuestas, que se dirige en bastante o en gran medida, fundamentalmente al trabajo en equipo, así como a la mejora del rendimiento académico como objetivo principal. La muestra de inspectores/as se halla dividida al valorar si la Inspección de Educación se dirige a una especialización creciente de las tareas de Inspección y hacia la primacía de la función evaluadora frente a las de control y asesoramiento. Más contundentes son los resultados en lo referente a la posibilidad de que la Inspección se dirija a la descentralización creciente de los procesos y de los agentes de inspección y hacia actuaciones cada vez más independientes con un rechazo mayoritario, considerando que eso no es así.
- Los/las inspectores/as que han participado en el estudio consideran que las características personales que son prioritarias en el perfil de un/a inspector/a de educación son por orden decreciente de importancia, la responsabilidad y el

compromiso, seguida de la comunicación y escucha activa, y la discreción y confidencialidad, tres pilares básicos en un trabajo como el que se desempeña en Inspección de Educación. En un menor índice de identificación aparecen características como la discreción y confidencialidad, la ética, la independencia y autonomía, la tendencia al entendimiento y colaboración, y en un plano apenas significativo en comparación con el resto de características, se señalan la neutralidad, la claridad de pensamiento y la flexibilidad. Además se señala como característica personal a tener en cuenta la necesaria capacidad de trabajo distribuido.

- Según los/las propios/as inspectores/as participantes en este estudio, las características profesionales prioritarias en el perfil de un/a inspector de educación son, en orden decreciente de importancia, la capacidad de solución de problemas, seguido de la importancia de aparecer como autoridad moral y de la capacidad de prevención de conflictos, muy similar a la disposición a la mejora continua en nivel de incidencia, seguidas muy de cerca por la actitud de diálogo constante. Los menores resultados aparecen en relación al sentido práctico; la habilidad de mediar; la capacidad de reconocimiento del otro y por último la capacidad de improvisación.

Consideramos que el orden que los/as inspectores/as establecen en las características personales y en las profesionales no es ajeno a la priorización que atribuyen a las diferentes funciones de Inspección.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Son diversas las limitaciones que este trabajo presenta, así como las que nos hemos encontrado a la hora de llevarlo a cabo. Mencionamos, a continuación, las principales.

El carácter fundamentalmente descriptivo del estudio, tiene una limitación espacio-temporal muy determinada, por lo que se debe ser cuidadoso en este sentido, si se desean extrapolar las conclusiones del mismo en otro espacio y/o tiempo, pero sin duda puede ser una herramienta de utilidad para comenzar desde este punto otros muchos estudios en este campo, sin olvidar la naturaleza cambiante de la materia objeto de estudio, la Inspección de Educación.

La investigación realizada ofrece una visión panorámica de la Inspección de Educación desde su más amplio concepto, al modelo real de Inspección que se lleva a la práctica en la Comunidad Autónoma Vasca, incitando a reflexionar a los/las inspectores/as y a los/las responsables de la Administración Educativa, sobre las conclusiones de algunas de las características observadas en la práctica real de los/las inspectores/as y sobre las aportaciones teóricas que permitan a los/las inspectores y a la Administración ser conscientes de las limitaciones y atributos de los diferentes modelos, optando por unos u otros siendo conscientes de las características de cada uno de ellos. Sin embargo, nos hubiera gustado contar con una mayor participación de los/las inspectores/as, que fue sin duda una gran limitación y desmotivación en este estudio, a pesar de la colaboración de la Jefatura Central de Inspección, la tardanza en la entrega de los cuestionarios y la escasa colaboración.

Por otra parte, describir la realidad de una institución como la Inspección no es tarea fácil, ya que se trata de una institución viva, cambiante, compleja, y la aproximación a ella acarrea ciertos riesgos o limitaciones propios de las materias de estudio de las ciencias sociales, y que en esta investigación se ha tratado de minimizar en la medida de lo posible, con un diseño fiable y contando con una muestra de población representativa, significativa y suficiente para que los resultados obtenidos en el estudio empírico sean aceptables, utilizando para ello las técnicas citadas en la metodología del proceso de investigación.

La escasa bibliografía y trabajos de investigación previos ha sido otra de los condicionantes a la hora de estudiar el tema.

Como no podía ser de otra manera, quedan multitud de cuestiones en las que nos hubiera encantado profundizar, pero por el propio plazo impuesto por el Consejo de Ministros con la nueva regulación del tercer ciclo universitario para adaptarse al Plan Bolonia, se imponen los plazos de entrega, por lo que este estudio debe ser limitado, pero algunos de los resultados obtenidos en él generan nuevos ámbitos de investigación y/o profundización, tales como los planes de formación ofertados a los/las inspectores/as, las relaciones entre la Inspección Central y la propia Inspección Técnica, el procedimiento de resolución de los problemas planteados desde los centros educativos a los/las inspectores/as que quedan fuera de sus funciones y cuyo tratamiento requiere de una respuesta por parte de la Inspección Central o de la propia Administración, y el procedimiento para recoger las funciones a desarrollar por los/as inspectores en el Plan Anual que proceden de las necesidades de los centros y a las que hay que dar respuesta y que sin embargo no quedan establecidas como tales, entre otras cuestiones que según se avanzaba en el trabajo iban surgiendo para futuras investigaciones que deseen aproximarse a la compleja y difusa materia de objeto de este estudio, puesto que aquí sólo comienza una línea de investigación sobre esta realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ábalo, J. Varela, J. y Rial, A. (2006). El análisis de importancia-valoración aplicado a la gestión de servicios. *Psicothema*, 18(4), 730-737.

Adide. (2003). *Elementos mínimos comunes de los servicios de Inspección en las Comunidades Autónomas del Estado Español*. ADIDE, Documento del VII Congreso en Oviedo de ADIDE Federación. Recuperado de <http://studylib.es/doc/480432/elementos-m%C3%ADnimos-comunes-de-los-servicios-de-inspecci%C3%B3n>

AFSEDF (2206). *La supervisión escolar en la educación básica para impulsar la mejora continua*. México: SEP.

Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa e la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27.

Alberty, S. y Mihalik, B. (1989). The use of Importance-Performance Analysis as an evaluative technique in adult education. *Evaluation Review*, 13(1), 33-44.

Alfaro, R. J. (1970). *Diccionario de anglicismos*. Madrid: Editorial Gredos.

Alonso, M., Fernández, A. y Lastra M. (2003). *La Inspección de Educación en Europa: entre las Directivas europeas y las políticas locales*. VII Congreso Estatal de Inspectores de Educación. Oviedo, pp. 11-12.

Altamira, R. (1914). *Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España*. Discursos de recepción del Excmo. Sr. Don Rafael Altamira y Crevea y de contestación del Excmo. Sr. Don Amós Salvador Rodrigáñez leídos en la Junta pública que se dignó presidir S. M. el Rey Don Alfonso XIII, celebrada el día 3 de Marzo de 1913. Madrid, p 588.

Álvarez, M. (1996): Los estilos de dirección y sus consecuencias: bases para su configuración como estrategia de intervención. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.), *Manual de organización de estilos educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Álvarez, M. (1999). El modelo empresarial, en la cultura de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 285, 86-89.

Álvarez, R.; Comas, J. y de Vega, J. (1934). *Manual del Inspector de Primera Enseñanza*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Álvarez, P. (2001). *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: MEC-Fundación BBV.

Andreoli, C. *España Siglo XX. La Transición: Texto íntegro de los Pactos de la Moncloa*. Recuperado de: <http://www.vespito.net/historia/transi/pactos.html>.

Angulo, F. (1999). *La supervisión Docente: Dimensiones, Tendencias y Modelos*. España: Editores Akal Textos.

Antúñez, S. (2009). La Inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. En *Avances en Supervisión Educativa*, 10.

Antúñez, S., Silva, B.P., González, J.J. y Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *Educación*, 49/1, 83-102.

Arriaga, J. (1994). *Propuestas para la mejora de la organización y funcionamiento de los servicios de Inspección Técnica de Educación*. Recuperado de: http://www.anie-anies.es/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=107

Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Ballesteros, A. (1957). La Inspección. *Organización Escolar*, II, 625-676.

Baranda, J. R. (2005). El desarrollo profesional de la inspección de educación. *Actas del VI Congreso de ADIDE Federación: La inspección educativa en un contexto de cambio*.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1988): El impacto de los Directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

- Batanaz, L. (1994). La inspección educativa: ¿Una función con futuro?. *Revista Española de Pedagogía*, 199, 417-431.
- Benedito, V. (1975). Cualidades y evaluación del profesorado. *Perspectivas Pedagógicas*, 35-36, 487-510.
- Bennett, W. J. (1986). *What Works. Research about. Teaching and Learning*. Washington: Department of Education.
- Black, M. (1967). *Modelos y Metáforas*. Madrid: Tecnos.
- Blanco, R. (1910). Quintana y sus ideas pedagógicas. *Revista de Archivos*, 41.
- Blasco, J. E., López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 12(1), 75-96.
- Bourdieu, P. (1972). *Equisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Borrás, J. M^a. (1996). *Historia de la infancia española contemporánea (1834-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bunge, M. (1979). *La Investigación Científica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cáceres R, M^a. P.; Hinojo, F. J. y Aznar, I. *Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales*. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=191&Itemid=47.
- Camacho, A. (2013). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, Barcelona.
- Cantón, I. (1990). *La inspección educativa (Funciones, antecedentes y un modelo de acción)*. Barcelona: Oikos-Tau.

Capitán, A. (1994). *Historia de la educación en España*. Madrid: Dykinson.

Carrón, G. y De Grauve, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IIPE).

Casanova, M. A. (1992). Función evaluadora de la inspección educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150, 195-196, 208-209.

Circular de Romualdo de Toledo de 5 de marzo de 1938. BOE nº 503 de 8 de marzo de 1938, pp. 6154-6156.

Circular dictando varias prevenciones a los Inspectores de primera enseñanza para asegurar en lo posible la suerte del Magisterio y perfeccionar la administración en este tramo (1870). *Colección legislativa de España*. Tomo CII, (pp. 656-657). Madrid: Imprenta Ministerio de Gracia y Justicia.

Circular de 17 de septiembre de 1913 (1913). *Colección legislativa de Instrucción pública*. Madrid: Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, pp. 226-229.

Circular de la Dirección general de Primera Enseñanza, de 27 de abril de 1933, por la que se dan instrucciones a la Inspección para una mejor aplicación del Decreto de 2 de diciembre de 1932. *Gaceta de 16 de mayo*, pp. 941-944.

Ciscar, C. y Uria, E. (1986): *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea.

Chozas, A. (2007). *La dimensión ética de la Inspección Educativa*. Recuperado de: http://www.adideclm.org/index.php?option=com_content&task=view&id=93&Itemid=45.

Clay, H. (1978). *Introducción a la Psicología Social*. México: Trillas.

Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Constitución Española de 1978. BOE de 29 de diciembre de 1978.

Constitución Política de la Monarquía Española promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812 (1854). *Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las Cortes, y de los reales decretos, órdenes, resoluciones y reglamentos generales, expedidas por las Secretarías del despacho, desde 1 de enero hasta fin de diciembre de 1939*. Tomo XXV, (pp. 261-262) . Madrid: Imprenta Nacional.

Coordinación Nacional de Supervisión/División de Educación General. (2006). *Experiencias internacionales en Supervisión Escolar – Sistematización y Análisis comparado*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1712>

Crespo, J.R. (1997). *La supervisión educativa en la Unión Europea*. [Tesis doctoral no publicada], Universidad de Educación a Distancia, dirigida por García Garrido, J.L.

Cruz, J. I. (2001). *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Las razones de un fracaso*. Madrid: Alianza.

Cuban, L. (2008). *Frogs into Princes: Writings on School Reform*. Nueva York: Teachers College Press.

Decreto de 27 de enero de 1932, creando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía para los fines que se indican. *Gaceta de Madrid* de 29 de enero de 1932.

Decreto de 2 de diciembre de 1932, por el que se reorganizó la Inspección de Primera Enseñanza. *Gaceta* de 7 de diciembre, pp. 1684-1689.

Decreto de Junta de Defensa Nacional del 29 de septiembre de 1936. Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de 30 de septiembre de 1936.

Decreto de 20 de septiembre de 1938. BOE de 23 de septiembre de 1938.

Decreto de 24 de febrero de 1950 por el que se reorganiza la Inspección de Enseñanza Media. BOE de 7 de marzo de 1950.

Decreto de 11 de septiembre de 1953 por el que se organiza un Consejo de protección Escolar para los centros de la Línea de la Concepción y se dan normas específicas para la intensiva construcción de escuelas en dicha zona. BOE nº 269 de 26 de septiembre de 1953.

Decreto de 6 de noviembre de 1953 sobre el ejercicio de la autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria. BOE de 9 de marzo de 1954.

Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se regula la constitución y funcionamiento de la Inspección Oficial de Enseñanza Media. BOE de 7 de julio de 1954.

Decreto de 12 de abril de 1957 por el que se modifica el Decreto orgánico de la Inspección de Enseñanza Media de 5 de mayo de 1954. BOE de 29 de mayo de 1957.

Decreto 898/1963 de 25 de abril, orgánico de la Inspección de Enseñanza Media del Estado. BOE de 4 de mayo de 1963 y de 11 de mayo de 1963.

Decreto 2124/1963 de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo. BOE de 5 de octubre de 1963.

Decreto 2915/1967, de 23 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Inspección Profesional de Enseñanza Primaria del Estado. *Gaceta* de 11 de diciembre de 1967.

Decreto 2480/1970, de 22 de agosto sobre Ordenación del curso en el año académico 1970-71. BOE de 07 de septiembre de 1970.

Decreto 664/1973 de 22 de marzo, sobre funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación. BOE nº 86 de 10 de abril de 1973, pp. 7130 - 7132.

Decreto 173/1988, de 28 de Junio, de ordenación de la inspección educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV N. 1988135 de 9 de julio de 1988, pp. 04244-04250.

Decreto 47/1993, de 9 de marzo, por el que se establecen criterios para la determinación de los perfiles lingüísticos y las fechas de preceptividad en los puestos de trabajo docentes. BOPV Nº 1993063 de 2 de abril de 1993, pp. 02708-02716.

Decreto 464/1994, de 7 de diciembre, de modificación del Decreto por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo docentes reservados a funcionarios pertenecientes a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas en centros docentes de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV Nº 1994236 de 14 de diciembre de 1994, pp. 14893-14896.

Decreto 301/1999, de 27 de julio, de modificación de la ubicación de las sedes de las circunscripciones territoriales de la Inspección educativa y del destino previsto en la relación de puestos de trabajo reservados a los miembros de dicha Inspección. BOPV Nº 1999154 de 13 de agosto de 1999, pp. 14132-14134.

Decreto 266/2000, de 31 de julio, por el que se regula la Inspección de Enseñanza. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña (DOGC), nº 3200, de 8 de agosto de 2000, p. 10.263.

Decreto 342/2001 de 11 de diciembre, por el que se regula la organización de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV de 21 de diciembre de 2001.

Decreto 343/2001 de 11 de diciembre, por el que se establece el régimen específico de asignación de perfiles lingüísticos y preceptividades en los puestos de la Inspección de Educación. BOPV de 21 de diciembre de 2001.

Decreto 344/2001, de 11 de diciembre, por el que se aprueba la Relación de Puestos de Trabajo de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV Nº 2001246 de 21 de diciembre de 2001, pp. 22828-22840.

Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 37 de 30 de marzo de 2002.

Decreto 135/2002, de 23 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº 137 de 14 de octubre de 2002.

Decreto 99/2004, de 21 de mayo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia (DOG) de 25 de mayo de 2004.

Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León. Sección II. Disposiciones Generales, BOE 148/2004 de 3 de agosto de 2004.

Decreto 3/2009, de 13 de enero por el que se aprueba la Relación de Puestos de Trabajo de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOVP de 23 de enero de 2009.

De la Orden, A. (1986). La función de la Inspección Técnica en el contexto de la gestión del sistema Educativo. En O:E:I: (Eds.), *La Supervisión de la Educación Básica en Iberoamérica*. Madrid: O.E.I.

Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México D.F.: FLACSO.

Del Pozo, A. (1972). *Organización escolar*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

Department of Education and Science (1988). *Education Reform Act*. London: HMSO.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2005). *Primer Informe de la Evaluación PISA 2003. Resultados en Euskadi. Proyecto para la Evaluación Internacional de los estudiantes de 15 años en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Resolución de problemas*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2008). *Informe Final de la Evaluación PISA 2006. Proyecto para la Evaluación Internacional de los estudiantes de 15 años en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Resultados en Euskadi*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2011). *PISA 2009 Euskadi. Informe de Evaluación. Proyecto para la Evaluación Internacional de los estudiantes de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).

Diccionario de las ciencias de la educación (1983). Madrid: Diagonal - Santillana.

Ding, C. S. y Hershberger, S. L. (2002). Assessing Content Validity and Content Equivalence Using Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.

Dubretic, M. *La diferencia entre el liderazgo y la gestión: ¿Las dos caras de la misma moneda?*. Recuperado de: <https://blog.udemy.com/es/la-diferencia-entre-el-liderazgo-y-la-gestion-las-dos-caras-de-la-misma-moneda/>.

Dufour, G. (2007). El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincial de Buenos Aires. *Documento de Trabajo*, 24. Buenos Aires: UDESA.

Ehren, M.C.M. y Visscher, A.J. (March 2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 51-72.

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Escudero Muñoz, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Esteban, S. Reflexiones sobre las antinomias de la inspección educativa en España. Un problema sin resolver. Adide, *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 6. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=59&Itemid=47

Esteban, S. (2010). Los últimos cuarenta años de la inspección educativa en España. Adide, *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 12, 2-13 y 17-19. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=357&Itemid=65

Eurydice (2012). *Cifras clave de la Educación en Europa 2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

Eurypedia (2013). *European Encyclopedia on National Education Systems*. Recuperado de: <https://webgate.ec.europa.eu/>.

Fenoy, R. *Historia de la inspección de educación. Los inicios de la inspección técnica 1849-1900*. Recuperado de: www.Edudactica.es/Docus/Ensayos/Historia1%20Inspección.pdf.

Fermín, M. (1980). *Tecnología de la Supervisión Docente*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.

Fernández, V. (1924). *Diccionario de legislación de Primera Enseñanza*. Madrid: Magisterio Español.

Fernández, J. *Los Servicios de Inspección en las Comunidades Autónomas del Estado Español*. Recuperado de: <http://www.adide-andalucía.org>.

Fernández, J. (1974). *Didáctica*. Madrid: U.N.E.D.

Fernández, J. (1993). La supervisión escolar en las ciencias de la educación. En E. Soler Fierrez (Ed.), *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.

Fernández, S. (2002). *La actividad administrativa de la Inspección. El régimen jurídico general de la función inspectora*. Granada: Comares.

Ferraces, M. J. y Andrade, E. M. (2000). *Diseño de Investigaciones. Esquemas I*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Ferrer, P. (1906). *Tratado de legislación de primera enseñanza vigente en España*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

Feyercisen, K. V., Fiorino, A. J., y Nowak, A. T. (1970). *Supervision and curriculum Renewal: A Systems Approach*. New York: Appleton-Century-Gofts.

Fiedler, F. (1967): *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Frank, H. (1969). *Cibernética y Filosofía*. Buenos Aires: Troquel.

Franseth, J. (1976). *Supervisión escolar como guía*. México: Trillas.

Freire, S. y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Lima: GRADE. *Avances de Investigación*, 17.

Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los Equipos Directivos de los Centros Docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gálvez, G. y Onieva, A. J. (1942). *Para ser Inspector de Primera Enseñanza*. Madrid: Aguado.

García, J. L. (2001). La inspección educativa en el ámbito de la Unión Europea. Ponencia. En *Actas del Simposio Internacional de Inspección Educativa 2000: La Inspección ante los retos de la educación actual*. Madrid: IFEMA.

García-Casarrubios, J. M.; Iglesias, M. A. y Secadura, T. (1989). *La función Inspectora en Educación*. Madrid: Escuela Española.

García, V. (1992). La inspección escolar y sus aspectos humanos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150.

Garrido, P. y Munné, M. (1999). La comunidad educativa y la inspección de educación. *Bordón*, 51(3), 323-331.

Gauthier, D. (1963). Practical Reasoning: the Structure and Foundations of Prudential and Moral Arguments and Their Exemplification in Discourse. En W. Carr (Coord), *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid Moreta: Madrid

Gento, S. y Lorenzo, M. (1998). *Gestión y supervisión de centros educativos*. Madrid: EUNED.

Giménez, F. (2009). *El bosque educativo finlandés*. Fundación para el análisis y los estudios sociales (FAES).

Gimeno, J. (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En varios (Eds), *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme.

Gimeno, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Development Approach*. Boston: MA Allyn and Bacon.

Gobierno Vasco (2009). *IV Mapa Sociolingüístico*. Vitoria: Gobierno Vasco.

Gómez, A. L. y Romero, J. (2006) Las comisiones de instrucción primaria, el cuerpo de inspectores y la difusión de innovaciones educativas en el ámbito de la formación práctico-teórica del profesorado en el nivel primario (1839-1933): de la vigilancia y las tareas burocráticas a las curriculares. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 3. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=598&Itemid=30

Gómez, J. L. (2008). Estatuto docente y profesión inspectora. *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, 2, 4-5.

González, G. (2005). La supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las escuelas. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).

González, A. y Madrid, J. M. (1988). *El Rapport de Condorcet y el Informe Quintana: estudio básico para un análisis comparativo*. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02120267/article/viewFile/6814/6800

González, T. (1999). Sobre el futuro de la Inspección educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI. *Revista de Educación*, 320, 159-191.

Goodman, R. A. (1968). *A system diagram of the functions of a manager*. California: Managament Review.

Greca, I. M. y Moreira, M. A. (1998). Modelos mentales y aprendizaje de Física en electricidad y magnetismo. *Enseñanza de las Ciencias*: 16(2), 289-303.

Gross, M. ((2012). *El perfil del nuevo líder: sus 9 rasgos personales*. Recuperado de: <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/1148394/El-perfil-del-nuevo-lider-Sus-9-rasgos-personales.html>.

Gutiérrez, J. N. y Martínez, F. (2000). Actuaciones prioritarias de la Inspección. *Escuela Española*, 3(466), 23-24.

Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 4(1).

Harris, B. M. (1991). Inspección de la enseñanza y administración educativa. En T. Forsten y T. Neville (Eds.). *Enciclopedia internacional de la educación* pp. 3.208 y 4.916 - 4.920. Barcelona: M.E.C.&Vicens-Vives.

Hermoso, S. (1973). *Técnica de la Inspección Educativa*. México: Oasis.

Hierro, L. (1974). *Enfoque Práctico de la Supervisión Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.

Hollenhorst, S. J., Olson, D. y Fortney, R. (1992). Use of importance-performance analysis to evaluate state park cabins: the case of the West Virginia state park system. *Journal of Park and Recreation Administration*, 10(1), 1-11.

Hung, H. L., Altschuld, J. W. y Y. F. Lee (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 191-198.

Hunt, P. (1986). *Supervision*. Spring: Marriage Guidance.

IIPE-UNESCO (2007a). *Reforming school supervision for quality improvement. Módulo 7 – Alternative models in reforming school supervision*. París: UNESCO.

IIPE-UNESCO (2007b). *Reforming school supervision for quality improvement. Módulo 1 – Supervision: a key component of a quality monitoring system*. París: UNESCO.

IIPE- UNESCO (2007c). *Reforming school supervision for quality improvement. Módulo 5 – Management of supervisory work*. París: UNESCO.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Ivonne, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.

Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research: a focus on traditions. *Educational Researcher*.

Jiménez, A. (1983). Caracterización general de la función inspectora de primera enseñanza en el siglo XIX. *Revista Historia de la Educación*, 2. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/6535.

Jiménez, A. (1998). Génesis de la función social y carácter profesional de la Inspección Educativa en España (1849-1936). *Revista de Educación*, 17.

Jiménez, J. A. y Lázaro, A. (1986). La función social de la Supervisión: Origen y Perspectivas. En O.E.I. (Eds.), *La Supervisión de la Educación Básica en Iberoamérica*. Madrid: O.E.I.

Johnson-Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press: Cambridge.

Lázaro, F. (1974). *Crónica del diccionario de Autoridades (pp. 1713-1740)*. Madrid: R.A.E.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005). *A Review of Transformational School Leadership. Research 1996-2005*, 4(3). Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700760500244769>

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.

Lemus, L. A. (1965). *Pedagogía*. Madrid: Labor.

Lemus, L. A. (1975). *Administración, Dirección y Supervisión de Escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ley de 21 de julio de 1838. Gaceta de Madrid del 23 de agosto de 1838.

Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano). Gaceta de Madrid del 10 de septiembre de 1857.

Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868. Gaceta de Madrid del 4 de junio de 1868.

Ley de 1 de octubre de 1936. BOE de 2 de octubre de 1936.

Ley de 20 de septiembre de 1938, reguladora de los estudios de Bachillerato. BOE de 23 de septiembre de 1938.

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Gaceta de 18 de julio de 1945, artículos 14 y 80b.

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de Enseñanza Media. BOE de 27 de febrero de 1953.

Ley de 16 de diciembre de 1954 sobre organización de los servicios de la Inspección de Enseñanza Media. BOE de 19 de diciembre de 1954.

Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial. BOE de 21 de julio de 1955.

Ley de 26 de diciembre de 1957. BOE 324 de 28 de diciembre de 1957.

Ley 62/1964, de 11 de junio, sobre modificación de la plantilla de Inspección de Enseñanza Media del Estado. BOE de 15 de junio de 1964.

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. BOE de 23 de diciembre de 1965.

Ley 14/1970 de 4 de agosto, o Ley General de Educación (LGE). BOE de 6 de agosto de 1970.

Ley 30/1980 de 21 de junio. BOE 154 del 27 de junio de 1980.

Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Uso del Euskera. BOPV de 16 de diciembre de 1982 y BOE de 26 de abril de 2012.

Ley 30/1992, de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común. BOE del 27 de noviembre de 1999. Modificada por la Ley 4/1999, de 13 de enero. BOE del 12 de enero de 1999.

Ley 14/1984 de 21 de mayo. BOE nº 123 del 23 de mayo de 1984.

Ley 30/1984 de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública (LMRFP). BOE nº 185 de 3 de agosto de 1984.

Ley 23/1988, de 28 de julio, de Modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública. BOE de 29 de julio de 1988.

Ley 1/1993 de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. BOPV de 25 de febrero de 1993.

Ley 3/2008 de 13 junio de segunda modificación de la Ley de la Escuela Pública Vasca. BOPV de 23 de junio de 2008.

Ley 15/2008 de 19 de diciembre, de creación de diversos cuerpos docentes de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV Nº 248, de 29 de diciembre de 2008, pp. 32194-32199.

Ley General de Educación (Ley 20370 o LGE). Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009.

Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía para el País Vasco. Jefatura del Estado. BOPV Nº 1980032 de 12 de enero de 1980, pp. 00287-00302.

Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE de 27 de junio de 1980.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE o LOPEG). BOE de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE del 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE de 10 de diciembre de 2013.

Loi D'Orientation ou document de synthèse (1998). Recuperado de <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/ListeCodes>.

López, M. D. (2010). La Inspección educativa desde una perspectiva de género. *Revista de la Inspección*, 3. Recuperado de www.gobcan.es/educacion/udg/insp/Revista2010/contenidos/articulo03.html/

López, J., Moirón, J. A. y Estefanía, J. L. (1996). *Inspección y centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

López del Castillo, M^a. T. (1966). Bibliografía especializada sobre la inspección de Enseñanza Primaria. *Supervisión Escolar*, 1, 147-151.

López del Castillo, M^a. T. (1993). Las funciones de la Inspección profesional en el sistema educativo español: 1849-1936. En VV.AA., *Técnicas y procedimientos de Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

López del Castillo, M^a. T. (1995). El acceso a la inspección profesional en el sistema educativo español 1849-1936. En E. Soler (Coord.), *Estudios históricos sobre la inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

López del Castillo, M^a. T. (2001). La Inspección del Bachillerato en España (1845-1984). *Cuadernos de la UNED*. Madrid: UNED.

- López, J. A. (2001). La inspección vista por los inspectores/as. En *Actas del V Congreso Estatal de ADIDE: La inspección del siglo XXI* (pp. 351-368). Sevilla: Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía.
- Lorente, A. y Madonar, M. J. (2006). La formación permanente de los inspectores de educación: retórica, realidad y futuro. *Avances en Supervisión Educativa. Revista electrónica*, 3.
- Mackenzie, D. E. (1983). Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational Reseacher*, 12(4, 8).
- Maíllo, A. (1967). *La inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*. Madrid: Escuela Española.
- Maíllo, A. (1989). *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Madrid: Unión Sindical de Inspectores Técnicos.
- Malan, T. (1986). How the Inspectorate operates in the French Education System. *European Journal of Education*, 21.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marks, J. R., Stoops, E. y Kings-Stoops, J. (1971). *Handbook of Educational Supervision: a guide for the prastitioner*. Boston: Ally and Bacon, Ins.
- Martilla, J. A. y James, J. C. (1977). Importance-Performance analysis. *Journal of Marketing*, 41, 77-79. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1250495>.
- Martín, E. (1988). *Supervisión Educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín, M. (2004): *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Martzloff, Ch. (1975). *Découvrir les systems*. Paris: Dunod.
- Mayorga, A. (2000). *Siglo y medio de inspección educativa en España (1849-1999)*. Madrid: Santillana.
- McGregor, D.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper &Row.
- Mearns, D. (1991). On being a supervisee. En W. Dryden y B. Thorne (Eds.), *Training and supervision for counselling in action*. London: Sage Publications.

Medina, R. (1975). El servicio de inspección técnica de educación: Consideraciones básicas en torno a su problemática organizativa. *Revista Supervisión Educativa*, 23.

Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario, 237-262.

Melgarejo, J. (2008). PISA, niveles de aprendizaje y calidad de la educación: lecciones del caso finlandés. *IV Congreso sobre el fracaso escolar* realizado en Mallorca el 3 de abril de 2008.

Mesarovic, M.D., Macko, D. y Takahara, Y. (1970). *Theory of hierarchical, multinivel, systems*. New York: Academic Press.

Mestres, J. (1995). La inspecció com a factor de qualitat en el sistema educatiu. Perspectives i problemàtiques d'avui. *Perspectiva escolar*, 192, 2-9.

MINEDUC, División de Educación General (2002). *Criterios de política para la supervisión técnico pedagógica período 2002-2005*. Jornada Nacional de Gestores de la Supervisión 19, 20 y 21 de agosto de 2002.

MINEDUC (2005). *Supervisión educacional en Chile. Experiencias públicas y privadas*. Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2014/2015*. Secretaría General Técnica: Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo curso 1991-92*.

Ministerio de Educación y Ciencia (1997). *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo curso 1996-97*.

Ministerio de Educación y Ciencia (1997A). *Modelo europeo de gestión de calidad. Guía para la autoevaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia (2001). *Actas del Simposio Internacional de Inspección Educativa 2000: La Inspección ante los retos de la educación actual*. Madrid 18,19 y 20 de diciembre de 2000. Madrid: IFEMA.

Ministerio de Educación y Ciencia (2002). *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo curso 2001-02*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (2003). *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo curso 2002-03*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Borrador del Estatuto del Funcionario Docente no Universitario*. Recuperado de: http://www.stes.es/.../borrador_estatuto_funcion_publica_docente.pdf.

Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad*. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Cultura.

Ministerio de Trabajo (1963). *Vocabulario de ocupaciones*. Madrid: Publicaciones española.

Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Recuperado de: en~recfpro/rev61ART5.pdf.

Mogollón, A. (2006). Funciones de la supervisión escolar en Venezuela. Aproximación a un modelo. En *Actualidades investigativas en educación*. Venezuela: INIE.

Mogollón, A. (2008). Autopoiesis y Calidad para la Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España: Avances en Supervisión Educativa*, 8.

Molero, A. (1977). *La reforma educativa en la 2ª República*. Madrid: Santillana.

Molero, A. (1995). Trayectoria histórica del servicio de inspección. En E. Soler Fierrez (coord.), *Estudios históricos sobre la inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

Molero, A. (2000). Valoración personal de la inspección. En A. Mayorga (Ed.), *La inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España 1849-1999*. Madrid: Santillana.

Moliner, M. (1967). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Moliner, M. (1986). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos.

- Montero, A. (2013). Acceso y progreso. *El Magisterio español*, 11989, 10-10.
- Montilla, F. (1959). Bibliografía sobre Inspección de Enseñanza Primaria. *Bordón*, 84-85, 131-135.
- Mosher, R. L. y Purpel, D. E. (1974). *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Mourshed, M., Chinezi, Ch., y Barber, M. (2009). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York: McKinsey Co.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.
- Muñoz, D. (1995). La Inspección de Enseñanza Primaria durante el franquismo. En E. Soler Fierrez (Coord.), *Estudios históricos sobre Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. Madrid: Secretaría General Técnica – CIDE.
- Murdick, R. G. y Ross, J. E. (1971). *Information systems for modern management*. USA: Prentice – Hall Inc.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Naynes, W. y Massie, J. L. (1968). *Dirección: principios, análisis, casos*. Bilbao: Deusto.
- Néricsi, I. (1975). *Introducción a la Supervisión Escolar*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Núñez, I. (1986). *Experiencias de cambio educativo durante el Estado de compromiso*. Santiago de Chile: PIIE.
- Ocampo, C. I. (1995). *La función inspectora en el sistema educativo (Enseñanza Primaria/EGB). Estudio de la provincia de Ourense (1967 -1987)*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, dirigida por Santos Rego, M.A.

OCDE. (1983). *Organización creativa del ámbito escolar*. Madrid: Anaya.

Oliva, P. F. (1976). *Supervision for today's schools*. New York: Thomas J. Crowell Company.

Orden de 17 de abril de 1933 organizando cursos de perfeccionamiento en las Escuelas Normales. *Gaceta* de 22 de abril, pp. 574-575.

Orden de 20 de enero de 1939 disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realicen visitas a las Escuelas y regulando la forma de hacerlas. BOE de 27 de enero de 1939.

Orden de 25 de abril de 1841 fijando el contenido de las visitas de Inspección de las escuelas. *Gaceta de Madrid* de 26 de abril, nº 2.381, p. 1

Orden de 27 de agosto de 1954 por la que se convoca concurso general para proveer plazas de Inspectores numerarios de Enseñanza Media del Estado. BOE de 8 de septiembre de 1954.

Orden de 20 de julio de 1954 por la que se aplica el Decreto de 6 de noviembre de 1953 relativo a la autoridad de la Inspección de Enseñanza Primaria. *Gaceta* de 24 de julio de 1954.

Orden de 23 de enero de 1957 por la que se dan normas sobre las visitas de inspección de los Inspectores de Enseñanza Primaria a las Escuelas Nacionales. BOE de 29 de enero de 1957.

Orden de 18 de abril de 1964 por la que se convoca a concurso oposición la provisión de seis plazas vacantes en el Cuerpo de Inspectores numerarios de Enseñanza Media del Estado. BOE de 6 de mayo de 1964.

Orden de 13 de mayo de 1965 por la que se fija la plantilla orgánica de la Inspección de Enseñanza Media del Estado. BOE de 25 de mayo de 1965.

Orden de 15 de enero de 1970. BOE nº 17 de 20 de enero de 1970, p. 969.

Orden de 18 de noviembre de 1975, por la que se regulan las funciones inspectoras de los Coordinadores de Formación Profesional. BOE nº 304 de 19 de diciembre de 1975, pp. 26345 -26346.

Orden de 15 de enero de 1986 sobre relaciones de puestos de trabajo de la Administración del Estado. BOE nº 15 de 17 de enero de 1986, pp. 2381 - 2382.

Orden de 29 de febrero de 1996 por la que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación. BOE nº 0054 de 2 de marzo de 1996, pp. 8421 – 8427.

Orden de 18 de junio de 2002 por la que se determina la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación. BOPV de 2 de julio de 2002.

Orden ECD/827/2004, de 22 de marzo, por la que se aprueba el contenido de los temarios de la fase de oposición del procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación. BOE nº 78 de 31 de marzo de 2004, pp. 13678-13684.

Orden de 27 de julio de 2004, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa (Andalucía). BOJA nº 156 de 10 de agosto de 2004.

Orden de 26 de junio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca Concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores/as de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV Nº 134, de 10 de julio de 2012.

Orden Ministerial de 27 de septiembre de 1990 por la que se dictan normas de desarrollo del Real Decreto 1527/1989, de 15 de diciembre. BOE nº 235 de 1 de octubre de 1990, pp. 28429 – 28431.

Oxford English Dictionary (1989). Oxford: Clarendon Press, second edition.

Pacheco, L. A. (2001). La inspección educativa en los países de Iberoamérica. *Actas del Simposio Internacional de Inspección Educativa. La inspección ante los retos de la educación actual* (pp 131-156). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Palop, P. (1983). Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación. En VV.AA. (Eds), *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.

Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Bilbao: Mensajero.

Pereda, V., Poblete, M. y Olalla, A. (2008). Representaciones, motivaciones y análisis de necesidades de formación de directivos y directivas de los centros educativos de

Bizkaia (Proyecto Remoandi). En A. Villa (Coord.). *V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 809-838). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Pérez, E. (1999). Supervisión educativa: Nuevos enfoques y tendencias. Madrid. *Bordón*, 51(3), 315-322.

Pérez, A. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la educación*. Madrid: Zero Zyx.

Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Pérez, F. (2009). La Inspección Educativa en Galicia: caminos recorridos y estrategias de futuro. *Avances en supervisión Educativa*, 10.

Piper, H. CH. (1983). *Diccionario de Educación*. Madrid: Ed. Rioduero.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Proctor, G. (1988). *Supervision: a working alliance*. St Leonards-on-Sea East Sussex: Alexia Publications.

Ramírez, E. (1993). *Introducción a la historia de la inspección en España. Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: La Muralla..

Ramírez, E. (1999). La inspección de educación en España, 1970-1995. *Revista Bordón*, 51(3).

Ramo, Z. (1999). *¿Para qué los Inspectores?*. Barcelona: Praxis.

Real Academia Española (1726-39). *Diccionario de Autoridades*. Madrid: Real Academia Española.

Real Academia Española (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.

Real Decreto de 16 de febrero de 1825, aprobando el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (1826). *Decretos del Rey Nuestro Señor Don Fernando VII, y Reales, Ordenes, Resoluciones y Reglamentos Generales, expedidos por las*

Secretarías del despacho Universal y Consejeros de S.M., desde 1 de enero hasta fin de diciembre de 1825 (pp. 51-88). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 31 de agosto de 1834 mandando establecer una Comisión que se ocupe en formar un plan general de Instrucción primaria (1835). *Decretos de la Reina Nuestra Señora Doña Isabel II, dados en su nombre por su Augusta Madre la Reina Gobernadora, y Reales, Ordenes, Resoluciones y Reglamentos Generales, expedidos por las Secretarías del Despacho Universal y Consejeros de S.M., desde 1 de enero hasta fin de diciembre de 1834* (pp. 188-189). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto de 4 de agosto de 1836 que incluye un plan general de instrucción pública (1837). *Decretos de la Reina Nuestra Señora Doña Isabel II, dados en su nombre por su Augusta Madre la Reina Gobernadora, y Reales, Ordenes, Resoluciones y Reglamentos Generales, expedidos por las Secretarías del Despacho Universal y Consejeros de S.M., desde 1 de enero hasta fin de diciembre de 1836* (pp. 301-328). Madrid: Imprenta Real.

Real Decreto 2543/1979, de 28 de septiembre. BOE nº 267 de 7 de noviembre de 1979, pp. 25839 – 25840.

Real Decreto 480/81, de 6 de marzo sobre el Funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado en materia de Enseñanza no Universitaria. BOE nº 0069 de 21 de marzo de 1981.

Real Decreto 657/1982, de 17 de marzo, por el que se regula la Inspección Técnica del Estado de Formación Profesional. BOE nº 81 de 5 de abril de 1982, pp. 8912-8914.

Real Decreto, de 30 de marzo de 1849, organizando las escuelas normales de instrucción primaria. *Colección legislativa de España* (1849). Madrid: Imprenta Nacional, tomo XLVI, Primer cuatrimestre de 1849, pp. 290-299.

Real Decreto, de 20 de mayo de 1849, aprobando el reglamento que se acompaña para los inspectores de instrucción primaria. *Colección legislativa de España* (1850). Madrid: Imprenta Nacional, tomo XLVII, Segundo cuatrimestre de 1849, pp. 84-93.

Real Decreto de 21 de agosto de 1885 creando un cuerpo de Inspectores de primera enseñanza. *Gaceta* nº 238 de 26 de agosto, artículos 16 y 17.

Real Decreto de 27 de marzo de 1896 aprobando el reglamento para la Inspección de la enseñanza. *Gaceta* nº 88 de 28 de marzo.

Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre. BOE nº 302 de 18 de diciembre de 1989, pp. 39167 – 39169.

Real Decreto de 18 de abril de 1900. *Gaceta de Madrid* de 19 de abril de 1900.

Real Decreto de 6 de julio de 1900. *Gaceta de Madrid* de 8 de julio de 1900.

Real Decreto de 12 de abril de 1901. *Gaceta de Madrid* de 13 de abril de 1901.

Real Decreto de 24 de agosto de 1902. *Gaceta de Madrid* de 28 de agosto de 1902.

Real Decreto de 30 de marzo de 1905 por el que se reorganiza la Inspección de la enseñanza primaria. *Gaceta* de 1 de abril, pp. 1-2.

Real Decreto de 10 de enero de 1907 por el que se crea una Junta para el fomento de la educación nacional. *Gaceta* de 14 de enero, pp. 157-158.

Real Decreto de 18 de noviembre de 1907 por la que se reorganiza la Inspección de la enseñanza primaria. *Gaceta* de 24 de noviembre, pp. 723-725.

Real Decreto de 3 de junio de 1909. *Gaceta de Madrid* de 4 de junio de 1909.

Real Decreto de 7 de mayo de 1910 por el que se reorganiza la Inspección general de enseñanza. *Gaceta* de 29 de mayo, pp. 411-415.

Real Decreto de 7 de febrero de 1913. *Gaceta de Madrid* de 9 de febrero de 1913.

Real Decreto de 5 de mayo de 1913 por el que se reorganiza la Inspección de primera enseñanza. *Gaceta* de 13 de mayo, pp. 446-451.

Real Decreto 2543/1979, de 28 de septiembre. BOE nº 267 de 7 de noviembre de 1979, pp. 25839 – 25840.

Real Decreto 504/1985, de 8 de abril, por el que se modifica la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia. BOE nº 92 de 17 de abril de 1985, pp. 10197 – 10200.

Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre. BOE nº 312 de 30 de diciembre de 1995, pp. 37635 – 37640.

Real Decreto 1573/1996, de 28 de junio. BOE nº 157 de 29 de junio de 1996, pp. 21059 – 21060.

Real Decreto 1538/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen las especialidades básicas de inspección educativa. BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2003, pp. 43813 - 43816.

Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación. BOE nº 51 de 28 de febrero de 2004, pp. 9351-9336.

Real Decreto 1472/2004, de 18 de junio, por el que se amplía el plazo señalado en la disposición adicional segunda del Real Decreto 1538/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen las especialidades básicas de inspección educativa. BOE nº 148 de 19 de junio de 2004, pp. 22457-22458.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE nº 21 de 25 de enero de 2005, pp. 2842-2846.

Real Decreto 1016/2013, de 20 de diciembre, por el que se declaran oficiales las cifras de población resultantes de la revisión del Padrón municipal referidas al 1 de enero de 2013. BOE 28 de diciembre de 2013.

Real Decreto-Ley 25/1977, de 13 de mayo, por el que se amplían las plantillas de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios, Profesores Agregados y Profesores Adjuntos de Universidad, de Inspectores Numerarios de Enseñanza Media, de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato, y de Profesores de Educación General Básica. BOE-A-1977-12681, pp. 11528-11529.

Real Orden de 21 de octubre de 1834 con la Instrucción de las Escuelas de primeras letras del Reino (1835). *Decretos de la Reina Nuestra Señora Doña Isabel II, dados en su nombre por su Augusta Madre la Reina Gobernadora, y Reales, Ordenes, Resoluciones y Reglamentos Generales, expedidos por las Secretarías del Despacho Universal y Consejeros de S.M., desde 1 de enero hasta fin de diciembre de 1934.* Tomo 19 (pp. 417-424). Madrid: Imprenta Real.

Real Orden de 18 de abril 1839 comunicando el reglamento que sigue de las comisiones de instrucción pública (1854). *Colección de las Leyes, Decretos y Declaraciones de las Cortes y de los Reales decretos, Órdenes, Resoluciones y Reglamentos generales expedidos por las Secretarías del Despacho desde 1 de enero hasta fin de diciembre de 1839* (pp. 261-274). Madrid: Imprenta Nacional.

Real Orden de 18 de abril de 1839 comunicando el reglamento que sigue de las comisiones de instrucción primaria. *Colección Legislativa de España (1842)*. Madrid: Imprenta del Eco del Comercio, tomo VII, 1839, pp. 168-175.

Real Orden relativa a los trabajos de las comisiones de instrucción primaria (1941). *Colección de las Leyes, Decretos y Declaraciones de las Cortes y de los Reales decretos, Órdenes, Resoluciones y Reglamentos generales expedidos por las Secretarías del Despacho desde 1 de enero hasta fin de diciembre de 1940* (pp. 95-97). Madrid: Imprenta Nacional.

Real Orden de la Regencia provisional mandando verificar las visitas prevenidas de las escuelas de instrucción primaria de las provincias (1942). *Colección de las Leyes, Decretos y Declaraciones de las Cortes y de los Reales decretos, Órdenes, Resoluciones y Reglamentos generales expedidos por las Secretarías del Despacho desde 1 de enero hasta fin de diciembre de 1941* (pp. 289-293). Madrid: Imprenta Nacional.

Real Orden de 12 de octubre de 1849 aprobando las instrucciones que han de observar los inspectores de Instrucción primaria para la visita a las escuelas. *Colección legislativa de España* (pp. 153-172). Madrid: Imprenta Nacional.

Real Orden de 20 de julio de 1859. *Gaceta de Madrid* del 8 de agosto de 1959.

Real Orden de 28 de marzo de 1913 sobre reuniones de Inspectores de Primera Enseñanza. *Gaceta* de 31 de marzo, p. 808.

Reichardt, CH. y Cook, T. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T. Cook, y Ch. Reichardt (Ed.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Resolución de 24 de noviembre de 1962 por la que se regulan las misiones especializadas encomendadas a los inspectores de Enseñanza Primaria. BOE de 14 de diciembre de 1962.

Resolución de 31 de marzo de 1965 concerniente a la organización, orientación y control de las Instituciones y Servicios de carácter pedagógico-social. BOE de 29 de abril de 1965.

Ribeiro, M. E. (2003). *Las inspecciones de educación en Portugal y España en la segunda mitad del siglo XX: Itinerarios y percepciones*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Valladolid, dirigida por González Gallego, I.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Rodríguez, J. L. (1966). Las funciones de la Inspección: Un estudio experimental. *Revista Española de Pedagogía*, 96, 329-345

Rodríguez, J. L. (1973). *La función de control en educación*. Madrid: Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, C.S.I.C.

Rodríguez, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza: posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.

Rodríguez, M. L. y Moreira, M. A. (1999). Modelos Mentales de la Estructura y el Funcionamiento de la Célula: Dos Estudios de Casos. *Investigações en Ensino de Ciências*, 4(2), 121-160. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>

Ruiz, J. I. e Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rus, J. (1999). *Léxico de Filosofía. Los conceptos y los Filósofos en sus citas*. Madrid: Akal.

Ruz, M. A., Madrid, A., Cereceda, L. E., Pardo, M. y Valenzuela, F. (2006). *Experiencias internacionales en supervisión escolar. Sistematización y análisis comparado*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Sáez, J. (1988). *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI.

Sainz, F. (2001). La inspección en el Estado autonómico español: de la diversidad de situaciones y modelos a la necesidad de una unidad y coherencia del sistema educativo. Conferencia inaugural. En MEC, *Simposio Internacional de Inspección Educativa 2000. Actas. La Inspección ante los retos de la educación actual* (pp. 31-51). Madrid: IFEMA.

Salgado, F. J. (2009). *Funcións da Inspección: Aspectos Curriculares e Desenvolvemento Profesional na Comunidade Autónoma de Galiza*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela, dirigida por Rial, A.

Sánchez, L. (1986). La función de la supervisión en los sistemas educativos actuales. En O.E.I. (Eds), *La Supervisión de la educación básica en Iberoamérica*. Madrid: O.E.I.

Santos, M. A. (2002). *Carta oberta a un inspector novell*. Recuperado de: http://www.aiec.net/revista_7.

Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Ed. Barcanova.

Sanz, R. (2001). *Orientación y calidad psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

Secadura, T. (2011). El referente de la Inspección Educativa: el Centro docente versus el Sistema educativo. *Revista Avances de Supervisión Educativa*, 15.

Sergiovanni, T. J. y Starratt. R. J. (1983). *Supervision: Human Perspectives*. New York: MacGraw Hill Book Co.

Serrano de Haro, A. (1999). Una filosofía de la educación y un pensamiento sobre la función inspectora. *Bordón*, 51(3), 301-306.

Sheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Casell.

Silva, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos*. Tesis Doctora. Universitat de Barcelona.

Soler, E. (1992). *Fuentes documentales para el estudio histórico comparado de la inspección educativa en España y en Iberoamérica*. Madrid: Escuela Española.

Soler, E. (1994). *La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Departamento de

Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo (M.1. D. E), Universidad Complutense, dirigida por Dr. Víctor García Hoz.

Soler, E. (1996). La formación permanente de los inspectores de educación. En García Hoz (Dir.), *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.

Soler, E. (2001). *La supervisión educativa en sus fuentes*. Madrid: Santillana.

Southworth, G. (2004). *Primary School leadership in context: Leading small, medium and large sized schools*. London: Routledge Palmer.

Standaert, R. (2001). *Inspectorates of Education in Europe. A critical analysis*. Leuven: ACCO.

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*. London: Methuen.

Subdirección General de Inspección Técnica de Educación. (1996). *Cinco años de Plan Eva*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Tanner, D. y Tanner, L. W. (1987). *Supervision in Education: Problem & Practices*. New York: MacMillan.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley.

Teixidó i Planas, M. (1995): Política de l'educació i pedagogia: l'inspector d'educació professional entre la raó política i la raó científico-tecnològica. *V Congreso interuniversitario de Teoría de la Educación: Política y educación*, Barcelona: Universitat Autònoma.

Teixidó, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel Educación.

Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-339.

Temprado, S. (1958). Evolución, semántica e historia de la palabra inspección. *Perspectivas pedagógicas*, 1, 36-47.

Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.

Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de datos*. París: IIEP/UNESCO. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

The Education and Inspections Act 2006 (Commencement No.4 and Transitional Provisions and Amendment) Order 2007.

Tribunal Constitucional. (1982). Sentencia 6/1982 de 22 de febrero. BOE 22/3/1982.

Turney, C. (1992). Supervisión de las prácticas en la educación de profesores. En T. Husen y P. Neville (Eds). *Enciclopedia Internacional de la educación*. Barcelona: M.E.C.y Vicens-Vives.

UNESCO (1986). *Les personnels de supervision pédagogique: nouvelles fonctions et formation*. Paris: Unesco.

Uruñuela, P. M^a. (2008). Los retos profesionales de la Inspección Educativa para la aplicación de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 8.

USITE. *Presentación*. Recuperado de: <http://www.usite.info/presenta.htm>

Valle, R. E., Díez-Gutiérrez, E. J., Terrón, E. y Centeno, B. (2003). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 41-51.

Vallés. A. (1989). *Inspección educativa. Funciones, Medios y Técnicas de Evaluación*. Valencia: Promolibro.

Viñao, A. (1999). La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Revista Bordón*, 51 (3), 251-263.

VVAA (1985). *Conclusiones del Simposium europeo sobre Inspección de Educación*. Madrid.

VVAA (2004). *Gran Enciclopedia Universal*. España: Espasa Calpe, S.A.

Walters, T., Marzano, R.J. y McNulty, B. (2004). *Balanced Leadership: Wath 30 years of research tells us about the effect on leadership on student achievement*. Recuperado de: <http://www.ecs.org/html>

Wiles, K. (1965). *Técnicas de supervisión para mejores escuelas. El papel del director*

en el desarrollo del plan de enseñanza. México: Trillas.

Wimmer, R.D. y Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica en los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

Yousuf, M. I. (2007). Using experts opinions through Delphi technique. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 12(4), 1-8. Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=4>.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Harvard business*, 55.

Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿sólo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible?. *Educación*, 49(1), 49-77.

Zúñiga, L. (2008). Impacto de la supervisión en el mejoramiento de la calidad de la gestión de la región Cusco – Perú. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 8. Recuperado de: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=261&Itemid=65

ANEXOS

ANEXO 1. Enunciados que constituyen el cuerpo de contenidos de la supervisión escolar, así como posibles campos de estudio e investigación.

Fuente: Tomado de Eduardo Soler Fierrez (1994, pp. 19-24)

1. Factores históricos que han determinado el origen y la evolución de nuestro sistema educativo.
2. Los hitos principales que jalonan la historia del Servicio de Inspección Técnica de Educación en España.
3. Estructura actual de nuestro sistema educativo. Los factores de orden social, pedagógico, económico, político y administrativo que la determinan.
4. Las aportaciones de la Inspección a la ordenación y desarrollo del sistema educativo.
5. Estudio comparado de los sistemas educativos europeos: notas comunes, características peculiares y tendencias.
6. Estudio comparado de las inspecciones europeas de educación: notas comunes, características peculiares y tendencias.
7. Estudio comparado de los sistemas educativos y de la supervisión en Iberoamérica: la influencia española.
8. La última reforma del sistema educativo español: justificación, características y resultados.
9. La nueva configuración del Servicio de Inspección Técnica de Educación en España: organización, funcionamiento y selección de inspectores. La Inspección en un Estado de Autonomías.
10. La epistemología de la supervisión. Tres problemas: el de la terminología, el de la investigación y el de las fuentes.
11. La supervisión escolar como ciencia de la educación y la inspección como práctica supervisora.
12. Corrientes dentro de la supervisión. Estudio de las distintas teorías. Principales escuelas y tendencias.
13. Los planteamientos éticos de la supervisión.
14. Modelos de supervisión educativa: estudio crítico.
15. Las funciones de la supervisión:
 - 15.1. La función de vigilancia y control.
 - 15.1.1. Ámbito sobre el que recae.
 - 15.1.2. Función de feed-back (obtención, tratamiento y traslado de información).
 - 15.1.3. Función de comparación de resultados con criterios y normas establecidas.
 - 15.1.4. Control del cumplimiento de las leyes.
 - 15.1.5. Control de calidad.
 - 15.2. La función de asesoramiento y orientación.
 - 15.2.1. Ámbito sobre el que recae.
 - 15.2.2. Contenido que tiene.
 - 15.2.3. Técnicas que utiliza.
 - 15.2.4. Fines que persigue.
 - 15.3. La función de evaluación referida al sistema escolar en su conjunto y a sus principales integrantes.
 - 15.3.1. Diagnóstico del sistema escolar.
 - 15.3.2. Evaluación del distrito escolar.
 - 15.3.2.1. Evaluación de la oferta escolar.

- 15.3.2.1.1. *Evaluación cuantitativa (suficiencia o insuficiencia de la oferta).*
 - 15.3.2.1.2. *Evaluación cualitativa (diversidad, calidad, interés, etc.).*
 - 15.3.2.1.3. *Evaluación del grado de aceptación de la oferta.*
 - 15.3.2.2. *Evaluación de los servicios de educación.*
 - 15.3.2.3. *Evaluación de los programas de educación.*
 - 15.3.2.4. *Evaluación de las actividades sociales de carácter complementario a lo escolar.*
 - 15.3.2.5. *Evaluación de las actividades culturales y complementarias.*
 - 15.3.2.6. *Evaluación de los intercambios que se dan entre el modelo laboral y el educativo.*
 - 15.3.3. *Evaluación de los centros.*
 - 15.3.3.1. *Evaluación de la organización.*
 - 15.3.3.1.1. *Evaluación de la infraestructura y los recursos.*
 - 15.3.3.1.2. *Evaluación de los órganos de gobierno.*
 - 15.3.3.1.3. *Evaluación del profesorado.*
 - 15.3.3.1.4. *Evaluación de alumnos.*
 - 15.3.3.1.5. *Evaluación de la distribución y utilización del tiempo.*
 - 15.3.3.2. *Evaluación del funcionamiento.*
 - 15.3.3.2.1. *Evaluación de la planificación.*
 - 15.3.3.2.2. *Evaluación del proyecto curricular.*
 - 15.3.3.2.3. *Evaluación del funcionamiento de las estructuras establecidas en el centro.*
 - 15.3.3.2.4. *Evaluación de los procesos didácticos.*
 - 15.3.3.2.5. *Evaluación de la evaluación.*
 - 15.3.3.3. *Evaluación de los resultados.*
 - 15.3.3.3.1. *Evaluación de la eficacia.*
 - 15.3.3.3.2. *Evaluación de la eficiencia.*
 - 15.3.3.3.3. *Evaluación de la efectividad.*
 - 15.3.4. *Evaluación de la supervisión.*
 - 15.3.4.1. *Autoevaluación por parte de los servicios que la tienen encomendada.*
 - 15.3.4.2. *Control social de la supervisión.*
16. *Estrategias y tácticas de supervisión.*
- 16.1. *La visita de inspección como procedimiento propiamente inspectivo.*
 - 16.2. *Técnicas de supervisión.*
 - 16.2.1. *Técnicas de observación.*
 - 16.2.2. *Técnicas de análisis.*
 - 16.2.3. *Entrevistas.*
 - 16.2.4. *Encuestas.*
 - 16.2.5. *Técnicas de dirección de reuniones.*
 - 16.2.6. *Técnicas de trabajo en grupos.*
 - 16.2.7. *Técnicas docimológicas.*
 - 16.3. *Instrumentos de supervisión.*
 - 16.3.1. *Instrumentos para la recogida de información.*
 - 16.3.1.1. *Pautas de supervisión.*

16.3.1.2. *Escalas de producción.*

16.3.1.3. *Cuestionarios.*

16.3.1.4. *Guiones para los diferentes modelos de entrevistas.*

16.3.1.5. *Guías de observación.*

16.3.1.6. *Listas de cotejo.*

16.3.1.7. *Escalas de calificación.*

16.3.1.8. *Pruebas de rendimiento académico.*

16.3.1.9. *Tests.*

16.3.1.10. *Formularios.*

16.3.1.11. *Fichas.*

16.3.1.12. *Registros.*

16.3.1.13. *Anecdóticos.*

16.3.2. *Instrumentos para el tratamiento de la información.*

16.3.2.1. *Informáticos.*

16.3.2.2. *Estadística aplicada.*

16.3.2.3. *Instrumentos para la creación de bancos de datos e información con sus variadísimas opciones.*

16.3.3. *Modos para la transmisión y traslado de la información.*

16.3.3.1. *Informes.*

16.3.3.2. *Estudios, comunicaciones y oficios.*

16.3.3.3. *Dictámenes.*

16.3.3.4. *Dossiers.*

16.3.3.5. *Memorias.*

16.3.3.6. *Recomendaciones y propuestas.*

16.3.3.7. *Entrevistas.*

16.3.3.8. *Ponencias de estudio.*

16.3.3.9. *Comunicaciones.*

17. *El impacto de la supervisión en el sistema educativo. Sensibilidad a su influjo.*

18. *Metasupervisión.*

19. *Supervisión prospectiva.”*

ANEXO 2. Estado de la cuestión de la materia de supervisión como disciplina científica

Fuente: Elaboración propia

En la oferta de las diferentes Comunidades Autónomas respecto a las asignaturas relacionadas con la *supervisión educativa*, se observa que en gran parte del territorio no forman parte de los diferentes planes de estudio de los currícula de Ciencias de la Educación. Por el contrario, destacan la Comunidad Autónoma de Madrid y la provincia de la Coruña por su amplia oferta en esta materia, las siguen la Comunidad Autónoma de Murcia y el País Vasco. También tienen una aceptable oferta de asignaturas relacionadas con la Supervisión Educativa la provincia de Salamanca y las Islas Canarias, donde la Universidad de La Laguna tiene un papel decisivo. También la universidad de Gerona presenta planes de estudio en los que se tiene en cuenta la Supervisión Educativa.

Dentro de los diferentes planes de estudio, dichas asignaturas se presentan con una amplia variedad de nombres, con las consiguientes diferencias en los respectivos programas de cada asignatura. A pesar de ello, la asignatura de “Evaluación (educativa) de Programas, Centros y Profesores”, se presenta con la misma nomenclatura en un número importante de universidades, lo que la confiere un carácter estable y destacable dentro de Ciencias de la Educación. La sigue la asignatura de “Gestión y Organización de Centros Educativos (y Formativos)”, aunque con un número menor de universidades que la incluyen dentro de los diferentes planes de estudio ofertados.

A parte de la dispersión en lo referente a la nomenclatura, también hay diferencias en el número de asignaturas ofertadas por cada titulación. Es evidente que la titulación en la que la materia de supervisión tiene un mayor peso dentro de sus planes de estudio es la de Pedagogía, ya sea tanto a nivel de licenciatura como de grado, seguida muy de lejos por la Licenciatura en Psicopedagogía.

Otro aspecto en el que las universidades no presentan unanimidad es en el carácter de dichas asignaturas, ya que la misma asignatura en diferentes universidades puede ser considerada optativa, troncal, obligatoria o de libre elección. En el 50% de los casos, estas asignaturas se identifican por ser de tipo optativo.

En lo referente a asignaturas sobre *supervisión educativa*, la oferta de las diferentes universidades es mínima. En el conjunto de universidades españolas, solo cinco de ellas ofrecen asignaturas sobre esta materia objeto de estudio, y son: la universidad de Granada con la asignatura “INSPECCIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS”, la universidad de Salamanca con la asignatura de “SUPERVISIÓN DE CENTROS

EDUCATIVOS”, la universidad Autónoma de Barcelona con la asignatura de “PLANIFICACIÓN Y SUPERVISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO”, la UNED con la asignatura de “SUPERVISIÓN EDUCATIVA” y por último, la universidad de Murcia con la asignatura de “SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO EN CENTROS ESCOLARES”.

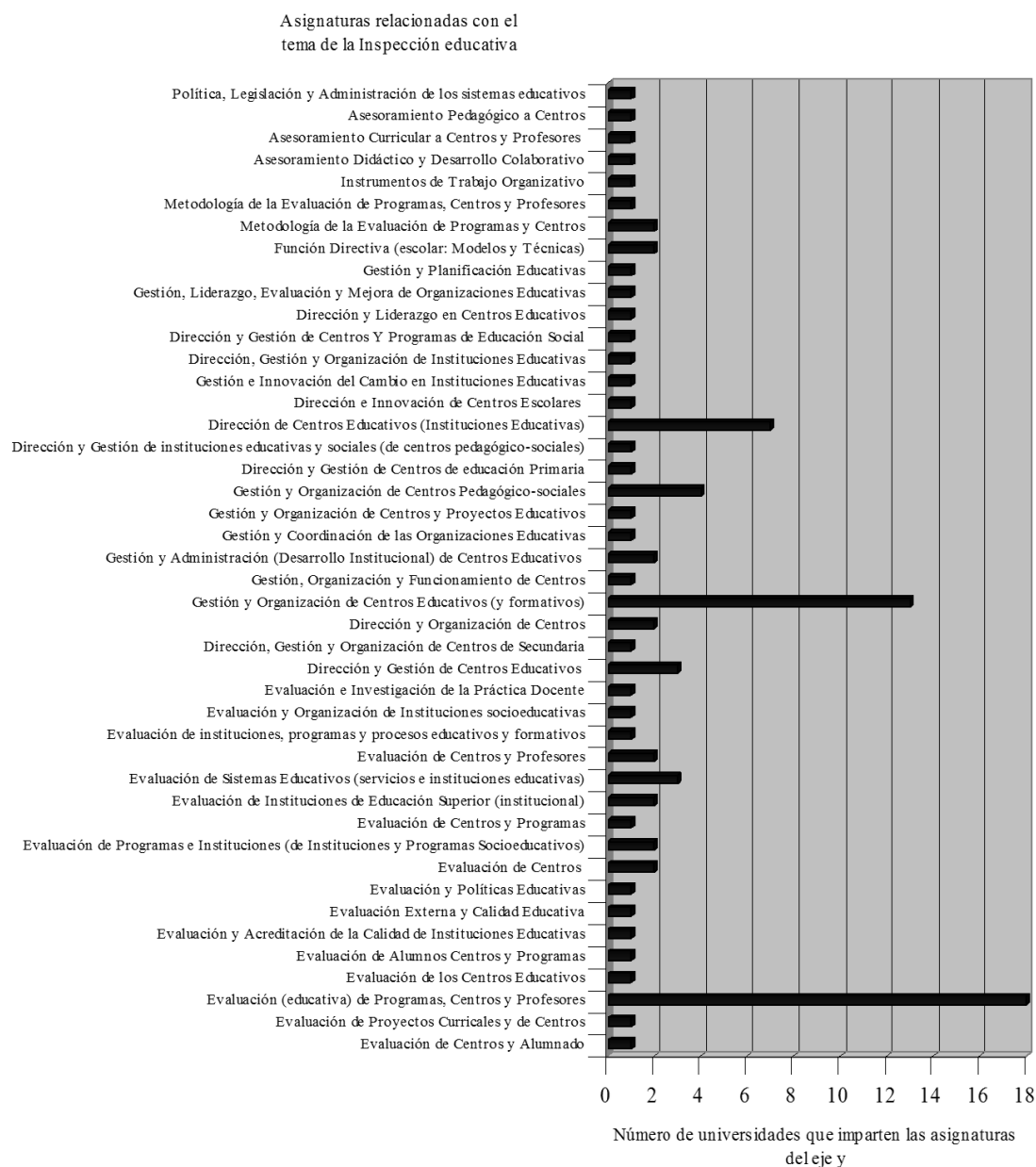


Figura 53. Dispersión en la nomenclatura y variedad de asignaturas relacionadas con Inspección Educativa en las universidades españolas.

Fuente: Elaboración propia

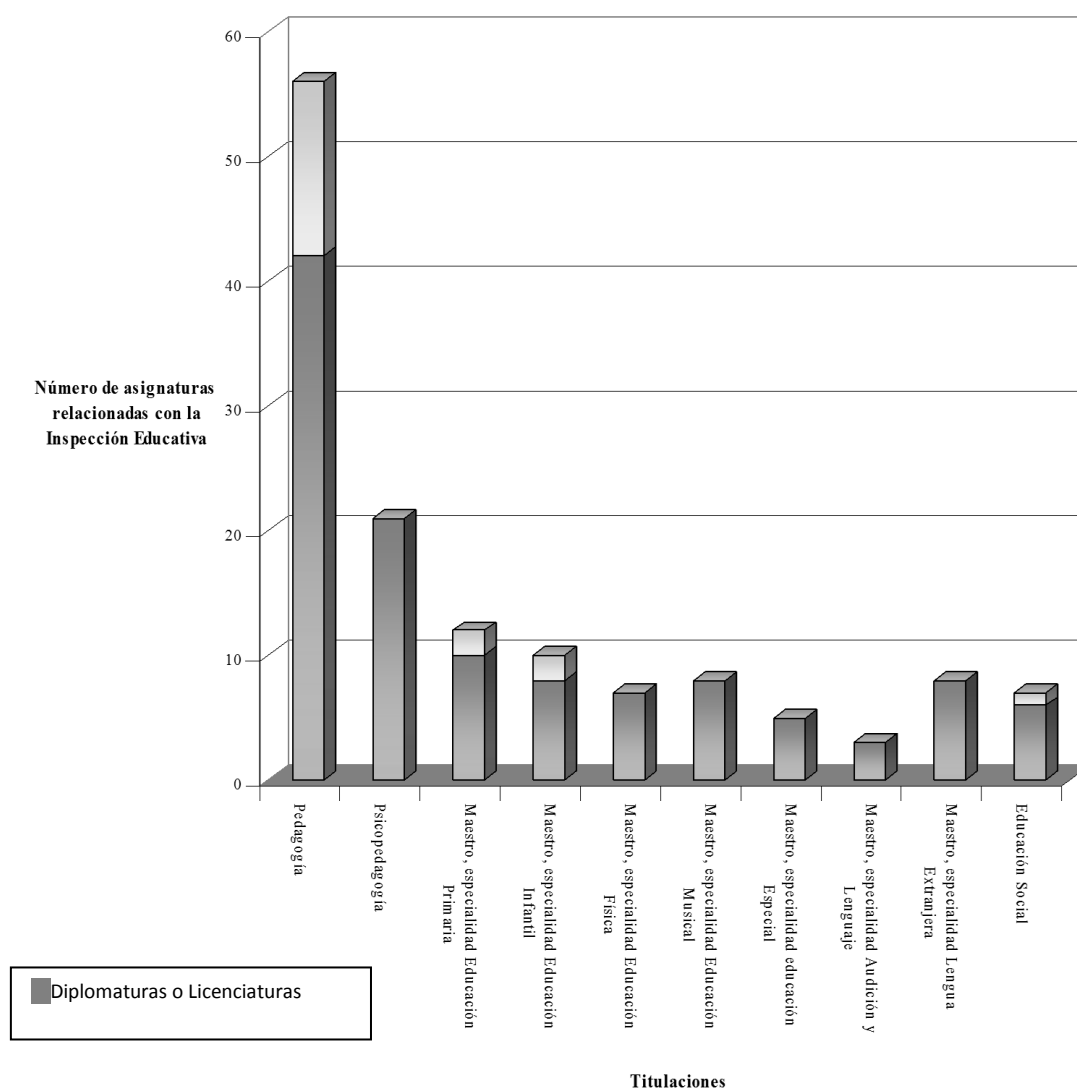


Figura 54. Reparto de las asignaturas relacionadas con la Inspección Educativa, entre las diferentes titulaciones de Ciencias de la Educación

Fuente: Elaboración propia

Es destacable que cuatro de las cinco asignaturas se identifiquen bajo el concepto de *supervisión educativa*, y solo una de ellas bajo el de *inspección educativa*. El 60% de estas asignaturas es de carácter optativo, solo un 20% de tipo troncal y el 20% restante obligatorio, presentando un reparto similar al que ofrecen las asignaturas relacionadas con la *supervisión educativa*, tal y como hemos visto anteriormente. Por último, todas estas asignaturas pertenecen a la Licenciatura en Pedagogía, aspecto que junto al hecho de que esta situación guarda relación con lo que ocurre con las asignaturas relacionadas con la *supervisión educativa*, pone de manifiesto que la Licenciatura en Pedagogía, dentro de las Ciencias de la

Educación, es la que más atención e interés dedica, dentro de sus planes de estudio, a la materia de estudio que nos ocupa.

La oferta de asignaturas o posgrados sobre *supervisión educativa* ofrece un panorama desolador como puede apreciarse, en el que se observa como en la mayoría de las Comunidades Autónomas no se ofrece formación específica en materia de *supervisión*.

Respecto a la oferta en posgrados, se ofrece el máster en Dirección y Gestión de Centros en diferentes universidades, pero destaca la provincia de Vizcaya, donde la universidad de Deusto presenta la mayor oferta en posgrados de este tipo, y ofrece la posibilidad de realizar Cursos de Especialización, todos ellos relacionados con la *supervisión*: Curso de Especialización en la Gestión del Centro Educativo desde sus Estructuras, Curso de Especialización en la Gestión de los Recursos en los Centros Educativos, y Curso de Especialización en la Gestión del Cambio y la Innovación en las Instituciones Educativas. La Comunidad de Madrid (Universidad Francisco de Vitoria - Curso Especialista), la provincia de Barcelona (Universidad Autónoma de Barcelona - la Universidad de Deusto participa comocoordinadora) y la universidad de la Laguna (Canarias), de nuevo, también tienen presente en sus posgrados, la materia de estudio que nos ocupa.

Además, la universidad de Sevilla oferta un máster propio también relacionado con el mundo de la Inspección Educativa enfocado a la calidad de las Instituciones Educativas, bajo la denominación de: "Evaluación y Acreditación de la Calidad de Instituciones Educativas". El Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, de la universidad Autónoma de Madrid, imparte el Posgrado de "Dirección de Centros Educativos", pero en él no queda reflejada la Inspección Educativa, es decir, desarrolla el tema de la dirección de centros desde dentro del centro educativo. La universidad de Alcalá ofrece el Máster de "Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa". Por último, La universidad Francisco de Vitoria de Madrid, también ofrece la posibilidad de llevar a cabo el Curso de Especialista en Dirección y Gestión para la Calidad de Centros Educativos.

En la Nomenclatura Internacional de la UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología, dentro del código 58 que corresponde a la Pedagogía, en el apartado 5802: Organización y Planificación de la Educación, no hay códigos que hagan referencia explícita a la «supervisión», aunque podemos encontrarla sumergida dentro del apartado 5802.02: Organización y Dirección de las Instituciones Educativas. (Nomenclatura Internacional de la Unesco para los campos de Ciencia y Tecnología, en línea).

ANEXO 3. Programa de la asignatura SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO EN CENTROS ESCOLARES, de la Universidad de Murcia del año 2011

Fuente: UNIVERSIDAD DE MURCIA. [Fecha de consulta: 21 de enero de 2010].

Disponible en: <http://www.um.es>

Titulación: Pedagogía Curso: 5º

ANUAL / CUATRIMESTRE: 2º Cuatrimestre

TIPO (Troncal/Obligatoria/Optativa): Obligatoria

CRÉDITOS (Teóricos/Prácticos): 4.5 (3 Teóricos y 1.5 Prácticos)

PROFESOR/ES: María Begoña Alfageme González

José Antonio Martínez Ruzafa

José Luis Villa Arocena

DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar

ÁREA DE CONOCIMIENTO: D.O.E

DESPACHO (Facultad, Nº de despacho): En la Facultad de Educación:

- M. Begoña Alfageme: 9A (2ª planta).

- José Antonio Martínez: 1 (2ª planta)

- José Luis Villa: 9 (2ª planta).

TELÉFONO DESPACHO: - M. Begoña Alfageme: 968 367787.

- José Antonio Martínez: 968 364025

- José Luis Villa: 968 368175

PROGRAMA

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

- Comprender el papel de los procesos de apoyo (supervisión y asesoramiento) y su aportación a la mejora de la enseñanza en los centros escolares.
- Conocer las variadas configuraciones institucionales que puede adoptar el apoyo.
- Analizar y reflexionar sobre las condiciones, posibilidades y problemáticas que supone las relaciones de supervisión y asesoramiento entre agentes externos e internos.

- Fomentar el intercambio de ideas y la discusión sobre los contenidos de la asignatura.
- Familiarizarse y utilizar fuentes de consulta y material de trabajo relacionado con los contenidos del programa.

CONTENIDO

A) Créditos Teóricos: TEMARIO

BLOQUE I: ACERCAMIENTO A LA SUPERVISIÓN.

1. Necesidad de la supervisión como garante de la calidad de la educación en un sistema educativo entendido como servicio público. Génesis y construcción histórica de la supervisión en educación. Supervisión, control, evaluación y asesoramiento.
2. La supervisión educativa hoy: un tema controvertido. Quién y para qué supervisar, cómo supervisar y en qué contextos. Responsabilidad, poder y control.
3. Modelos actuales de supervisión. Un continuo entre la supervisión administrativa y la supervisión democrática.
4. La faceta Inspectora de la supervisión educativa.

BLOQUE II: INSPECCIÓN, APOYO Y ASESORAMIENTO.

5. El servicio de la inspección en el contexto actual de nuestra política educativa. Génesis y evolución de la función inspectora. Propósitos, cometidos y desempeño de la función inspectora.
6. Inspección educativa en los países de la Unión Europea. Análisis de las funciones inspectoras según determinados países europeos.
7. El apoyo y asesoramiento en los centros escolares como otra faceta de la supervisión. Su contexto, surgimiento y desarrollo en el rediseño y ampliación de la profesionalidad docente.
8. El apoyo y asesoramiento externo e interno. Modelos de asesoramiento en nuestros centros escolares.

B) Créditos Prácticos: PRÁCTICAS

Las prácticas de la asignatura serán 6 e irán vinculadas a cada uno de los temas teóricos explicados.

Dichas prácticas se irán trabajando semanalmente y conformarán un dossier de prácticas, que será calificado sobre 3 puntos.

Las prácticas se realizarán por grupos y se entregarán en el plazo establecido para cada una de ellas.

METODOLOGÍA

La metodología que se desarrollará será activa y participativa, y en algunos casos requerirá de trabajo en equipo. Por lo tanto, la implicación del alumnado en el proceso será importante. La asignatura se estructura en torno a dos grandes ejes:

PARTE TEÓRICA. El alumnado asistirá tres horas por semana, a estas explicaciones teóricas, donde se ofrecerá una visión general de los temas, y se incidirá en los aspectos clave para la comprensión de los mismos. Además se darán orientaciones de cómo trabajar cada uno de los temas, y de dónde encontrar información complementaria para profundizar en el tema tratado.

Esta parte será evaluada mediante un examen que tendrá un valor máximo de 7 puntos.

Dentro de lo que correspondería a la parte teórica de la materia, se realizarán tareas, que supondrán una total implicación del alumnado, y que consistirán en:

- .. Análisis crítico de documentos.
- .. Exposiciones en clase.
- .. Búsqueda de información.
- .. Elaboración de mapas conceptuales, etc.

DOSSIER DE PRÁCTICAS. Una hora por semana y en grupos de trabajo reducidos, se irán elaborando en clase, con el profesor de prácticas, actividades con un carácter eminentemente práctico.

Dichas actividades se irán archivando hasta constituir una carpeta de aprendizaje de cada alumno con todo el material entregado. Cada actividad práctica tendrá una fecha tope de entrega, de no ser entregadas en el día previsto se darán por perdidas. Por lo tanto habrá que cumplir con el calendario marcado por el profesor.

Esta parte tendrá un valor máximo de 3 puntos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Los requisitos mínimos para superar la materia serán tener aprobadas las dos partes, o sea como mínimo un 3.5 (sobre 7) en la parte del examen y trabajo de clase, y un 1.5 (sobre 3) en las prácticas. A partir de estas calificaciones se calculará la nota final.

EXAMEN TEÓRICO Y ACTIVIDADES EN CLASE: 70% DE LA NOTA.

El examen consistirá en una prueba objetiva de respuesta múltiple, y el criterio seguido para su corrección será mediante la fórmula $P = A - E/n - 1$ (P = puntuación; A = aciertos; E = errores; n = número de respuestas de cada ítem). También será tomada en cuenta la participación y el trabajo en clase.

DOSSIER DE PRÁCTICAS: 30% DE LA NOTA.

Será valorado tanto por la asistencia obligatoria a las sesiones semanales de trabajo como por la calidad del trabajo realizado.

Los contenidos trabajados en las clases prácticas son también objeto del examen de la asignatura.

¡IMPORTANTE!: Para aprobar la materia será requisito imprescindible tener aprobadas cada una de las partes, o sea, alcanzar al menos la mitad de los puntos posibles en las dos partes.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. Documentos de trabajo del VII Congreso de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE) URL: <<http://www.adide-as.org/DOCUMENTOS>>

ÁLVAREZ, M. y LÓPEZ, J. (1999) La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Madrid: Síntesis.

ARANGOG, M. P. La función inspectora a la luz del Real Decreto de 15 de diciembre de 1989. Bordón, 43 (2), 167-190.

DEAN, J. (1997) Supervisión y asesoramiento. Madrid: La Muralla.

DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.) (2001) Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Octaedro-EUB.

ESCUADERO, J. M. (2002) La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes? Ariel, 2002. ISBN 84-344-4260-4.

GLIKMAN, C.D. (Ed.) (1992) Supervision in transition. Alexandría: ASCD.

GLIKMAN, C.D.; Gordon, S. P. Y Ross-Gordon, J. M. (1999) Supervision of Instruction. A developmental approach (3ª Ed.) Boston: Allyn and Bacon.

GÓMEZ-ELEGIDO, M. C. (2002) La inspección: su función en el ámbito educativo. Revista de Educación, 329, 91-103.

- LÓPEZ, J.; MOIRON, J. A. y ESTEFANÍA, J. L. (1996). Inspección y centros educativos. Madrid: Escuela Española.
- MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (1997). Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍN, E. (1997) Supervisión Educativa. Madrid: UNED.
- MCLAUGHLIN, C. y ROUSE, M. (Eds.) (1991) Supporting Schools. Londres: David Fulton.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1991) La supervisión educativa. *Bordón*, 43 (2), 177-185.
- NIETO CANO, J. M. y PORTELA PRUAÑO, A. (2006) Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, pp. 77-96.
- PORTELA PRUAÑO, A. y NIETO CANO, J. M. (2001) La cooperación entre agentes de innovación educativa: formas y elementos básicos. *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, 5 (1), pp. 11-28.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1990) Formación de profesores en estrategias de supervisión. Sevilla: G.I.D., Universidad de Sevilla.
- SASTRE LUNA, D. (1991) Un comentario a la LOGSE y la supervisión educativa. *Bordón*, 43 (2), 193-196.
- SERGIOVANNI, T. J. (1983) Supervisión Human perspectivas (3ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- SOLE GALLART, I. (1994) Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.
- SOLER FIERREZ, E. (1991) La visita de la inspección. Madrid: La Muralla.
- SOLER FIERREZ, E. (1995) La práctica de la inspección en el sistema escolar. Madrid: Narcea.
- SOLER FIERREZ, E. (Coord.) (1993) Fundamentos de supervisión educativa. Madrid: La Muralla.
- TEIXIDÓ, M. (1997) Supervisión del sistema educativo. Barcelona: Ariel.
- WILCOX, B. y GRAY, J. (1996) Inspecting schools. Holding schools to account and helping schools to improve. Buckingham: Open University Press.

ANEXO 4. Propuesta de un modelo de Inspección

Fuente: Tomado de Camacho (2013, pp. 576-580)

MODELO DE INSPECCIÓN

El modelo de Inspección debe ser un patrón por el cual se guíe el funcionamiento del servicio, capaz de ofrecer un marco determinado y claro en cuestiones que, según nuestro análisis, son determinantes para un mejor desempeño. Dicho marco de Inspección, de acuerdo con el modelo de Antúnez, Carnicero y Silva (2009) se refiere a estos cinco ejes: acceso, funciones y tareas, estatus, renovación y cese, y desarrollo profesional.

1. Acceso

Este eje contempla tres diversos vectores: el modo de acceso, los requisitos exigibles y los méritos preferentes a tener en cuenta.

Modo de acceso: definir el modo de acceso estrictamente mediante oposición, con pruebas eliminatorias. La accidentalidad sólo contemplada en casos muy específicos de necesidades "accidentales" del servicio y sólo durante el espacio existente entre convocatorias de oposición. En casos de convocatoria de plazas de inspectores accidentales, se debe asegurar que accedan los que mejor preparación tengan para ejercer la función inspectora, contemplando los mismos requisitos académicos y méritos que los establecidos para el acceso mediante oposición.

Requisitos: experiencia docente como funcionario de carrera, título universitario de Licenciado o Grado en Pedagogía. Acreditación de conocimientos de la lengua oficial, en su caso (tal como ocurre actualmente).

Méritos: Debe contemplarse como mérito importante el hecho de haber impartido docencia en diferentes etapas educativas. Valoración como mérito de la adecuación de la formación académica a la plaza. Refuerzo sustantivo de la puntuación por tener:

Experiencia en la función directiva con evaluación positiva. Perfil académico pedagógico (maestros, psicopedagogos, etc.)

Certificación oficial de conocimientos avanzados de Lenguas Modernas (especialmente Inglés).

Grado de Doctor.

2. Funciones y tareas

Delimitación clara y ordenada de las funciones y tareas respectivas. Establecimiento de pautas encaminadas a favorecer la autonomía profesional de la Inspección. Refuerzo de la atribución de la visita de Inspección como medio para ejercer la supervisión y la mejora en los centros. Regulación de la visita de inspección (objetivos, tratamiento, frecuencia, etc.) que asegure la visita en el aula y la supervisión pedagógica. Retorno de información relevante de los informes de Inspección a los centros docentes. Reconocimiento oficial de la mediación como función propia de la Inspección. Elaboración de informes técnicos sobre todos los elementos del sistema educativo, con retorno a los centros, si procede.

3. Estatus

Inspectores con el reconocimiento de autoridad pública, con rango diferenciado de otros funcionarios sobre los que van a ejercer su función inspectora. Nivel administrativo superior al de un catedrático de Educación Secundaria y emolumentos superiores a cualquier director de instituto de tipo A (más de 32 unidades).

4. Renovación y cese

No aplicable al tratarse de funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación.

La renovación y cese de los inspectores accidentales en comisión de servicios debe hacerse bajo parámetros de evaluación del desempeño. Si el servicio requiere su continuidad a la espera de la nueva convocatoria de plazas mediante oposición, procederá su renovación anual siempre que haya obtenido evaluación positiva.

5. Desarrollo profesional

Este eje contempla dos vectores, competencias profesionales y formación.

Competencias profesionales: Varios elementos que aparecen expresados como competencias profesionales que deben tener los inspectores coinciden exactamente con otros que surgen como sus necesidades formativas más destacadas. Estos elementos concurrentes son seis, que indicamos seguidamente:

1. Organización escolar
2. Dirección y gestión de centros educativos
3. Evaluación
4. Trabajo en equipo

5. Tecnologías aplicadas a la educación

6. Procedimiento administrativo

Formación: como consecuencia de la coincidencia de los citados elementos, concluimos que el plan de formación de los inspectores debe centrarse especialmente en estos seis apartados expresados, ofrecidos mediante variadas modalidades formativas entre las que no puede faltar la formación mediante visitas de estudio, análisis de Inspección comparada, asistencia y ponencias en congresos, etc.

La formación, como derecho y deber de todo educador, debe estar al alcance de los inspectores. La Administración, en colaboración con otras instituciones como la universidad y otras, tiene la responsabilidad de ofrecer, garantizar y exigir una adecuada oferta formativa sobre estos elementos mencionados, y otros que convengan, para que con ellos los inspectores puedan transferirlos a los centros para su mejora constante

ANEXO 5. Modelo de cuestionario utilizado por los/las inspectores en las visitas a los centros (Orden de 28-6-1850)

NÚMERO 4º

Interrogatorio en que se especifican detalladamente cuantos puntos deben llamar la atención de los inspectores de provincia, y ser objeto de su exámen.

- 1º Número de almas de cada pueblo ó distrito de escuela.
- 2º Idem de vecinos.
- 3º Número de escuelas de niños y niñas, públicas y privadas, completas é incompletas, elementales, superiores, de párvulos, de noche y de día festivo.
- 4º Relacion del número de escuelas con el de vecinos.
- 5º Número de niños de cada sexo, que concurren á las escuelas de párvulos desde la edad de dos ó cuatro años, y desde la de cuatro á seis.
- 6º Número de niños ó niñas que concurren á las elementales, expresando cuántos son los comprendidos en la edad de 6 á 8 años, en la de 8 á 10, y en la de 10 en adelante.
- 7º Número de niños concurrentes á las dichas escuelas, y edad en que mas comunmente son frecuentadas las de noche y las de día festivo.
- 8º Relacion en que está la suma de los niños y niñas que asisten á las escuelas de párvulos y á las elementales, con el número de almas del pueblo ó del distrito.
- 9º Si la concurrencia á las escuelas no es igual en todas las estaciones del año, indicar en cuáles es menor, por qué lo es, y cómo pudiera remediarse esta falta.
10. Número aproximado de niños y niñas que no reciben instruccion alguna; medios que pone en juego la comision local para excitar á los padres á que eduquen á sus hijos en las escuelas públicas ó privadas, y cuáles son los mas eficaces.
11. Número de niños y niñas que no pagan retribuciones, y relacion en que se encuentran con los demas en cada escuela.
12. Reglamento especial de cada escuela.
13. Sistema de enseñanza.
14. Si la clasificacion de la enseñanza corresponde al sistema adoptado.
15. Si es acertada la clasificacion de los niños.
16. Horas de entrada y salida de la escuela, y si la distribu-

DE 1849.

169

cion del tiempo y el órden de los ejercicios son los mas convenientes.

17. Registros que lleva el maestro; si consta en ellos con la debida claridad la época de admision de los niños, su asistencia á la escuela, sus progresos y aplicacion, y la conducta moral.
18. Aseo y limpieza con que se presentan los niños.
19. Silencio y compostura con que están en la escuela.
20. Respeto y afecto que manifiestan al maestro.
21. Satisfaccion ó repugnancia con que asisten á la escuela y al exámen celebrado en presencia del inspector.
22. Orden y regularidad de los ejercicios.
23. Medios de emulacion empleados por el maestro.
24. Sistema de premios y castigos.
25. Prácticas religiosas á que asiste el maestro con los niños en la escuela y fuera de ella.
26. Materias de enseñanza que abraza el programa de la escuela, y extension que se da á cada una de ellas.
27. Número de niños que reciben cada una de estas enseñanzas.
28. En las escuelas en que se amplía la enseñanza obligatoria ¿se ha introducido el estudio de materias que tengan inmediata aplicacion en los trabajos á que ordinariamente se dedican luego los niños?
29. ¿Las enseñanzas de ampliacion perjudican á la solidez de los conocimientos que son el objeto principal de la escuela?
30. ¿Se da la enseñanza despojandola de todo aparato científico, y haciendo el mayor número de aplicaciones posibles á los usos comunes de la vida?
31. Métodos y procedimientos adoptados para cada una de las materias de enseñanza.
32. Libros de texto de que se hace uso.
33. Adelantamiento de los niños en cada ramo de enseñanza.
34. Nombres de los niños que mas se distinguen por sus progresos, aplicacion ó conducta.
35. ¿Se atiende con mas preferencia á la educacion que á la enseñanza de los niños en las escuelas de párvulos?
36. ¿En las escuelas dirigidas por el sistema mutuo ó misto se eligen inspectores ó instructores que reúnan las circunstancias necesarias, y se les dan las lecciones extraordinarias indispensables para su instruccion y para el buen desempeño del encargo que se les confia?
37. Nombre del maestro ó maestra, su edad y estado.

38. Clase del título, y calificación que mereció en el examen practicado para obtenerlo.
39. Años de servicios en la enseñanza, escuelas que ha desempeñado, expresando cuáles ha obtenido por oposición.
40. Si tiene un ejemplar de la ley, del Reglamento, del decreto de 23 de Setiembre, y de las demás disposiciones vigentes relativas á instrucción primaria, y si está enterado de su contenido.
41. Si asiste á las academias de maestros, y de qué otros medios de instruccion se vale para perfeccionarse en su carrera.
42. Instruccion, aptitud, capacidad, celo y conducta moral y religiosa del maestro ó maestra, y concepto que disfruta en la poblacion.
43. Las mismas observaciones con respecto al ayudante ó ayudantes, si los hubiese.
44. Edificio en que está la escuela, su situacion, salas ó piezas que contiene, si hay ó no habitacion para el maestro, si es sano y bien ventilado.
45. Sala de clases, su forma, qué número de niños puede contener, si tiene suficiente luz, y si hay medios de renovar fácilmente el aire y conservar el aseo y limpieza.
46. Si hay en la plataforma los objetos que previene el Reglamento, y si está inscrito en la escuela el nombre de los hombres ilustres que haya producido el pueblo, ó de los que le hubieren hecho algunos beneficios; con un resúmen biográfico para instruccion y ejemplo de los niños.
47. Disposicion en que están colocados los bancos y mesas, si hay el número suficiente para todos los niños ó niñas, y si tienen las dimensiones convenientes para la clase de alumnos á que sirven.
48. ¿Hay los demás muebles necesarios en una escuela? y, sinó cuáles son los que faltan?
49. Estado en que se encuentran los objetos y utensilios destinados mas principalmente á la enseñanza, como son: lecciones impresas, libros, muestras y cuadernos de escritura, pizarras, etc.
50. Cuidado con que se conserven todos los muebles y utensilios y objetos de enseñanza de la escuela.
51. Si el edificio de las escuelas públicas es propio ó alquilado y en este último caso á qué cantidad asciende el alquiler; qué edificio de propiedad del Ayuntamiento ó del Estado podrá destinarse á este objeto; por qué otro medio pudiera obtenerse un edificio á propósito; cantidad necesaria para el establecimiento de la escuela en uno y otro caso, y disposicion del Ayuntamiento para costear los gastos.

52. Cuando el menaje de las escuelas públicas sea incompleto ó se encuentre en mal estado, indicar aproximadamente la suma necesaria para completarlo ó repararlo, y diligencias que haya practicado para que remedie el Ayuntamiento esta necesidad.
53. Dotacion fija de los maestros ó maestras de las escuelas públicas, y si se satisface con puntualidad; expresando si es en metálico ó en frutos, ó en metálico y frutos; qué frutos son los que constituyen el todo ó parte de la dotacion, y su valor aproximado.
54. De qué fondos se satisface la dotacion de los maestros ó maestras, y cuando proceden de fundaciones, legados &c., si presentan las cuentas suficientemente justificadas los administradores.
55. Cantidad que satisfacen por via de retribucion semanal, mensual ó anualmente los niños que no sean pobres, á cuánto asciende el total de las retribuciones, valuándolas por un juicio prudente; cuándo el todo ó parte se satisface en frutos, y puntualidad con que se satisfacen.
56. Modo de hacer efectivas las relaciones y diligencias practicadas para sustituir á los medios poco decorosos usados en algunos pueblos, como el de pasar el maestro de casa en casa todos los sábados á recoger un pedazo de pan, que recibe como de limosna, por via de retribucion con el nombre de *cetra*, y cualquiera otro que pueda rebajar el respeto y la consideracion que le son debidas.
57. Cantidades consignadas en el presupuesto municipal para gastos de la escuela, manifestando si bajo una sola cantidad se comprenden las necesarias para los reparos del edificio, y adquisicion y conservacion de enseres, compra de libros, papeles, plumas &c. para los niños pobres, y para costear los premios que han de distribuirse despues de los exámenes públicos; ó se presuponen cantidades separadas para estas obligaciones. En uno y otro caso expresar si son suficientes, y si se invierten oportunamente en los objetos para que se han presupuesto.
58. Cuando los pueblos no tengan las escuelas que les corresponden por la ley y Real decreto de 23 de Setiembre de 1847, se indicarán las causas de que esto proceda, y cómo podrán remediarse.
59. Si los pueblos no tienen escuela alguna, se manifestarán tambien los motivos, los medios mas conducentes á su establecimiento, bien creando una elemental completa, bien reuniéndose á otro ó otros para formar un distrito de escuela, bien sosteniendo una incompleta, ó bien de temporada, pagando un maestro temporero ó ambulante.

ANEXO 6. Informe de una encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública (Centro Nacional de Investigación y Documentación, 1985)

El estudio que lleva por título “Informe de una encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública” realizado por el Ministerio de Educación a través del Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE) en 1985 y publicado en la “Revista de Educación” en el número 277 que corresponde a mayo-agosto, muestra las opiniones de los profesores no universitarios de la enseñanza pública con respecto a la Inspección Educativa en 1985. La muestra que se utilizó fue la siguiente:

Por sexos:			Por niveles				
Mujeres	Hombres	EGB	BPJ	Otros	FP	N/C	TOTAL
1795	1622	2271	725	14	351	10	3423

Tabla 51. Muestra de la encuesta

Fuente: Elaboración propia

A la pregunta de si en la inspección deberían prevalecer las funciones de orientación, pedagogía y coordinación, las respuestas, (un total de 3.412) en porcentajes, son afirmativas en un 94%, y se repartieron de la forma siguiente:

	%	EGB	BPJ	OTROS	FP	N/C	H	M
ACUERDO	94	95	94	86	91	60	95	94
DESACUERDO	2	2	3	0	4	0	3	2
NO SABE	1	1	1	7	2	0	1	2
NO CONTESTA	2	2	2	7	2	40	1	3

Tabla 52. Reparto de funciones

Fuente: Elaboración propia

A la pregunta de si en la actualidad la labor de los inspectores es principalmente burocrática y rutinaria, el total de respuestas fue de 3.406 y ponen de manifiesto que un 77% cree que si, con lo cual hay un desequilibrio entre las funciones que el profesorado considera propias de la Inspección y las que percibe en su trabajo diario. Las respuestas se repartieron de la forma siguiente:

	%	EGB	BPJ	OTROS	FP	N/C	H	M
ACUERDO	77	74	86	64	76	65	81	73
DESACUERDO	15	17	8	0	13	0	12	17
NO SABE	5	5	4	21	7	0	4	6
NO	3	3	3	14	4	44	3	4

CONTESTA

Tabla 53. Labores burocráticas

Fuente: Elaboración propia

A la pregunta de si en la inspección deberían predominar la vigilancia, el control y la disciplina, las respuestas fueron un total de 3.394 y es destacable como el colectivo de FP interpreta la pregunta de forma diferente al resto del profesorado, pero donde mayoritariamente se rechaza con un 71% la idea de una Inspección caracterizada por la vigilancia, el control y la disciplina. Las respuestas se repartieron de la siguiente forma:

	%	EGB	BUP	OTROS	FP	N/C	H	M
ACUERDO	22	20	25	21	34	0	23	22
DESACUERDO	71	74	69	57	57	44	71	70
NO SABE	3	3	2	7	3	11	2	4
NO	4	4	4	14	5	44	4	4

Tabla 54. Vigilancia, control y disciplina

Fuente: Elaboración propia

A la pregunta de si los inspectores hacen mucho en pro de la orientación pedagógica y la coordinación de los profesores, se obtuvieron un total de 3.398 respuestas, y de nuevo se pone de manifiesto el desequilibrio entre lo que el profesorado cree que debería hacer la Inspección y su visión de lo que hace. Es llamativo el 85% de desacuerdo entre el profesorado de BUP, y tal vez pueda estar relacionado con el hecho de que tradicionalmente la Inspección en esta etapa ha sido desempeñada por una mayoría de personal sin formación pedagógica, además de dedicarse principalmente a tareas de cupo de profesores, expediciones de titulaciones, convalidaciones y reclamaciones en procesos evaluadores, además de que esta etapa está estructurada en Seminarios por Asignaturas, dificultando la respuesta a las necesidades de asesoramiento en cada una de las áreas Curriculares. Las respuestas se agruparon de la siguiente manera:

	%	EGB	BUP	OTROS	FP	N/C	H	M
ACUERDO	17	22	7	14	13	0	16	19
DESACUERDO	71	67	85	50	72	50	74	69
NO SABE	6	7	4	14	8	0	6	7
NO CONTESTA	5	5	3	21	6	50	4	5

Tabla 55. Orientación pedagógica y coordinación

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 7. Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales

DISPOSICIONES LEGALES	FUNCIONES INSPECCIÓN EDUCATIVA
LGE (1970)	Art. 142. <i>Velar por el cumplimiento de leyes, reglamentos en centros estatales y no estatales, referidos a la función educativa.</i> <i>Colaborar con los Servicios de Planeamiento en estudio de necesidades educativas, desarrollar investigaciones concierne a problemas educativos presentes.</i> <i>Asesorar a los profesores de centros estatales y no estatales sobre métodos de enseñanza más idóneos.</i> <i>Evaluar el rendimiento educativo de los centros docentes en colaboración con el ICE.</i> <i>Colaborar con el ICE en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento del personal docente.</i>
Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre por el que se regulan las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y se desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa.	<i>Velar por el cumplimiento de leyes, reglamentos.</i> <i>Colaborar en las reformas educativas, actividades de perfeccionamiento del profesorado, etc.</i> <i>Evaluar el rendimiento educativo del sistema.</i> <i>Asesorar e informar a los distintos sectores de la Comunidad Educativa y a los Órganos Unipersonales y Colegiados de los centros.</i> <i>Colaborar con las unidades de planificación en el estudio de las necesidades educativas de cada provincia.</i> <i>Informar sobre todo aquello que le sea requerido por la autoridad competente.</i>

LOGSE (1990)	Art. 61. <i>Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de renovación educativa.</i> <i>Participar en la evaluación del Sistema Educativo.</i> <i>Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del Sistema Educativo.</i> <i>Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.</i>
LOPEGCE (1995)	Art. 36. <i>Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos de titularidad pública y privada.</i> <i>Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa, y de renovación pedagógica.</i> <i>Participar en la evaluación del Sistema Educativo, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.</i> <i>Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.</i> <i>Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la Comunidad Educativa.</i> <i>Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones Educativas.</i>

LOCE (2002)	Cap. II, Art. 105. <i>Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.</i> <i>Supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la del funcionamiento de los centros.</i> <i>Participar en la evaluación del Sistema Educativo.</i> <i>Velar por el cumplimiento en los centros educativos, de las leyes, reglamentos...</i> <i>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.</i> <i>Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones Educativas.</i>
Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa.	Coordinación y asesoramiento de la inspección educativa (Art. 23 Consejo de Inspección de Educación), funciones: <i>Asesorar al inspector general de educación en la elaboración de la propuesta del Plan General de Actuación de la inspección educativa.</i> <i>Asesorar a inspector general de educación en la elaboración de a Memoria Annual de la inspección educativa.</i> <i>Asesorar al inspector general de educación en la elaboración de la propuesta del plan de perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional de la inspección educativa (...)</i>

Tabla 56. Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales

Fuente: Cáceres Reche (en línea, p. 5)

ANEXO 8. Órganos de dependencia de la Inspección según Comunidad Autónoma

ORGANISMO	COMUNIDAD	DEMARC. TERRIT.	ORG. DEL TRABAJO	TIEMPO DE ADSCRIP.
VICECONSEJERÍA DE EDUCACIÓN	País Vasco	Zonas Circunscripción	Grupos De Trabajo	3-5 años
	Canarias,	Zona Educativa	Áreas Específicas	4 años
	Madrid	Distrito Escolar	Grupos De Trabajo	máx. 6 años
	Andalucía	Zonas	Áreas	X
DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA EDUCATIVA	Aragón	Distrito	Áreas Específicas	4 años
DIRECTAMENTE DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, COMO SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA	Asturias	Distrito Escolar	Grupos De Trabajo	máx. 6 años
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y DE INSPECCIÓN EDUCATIVA	Islas Baleares	Demarcación	Áreas Específicas	X
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, COMO SERVICIO DE INSPECCIÓN	Cantabria	Distrito Escolar	Grupos De Trabajo	máx. 6 años
	La Rioja			
DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA	Castilla-La Mancha	Zona Educativa	Áreas Específicas	4 años
DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN, INSPECCIÓN Y PROGRAMAS EDUCATIVOS	Castilla-León	Distrito	Grupos De Trabajo	5 años
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	Cataluña	Áreas Geográficas	Áreas Y Ámbitos	5 años
SECRETARIA GENERAL DE EDUCACIÓN	Extremadura	Distrito Escolar	Grupos De Trabajo	máx. 6 años
DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS Y ORDENACIÓN EDUCATIVA	Galicia	Sector y Subsectores	Equipos De Trabajo	5 años
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA	Murcia	Distrito	X	X
DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS ESCOLARES Y PROFESIONALES	Navarra	Zona Educativa	Áreas	3-5 años
SECRETARÍA AUTONÓMICA DE EDUCACIÓN	Comunidad Valenciana	Circunscripción	X	1 año

Tabla 57. Órganos de dependencia de la Inspección según Comunidad Autónoma

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 9. Distribución de las zonas de Inspección

	ZONA	Circunscripciones Escolares	Sede	Número de Inspectores
ALAVA	1	Aiara, Vitoria-Gasteiz, Rioja Alavesa y Llanada Oriental.	Vitoria-Gasteiz	11
BIZKAIA	1	Busturia-Busturialdea, Lea-Artibai, Duranguesado y Arratia.	Bilbao	10
	2	Txorierrri-Mungia y Margen Derecha.	Bilbao	9
	3	Nervión y Bilbao.	Bilbao	14
	4	Encartaciones, Zona Minera, Barakaldo y Margen Izquierda.	Bilbao	11
GIPUZKOA	1	Donostia, Rentería y Bidasoa. Sede: Donostia-San Sebastián	Donostia-San Sebastián	11
	2	Goierri, Urola-Kosta, Tolosaldea y Lasarte.	Donostia-San Sebastián	10
	3	Alto Deba y Bajo Deba.	Eibar	5

Tabla 58. Distribución de las zonas de Inspección

Fuente: Tomada de BOPV Nº 2002124 de 2 de julio de 2002 (pp. 11610-11618)

ANEXO 10. Funciones establecidas por la Orden de 18 de junio de 2002

Inspector/a General	
	• Dirigir la elaboración y proponer para su aprobación el Plan General de Actuación para cada curso escolar, de acuerdo con las directrices recibidas, así como supervisar su desarrollo. • Establecer criterios y emitir recomendaciones para el ejercicio de la función inspectora. • Informar a los/las responsables del Departamento de Educación del desarrollo de la función inspectora en las distintas Unidades Territoriales y emitir en consecuencia las propuestas de actuación que procedan. • Participar en el Consejo Rector del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no Universitaria. • Emitir informes, propuestas o sugerencias a las distintas Direcciones y Unidades del Departamento de Educación, Universidades e Investigación. • Promover cursos de formación para el perfeccionamiento y especialización de los/las inspectores/as. • Constituir equipos de trabajo de inspectores/as para la realización de trabajos interterritoriales. • Elaborar la Memoria anual de la Inspección Educativa. • Asignar a cada inspector/a a una Zona de Inspección, respetando la adscripción realizada a la Unidad Territorial o, en el caso de Guipúzkoa, a cada una de sus dos sedes.

Jefaturas Territoriales de Inspección	• Concretar las actividades del Plan de Actuación Territorial de acuerdo con el Plan General de Actuación. • Dirigir, coordinar, orientar y asesorar la actuación de las Jefaturas de Zona, de acuerdo con el Plan de Actuación Territorial. • Asignar un número determinado de centros a cada inspector/a a propuesta de las Jefaturas de Zona. • Proponer al Inspector/a General la asignación de los/las inspectores/as a cada Zona. • Controlar y evaluar la realización del Plan de Actuación Territorial. • Elevar informes y propuestas al Delegado/a Territorial y al Inspector/a General, así como supervisar y tramitar los realizados por los/las inspectores/as de las Zonas de Inspección. • Informar periódicamente al Inspector/a General de cuantas incidencias se produzcan en su Territorio, así como del cumplimiento del Plan General de Actuación previsto, elaborando con periodicidad anual una Memoria sobre el cumplimiento del citado Plan. • Proponer al Inspector/a General, previa consulta a los Equipos de Zona, actividades de perfeccionamiento para los componentes de la Unidad Territorial y cualquier tipo de medidas que puedan redundar en la eficacia de la función inspectora. • Constituir grupos de trabajo de inspectores/as para desarrollar el Plan de Actuación Territorial. • Cuantas otras le sean atribuidas por las disposiciones vigentes en cada momento.
Jefaturas de Zonas de Inspección	• Dirigir, organizar y coordinar el trabajo del Equipo de Inspectores/as de la Zona para el cumplimiento del Plan de Actuación Territorial. • Informar a la Jefatura Territorial del desarrollo de la función inspectora en su Zona. • Convocar las reuniones de los/las inspectores/as de su Zona, que considere necesarias, para el cumplimiento de los planes previstos. • Realizar funciones propias del resto de los/las inspectores/as asignados/as a la Zona. • Proponer a la Jefatura Territorial la asignación de centros a cada inspector/a. • Controlar y evaluar la realización del Plan de Actuación Territorial en la Zona. • Cuantas otras le sean atribuidas por las disposiciones vigentes en cada momento.
Comisión de Coordinación Interterritorial	• Elaboración, bajo la dirección del Inspector/a General, del Plan General de Actuación para cada curso escolar. • Llevar a cabo el seguimiento del desarrollo de dicho Plan General. • Unificar criterios sobre la actuación inspectora en los tres Territorios. • Analizar y dar respuesta a las demandas formativas realizadas por las Comisiones Territoriales. • Arbitrar soluciones a los conflictos o incidentes que puedan surgir en el ejercicio de la actividad profesional de los/las inspectores/as. • Proporcionar las directrices necesarias para la asignación de centros a los/las inspectores/as.

Equipos de Zona	• Ejecución del Plan de Actuación Territorial. • Proponer actuaciones para su posible incorporación en los Planes de Inspección. • Llevar a cabo el seguimiento del desarrollo de dicho Plan. • Recibir la información de los acuerdos adoptados en la Comisión Territorial. • Unificar criterios sobre la actuación inspectora en la Zona. • Ser consultados por el/la Jefe/a de Zona en relación con la asignación de centros de referencia a cada inspector/a, en función de los criterios y procedimientos establecidos en esta Orden. • Proponer las actividades formativas que se consideren necesarias.
	Al Equipo de Zona del Territorio de Álava se le añaden además las funciones de:
	• Formar parte en la creación del Plan de Actuación Territorial, respetando la línea del Plan General de Actuación y siguiendo la dirección de la Jefatura Territorial de Inspección. • Recibir la información de los acuerdos adoptados en la Comisión Interterritorial.

Tabla 59. Funciones establecidas por la Orden de 18 de junio de 2002

Fuente: Elaboración propia a través de la información obtenida en la ORDEN DE 18 de junio de 2002, por la que se determina la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación. (BOPV 2-07-2002).

ANEXO 11. Último temario de acceso a la Inspección

Fuente: Tomado de ORDEN de 26 de junio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca Concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores/as de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV Nº 134, de 10 de julio de 2012.

Parte A del temario de la fase de oposición del procedimiento de Acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación:

- 1.– La educación como derecho fundamental del ciudadano. La educación obligatoria: origen, extensión y tendencias.
- 2.– Las necesidades educativas de la sociedad actual. El concepto de la educación como un proceso permanente.
- 3.– La dimensión educativa en la Unión Europea. Los Programas Educativos Europeos.
- 4.– La acción educativa en el exterior.
- 5.– Los objetivos del sistema educativo en el marco de los objetivos educativos Europeos.
- 6.– La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Estructura, Principios, fines y contenido.
- 7.– El sistema educativo en España: características, estructura y organización.
- 8.– Calidad y equidad en la educación. Educación y cohesión social. Políticas de mejora.
- 9.– La enseñanza básica como garantía de una educación común para el alumnado y la atención a la diversidad como principio fundamental. Elementos del currículo. Las competencias básicas como elemento cohesionador del currículo.
- 10.– La orientación educativa y profesional. La acción tutorial como tarea docente.
- 11.– El proceso de enseñanza-aprendizaje. Elementos y fases del proceso. Condiciones y estilos de aprendizaje.
- 12.– La dimensión ética de la educación: educación en valores.
- 13.– La igualdad de oportunidades en educación. Medidas específicas de atención a la diversidad.
- 14.– Educación para la igualdad. Coeducación. Educación en contextos multiculturales.
- 15.– Las tecnologías de la información y de la comunicación. Su incidencia en la educación y en la gestión de los centros.
- 16.– El fomento de la lectura y el uso de la biblioteca. Desarrollo de la competencia lectora, hábitos y actitudes. Medidas y programas.

17.– Principios y modelos generales de evaluación en el sistema educativo. Tipos, fines y procedimientos de evaluación educativa.

18.– El sentido de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Características de la evaluación en la Educación Infantil, en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria Obligatoria, en el Bachillerato y en la Formación Profesional.

19.– Experimentación, investigación e innovación educativa. Dificultades y estrategias en la introducción, difusión y consolidación de innovaciones educativas. Evaluación de la innovación educativa.

20.– La formación del profesorado: la formación inicial y la formación permanente. Estructuras de la formación del profesorado. Evaluación de la incidencia de la formación en la práctica docente.

21.– La participación de la comunidad escolar en el sistema educativo español. Órganos de participación. Principales tendencias en la Unión Europea.

22.– La autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes. Principios que la rigen y principales tendencias en la Unión Europea.

23.– El proyecto educativo del centro. La concreción del currículo y las programaciones de ciclo, departamento y aula.

24.– Elementos estructurales y organizativos de los centros docentes. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos. Estrategias organizativas para favorecer la atención a todos los alumnos según sus necesidades específicas.

25.– La dirección de los centros públicos. El equipo directivo. Selección y formación de directores y directoras. Competencias de la función directiva. Modelos europeos de dirección y gestión de centros.

26.– Principales características del alumnado de 0 a 6 años. Finalidad de la Educación Infantil. Objetivos, organización y principios pedagógicos. Normativa básica.

27.– Principales características del alumnado de 6 a 12 años. Finalidad de la Educación Primaria. Objetivos, organización, principios pedagógicos y competencias básicas. Evaluación general de diagnóstico. Normativa básica.

28.– Características del alumnado de 12 a 18 años. Finalidad de la Educación Secundaria. Objetivos, organización, principios pedagógicos y competencias básicas. Programas de Diversificación curricular. Programas de Cualificación Profesional Inicial. Evaluación general de diagnóstico. Normativa básica.

29.– Finalidad del Bachillerato. Normativa básica. Modalidades y optatividad. Evaluación y promoción. Prueba de acceso a la Universidad.

30.– Finalidad de la Formación Profesional. Normativa básica. La Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

31.– Las enseñanzas de régimen especial: las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas, las enseñanzas deportivas. Normativa básica.

32.– La Educación de Personas Adultas. La educación a distancia. Normativa básica.

- 33.– Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Principios pedagógicos, escolarización y programas específicos.
- 34.– Normativa sobre el profesorado de Educación Infantil y Primaria: requisitos de ingreso, selección, especialidades, adscripción y movilidad.
- 35.– Normativa sobre el profesorado de Educación Secundaria: requisitos de ingreso, selección, especialidades y movilidad.
- 36.– Los centros docentes. Requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general.
- 37.– Los centros privados. Tipos de centros. Autorización de centros privados. Competencias y carácter propio. Los centros privados concertados. Disposiciones que los regulan.
- 38.– La admisión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Igualdad en la aplicación de las normas de admisión. Escolarización equilibrada. Garantías de gratuidad.
- 39.– La supervisión escolar: planteamientos, tendencias y escuelas.
- 40.– La Inspección educativa en España: estudio histórico.
- 41.– La Inspección educativa en los países de la Unión Europea: estudio comparado.
- 42.– Funciones y atribuciones de la Inspección educativa. Normas básicas de funcionamiento. Deontología profesional.
- 43.– La supervisión y control, desde el punto de vista pedagógico y organizativo del funcionamiento de los centros educativos, así como los programas que en ellos inciden.
- 44.– La supervisión de la práctica docente y de la función directiva. Técnicas e instrumentos. Colaboración en su mejora continua.
- 45.– Tipos de actuación del inspector en el centro. La visita de inspección.
- 46.– Los informes de inspección. Clases de informes. Normas para su elaboración y trámite.
- 47.– Modalidades de intervención en el asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado y a los distintos órganos de coordinación docente. La información a los sectores de la comunidad educativa.
- 48.– La evaluación del alumnado en las distintas etapas del sistema educativo. Titulaciones a las que conducen las diferentes enseñanzas. Normativa básica. Actuación de la Inspección educativa.
- 49.– La evaluación de la práctica docente del profesorado: finalidades, indicadores, agentes e instrumentos de evaluación. Participación de la Inspección en la evaluación del profesorado.
- 50.– La evaluación de la función directiva: modelos, finalidades, agentes e instrumentos de evaluación. Actuación de la Inspección educativa.

51.– Evaluación interna y externa de los centros docentes. Finalidades, estrategias e instrumentos. Evaluación de procesos y de resultados. Informes de evaluación. Los planes de mejora. Actuación de la Inspección educativa.

52.– La evaluación del sistema educativo: finalidades, ámbitos, indicadores e instrumentos. Evaluaciones generales de diagnóstico. Órganos de gestión. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. El papel de la Inspección educativa en la evaluación del sistema educativo.

53.– Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Tramitación de los procedimientos administrativos.

54.– Órganos de participación en la programación general de la enseñanza y órganos consultivos de ámbito nacional. El Consejo Escolar del Estado.

55.– Distribución de competencias educativas entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Las competencias estatales en materia de educación.

Parte B del temario de la fase de oposición del procedimiento de Acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación:

1.– La Comunidad Autónoma en el marco de la Constitución Española. El Estatuto de Autonomía: estructura y contenido. Competencias educativas. La Administración educativa de la Comunidad Autónoma. Estructura orgánica. Competencias de los diferentes órganos directivos.

2.– La Función Pública en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Deberes y derechos individuales y colectivos de los funcionarios. Régimen de incompatibilidades. Convenios y acuerdos sobre condiciones de trabajo del personal laboral, personal funcionario de administración y servicios y, especialmente, del personal docente. Horarios de trabajo, licencias, vacaciones y permisos.

3.– El régimen disciplinario del personal funcionario y laboral dependiente de la Administración educativa correspondiente. Implicaciones en las tareas de inspección educativa. Los expedientes disciplinarios: normas procedimentales.

4.– La participación de los sectores sociales en la Educación. Órganos de participación. El Consejo Escolar correspondiente a la Administración educativa respectiva: estructura, composición y funciones. Otras formas de participación.

5.– La Inspección educativa en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Organización y funcionamiento. Acceso y provisión de puestos de trabajo. Formación de los inspectores y evaluación de la Inspección.

6.– El Plan de Actuación de la Inspección educativa en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente: objetivos, estructura y tipos de actuaciones. Aplicación, seguimiento y evaluación del Plan de Actuación.

7.– Los derechos de la infancia. La protección jurídica del menor en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Responsabilidad penal de los menores.

8.– Educación para la convivencia y para la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos. El Plan de convivencia. Derechos y deberes del alumnado en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente.

9.– Los servicios complementarios en los centros del ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Principios de actuación que rigen su organización y funcionamiento. Actuaciones de la Inspección educativa en la planificación y evaluación de estos servicios.

10.– Planificación, organización y supervisión de la escolarización del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos. Normativa específica que lo regula en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente.

11.– El Currículo de la etapa de Educación infantil: objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

12.– El Currículo de la Educación Primaria: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

13.– El Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

14.– El Currículo del Bachillerato: objetivos, organización y principios pedagógicos.

15.– La Formación Profesional. Objetivos. Condiciones de Acceso. Contenido y organización de la oferta. Criterios de evaluación.

16.– La atención y escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Identificación temprana y valoración. Modalidades de escolarización.

17.– La dirección y la gestión de los centros docentes. Procedimiento de selección y nombramiento de directores y directoras en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Apoyo y reconocimiento al ejercicio de la función directiva.

18.– La evaluación educativa del alumnado en relación con los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, y en su caso, competencias básicas. Tipos e instrumentos de evaluación. Evaluación y recuperación. Evaluación y promoción escolar. Derechos del alumnado a una evaluación conforme a criterios objetivos. Actuación de la Inspección educativa.

19.– Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros escolares. Su utilización en los ámbitos de administración y gestión y como instrumentos didácticos. Realizaciones prácticas en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. Papel de la Inspección de Educación en su promoción y difusión.

20.– La orientación educativa y profesional en el ámbito territorial de la Administración educativa correspondiente. La función tutorial, como integrante de la función docente en las distintas enseñanzas de régimen general y de régimen especial. Funciones de los departamentos de orientación y equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

- 21.– Derechos y deberes lingüísticos en España. La Constitución y los Estatutos de Autonomía. Régimen de cooficialidad lingüística en territorios autonómicos. Leyes de normalización lingüística. Jurisprudencia. Parte B del temario de la fase de oposición del procedimiento de Acceso al Cuerpo de Inspectores e Inspectoras de Educación del País Vasco, específico de la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco según lo previsto en el artículo 43.3 del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.
- 22.– Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. Estructura, principios, fines y contenido.
- 23.– La educación de los niños y niñas de cero a tres años. Oferta de estos servicios en el ámbito territorial de la C.A.P.V.: Escuelas infantiles municipales, privadas y haurreskolak. Organización y funcionamiento.
- 24.– Pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias, a la formación profesional y a las enseñanzas de régimen especial.
- 25.– Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Tipología y características de estos programas en el ámbito territorial de la CAPV Currículos de los módulos generales y específicos. La coordinación con los centros de educación de personas adultas. Ofertas formativas para la integración social y laboral para los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en los PCPI.
- 26.– La educación de las personas adultas y la educación a distancia en el sistema educativo no universitario de la C.A.P.V.: EPA, IBD, CEVAD, FP. Normativa, oferta y planes. Estructura y organización de los centros.
- 27.– Las Enseñanzas de Régimen Especial en el ámbito territorial de la C.A.P.V. Estructura, organización y diseño curricular. Centros que las imparten con indicación de las respectivas especialidades.
- 28.– Medidas de intervención educativa para el alumnado en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, o con dificultades graves de adaptación escolar. Escolarización de estos alumnos. El apoyo y tratamiento educativo al alumnado inmigrante. Normativa específica en el ámbito territorial de la C.A.P.V. Las adaptaciones curriculares.
- 29.– El mapa escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco: organización territorial, tipos de centros y modalidades de oferta educativa. Régimen jurídico de creación, autorización, modificación y supresión de centros docentes públicos y privados. Conciertos y convenios. Planificación, organización y supervisión de la escolarización de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos.
- 30.– Plan de convivencia y observatorio de la convivencia en la C.A.P.V.. Tratamiento específico del maltrato escolar entre iguales, del maltrato hacia profesores y del ciberbullying. Protocolos de actuación.
- 31.– Proyectos de experimentación del marco de Educación trilingüe en la C.A.P.V. La introducción de las lenguas extranjeras en los proyectos trilingües y plurilingües.
- 32.– Evaluación interna y externa de los centros docentes. Evaluación de procesos y evaluación de resultados escolares. La Evaluación de Diagnóstico en la C.A.P.V. Aplicaciones de la evaluación a la innovación y mejora de la calidad de la educación, Planes de Mejora. Intervención de la Inspección de Educación.

33.– La evaluación de la función directiva. Normativa reguladora en la C.A.P.V. Dimensiones y criterios. Intervención de la Inspección Educativa en los procesos evaluadores.

34.– Calidad e Innovación en los centros de la CAPV. Modelos de gestión de Calidad. Programas de calidad y mejora en la C.A.P.V.

35.– La formación del profesorado en el ámbito de la Comunidad Autónoma. Planes de formación. Instituciones y modalidades de formación. Estructura y funcionamiento.

ANEXO 12

CUESTIONARIO SOBRE INSPECCIÓN EDUCATIVA

Este instrumento forma parte de la tesis doctoral “La Inspección Educativa: funciones, perfil competencial, estilos y relación con estilos de dirección de los equipos directivos”, dirigida desde la Universidad de Deusto y llevada a cabo por Amaia Álvarez Tesorero.

Dicha tesis pretende una aproximación a la realidad de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco, mediante el análisis de su historia y funciones, el perfil competencial que define a los/las inspectores/as y sus necesidades de formación, los diferentes estilos de inspección, así como las características de las relaciones que la Inspección mantiene con diferentes estamentos. Como antiguos miembros de este colectivo, solicitamos su participación, que resulta de vital importancia, respondiendo al siguiente cuestionario de manera objetiva y veraz.

La información obtenida será tratada de forma totalmente confidencial y reservada.

Muchísimas gracias por su valiosa colaboración

1. Datos Identificativos

- 1.1. Territorio Histórico en el que desempeñó su labor como inspector/a
- ☐ 1.1.1. Álava
 - ☐ 1.1.2. Vizcaya
 - ☐ 1.1.3. Guipúzkoa
 - ☐ 1.1.4. Comunidad Autónoma del País Vasco (Inspección Central)

1.2. Sexo

- ☐ 1.2.1. Hombre
- ☐ 1.2.2. Mujer

1.3. Edad: _____ años

2. **Año de ingreso en la Inspección de Educación** (Con independencia de la situación administrativa) _____
 Año en el que se jubiló: _____

3. Centros a los que ofrecía sus servicios:

- 3.1. Número de centros de Educación Infantil / Primaria _____
- 3.2. Número de centros privados de Educación Infantil _____
- 3.3. Número de centros de Educación Secundaria _____
- 3.4. Número de centros de la red pública a los que ofrece sus servicios _____
- 3.5. Número de centros de la concertada a los que ofrece sus servicios _____
- 3.6. Otros centros a los que ofrece sus servicios: _____
 ¿De qué tipo eran?
 - ☐ 3.6.1. Escuelas Oficiales de Idiomas (EOIs)
 - ☐ 3.6.2. Centros de enseñanza musical
 - ☐ 3.6.3. Centros de Educación Permanente de Adultos
 - ☐ 3.6.4. Berritzegunes
 - ☐ 3.6.5. Centros dependientes de IRALE.

4. Cuerpo al que pertenecía

- ☐ 4.1. CIE
- ☐ 4.2. Interino
 - 4.2.1. Período de tiempo como interino en la Inspección de Educación: _____ año/s.

5. Experiencia profesional

- 5.1. Experiencia en cargos directivos
- 5.1.1. Años como director/a: _____
 - 5.1.2. Años como vicedirector/a: _____
 - 5.1.3. Años como jefe/a de estudios: _____
 - 5.1.4. Años como jefe/a de estudios adjunto/a: _____
 - 5.1.5. Años como secretario/a: _____
 - 5.1.6. Años como administrativo/a: _____

5.2. Experiencia en funciones docentes:

5.2.1. Años de experiencia en la red pública: _____

5.2.2. Años de experiencia en la red concertada y/o privada: _____

5.2.3. Años de experiencia como profesor/a de Infantil / Primaria: _____

5.2.4. Años de experiencia como profesor/a de Secundaria y Formación Profesional: _____

5.3. Experiencia Laboral fuera del ámbito educativo.

☐ 5.3.1. Si☐ 5.3.2. No

En caso afirmativo, especificar en la siguiente tabla, la duración en años de dicha experiencia laboral

	<1 año	1año	> 1 año	> 3 años	> 5 años	> 10 años
5.3.1.1. Empresa privada						
5.3.1.2. ONGs						
5.3.1.3. Editoriales						
5.3.1.4. Asociaciones						

Otro/s: ¿cuál/es? _____,

¿durante cuánto tiempo? _____

6. Señalar la formación académica que posibilitó su acceso a la Inspección de Educación

☐ 6.1. Titulación de Arquitectura☐ 6.2. Una o más licenciaturas☐ 6.3. Titulación de Ingeniería

En el caso de que la formación de acceso fuese una LICENCIATURA, señálela: _____ En caso contrario, pase a la siguiente pregunta.

En el caso de que la formación de acceso fuese una INGENIERÍA, señálela: _____ En caso contrario, pase a la siguiente pregunta.

7. Otra formación con titulación: Marcar si está o no en posesión de otra formación con titulación, diferente a la que le dió acceso a su cargo

☐ 7.1. Si☐ 7.2. No

En caso afirmativo señalar los ámbitos con los que se relaciona dicha formación con titulación:

☐ 7.1.1. Educación☐ 7.1.2. Derecho☐ 7.1.3. Otro(s), ¿cuál/es? _____

Además, en caso afirmativo indique cuándo adquirió dicha formación:

☐ 7.1.4. Antes del acceso al puesto de Inspección☐ 7.1.5. Durante el desempeño de las tareas de Inspección

8. Otra formación: Marcar si recibió formación de los siguientes tipos:

☐ 8.1. Formación interna de la Inspección☐ 8.2. Formación de otras instituciones (cursos de GARATU, UNED...)☐ 8.3. Formación y/o asesoramiento entre iguales

En caso afirmativo, señalar a través de la siguiente tabla, los ámbitos con los que se relacionaba dicha formación y cuándo la adquirió

Momento en el que se adquiere la formación				
Antes del accesobal puesto de Inspección	Durante el primer año de desempeño	Durante los dos primeros años de desempeño	Durante los primeros 5 años de desempeño	Durante el desempeño de toda mi carrera

			de las tareas de Inspección	de tareas de Inspección	de tareas de Inspección	profesional
Ámbitos con los que se relaciona la formación recibida	Formación interna de la Inspección					
	Formación de otras instituciones					
	Formación y/o asesoramiento entre iguales					

9. Valorar del 1 al 4 cómo era su formación para el desempeño de tareas de Inspección:

Insuficiente ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 Excelente

10. Perfil lingüístico ó competencia lingüística

10.1. Euskera

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

10.2. Inglés

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

10.3. Francés

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

10.4. Italiano

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

10.5. Otros ¿Cuál, cuáles? _____

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

10.6. Otros ¿Cuál, cuáles? _____

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

11. ¿Detectaba debilidades en la ejecución de sus tareas que pudiera mejorar una adecuada formación continua?

☐ 11.1. Si

11.1.1. En caso afirmativo, ¿podría señalarlas?

☐ 11.2. No

12. Valorar si necesitaba formación continua para el desempeño óptimo de las siguientes funciones:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
12.1. La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo.				
12.2. El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.				
12.3. El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la				

autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección.				
12.4. La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.				
12.5. La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.				
12.6. Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.				
12.7. Las funciones relacionadas con el régimen disciplinario del profesorado.				
12.8. Las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua.				
12.9. La Función Técnica-Dinamización: Impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación.				

13. Valorar en qué medida consideraba necesario formación continua en las siguientes competencias, para un desempeño óptimo de sus funciones

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
13.1. Planificación				
13.2. Pensamiento analítico-sintético				
13.3. Toma de decisiones				
13.4. Capacidad de comunicación				
13.5. Resistencia al estrés				
13.6. Trabajo en equipo				
13.7. Innovación-espíritu emprendedor				
13.8. Liderazgo				
13.9. Coaching				
13.10. Orientación al logro				
13.11. Autoconfianza				
13.12. Sentido ético				

13.13. Otro (s) ¿Cuál (es)? _____

14. Identificar cual fué su principal motivación para participar en acciones formativas. Señale un máximo de tres respuestas, indicando el orden de prioridad del 1 al 3, siendo el 1 la motivación de mayor importancia.

- ☐ 14.1. El interés y relación de esa actividad con su ejercicio profesional
- ☐ 14.2. La necesidad de obtener puntos para concursos internos y promoción profesional
- ☐ 14.3. La puesta al día en modificaciones legislativas y/o variaciones organizativas
- ☐ 14.4. La actualización de conocimientos informáticos

- ☐ 14.5. Actualización de competencias
 - ☐ 14.6. La oportunidad de reencontrarse con personas conocidas y/o contactar con compañeros/as ó con profesionales de otras instituciones
 - ☐ 14.7. Otra(s) ¿Cuáles?:
-
-
-

15. Señalar las dificultades fundamentales que podrían haber obstaculizado su participación y/o la realización de un curso o actividad de formación continua presencial u online. Señale un máximo de tres respuestas, indicando el orden de prioridad del 1 al 3, siendo el 1 la dificultad de mayor importancia.

- ☐ 15.1. No existen tales dificultades
- ☐ 15.2. El desplazamiento al lugar de formación
- ☐ 15.3. Las ocupaciones familiares (conciliación)
- ☐ 15.4. La falta de información sobre la existencia de dicha formación
- ☐ 15.5. Su realización fuera del horario laboral
- ☐ 15.6. Falta de destrezas en el dominio de herramientas online
- ☐ 15.7. La no existencia de ofertas de formación
- ☐ 15.8. Otra(s) ¿Cuáles? _____

16. Identificar mediante las siguientes expresiones, los aspectos que más aprecia de la formación continua. Señale un máximo de dos respuestas, indicando el orden de prioridad 1 o 2, siendo el 1 el aspecto más valorado.

- ☐ 16.1. La oportunidad de encontrar asesoramiento respecto a las dificultades habituales en el desempeño de su labor profesional.
- ☐ 16.2. Su contribución a la creación de un marco teórico en su desempeño profesional.
- ☐ 16.3. La oportunidad de establecer comparaciones entre su labor profesional y la desempeñada por otros.
- ☐ 16.4. La aportación de una perspectiva novedosa sobre aspectos significativos en su puesto laboral
- ☐ 16.5. Otro/s ¿cuáles? _____

17. Valorar globalmente la cantidad de formación continua obtenida desde el acceso a su puesto en Inspección.

- ☐ Muy inadecuada ☐ Inadecuada ☐ Adecuada ☐ Muy Adecuada

18. Valorar globalmente la calidad de la formación continua obtenida desde el acceso a su puesto en Inspección.

- ☐ Muy inadecuada ☐ Inadecuada ☐ Adecuada ☐ Muy Adecuada

19. Valorar cómo los factores que se indican a continuación, influían en su nivel de satisfacción ante su desempeño profesional.

	No ejerce influencia	Ejerce escasa influencia	Ejerce bastante influencia	Ejerce mucha influencia
19.1. Prestigio social				
19.2. Retribución económica				
19.3. Desarrollo profesional				
19.4. Estabilidad Laboral				
19.5. Contribución en la calidad de la educación				
19.6. Compromiso con su labor				
19.7. Horario laboral				
19.8. Valoración de su trabajo				

20. Identificar las razones que le motivaron para el ejercicio de las funciones de Inspección. Elija un máximo de tres respuestas, señalando el orden de priorización del 1 al 3, siendo el 1 la razón más motivadora.

- ☐ 20.1. Abandonar la docencia
- ☐ 20.2. Obtener una visión del mundo educativo desde otra perspectiva
- ☐ 20.3. Garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los miembros de la comunidad educativa
- ☐ 20.4. Aumento de las retribuciones económicas
- ☐ 20.5. Promoción profesional
- ☐ 20.6. Realización personal
- ☐ 20.7. Obtener respeto y reconocimiento social
- ☐ 20.8. Desear la mejora del sistema educativo
- ☐ 20.9. Otro/s, ¿cuál/es? _____

21. Identificar cuáles de los siguientes rasgos cree que describían su tipo de liderazgo en el desempeño de su puesto laboral. Elija un máximo de tres respuestas, señalando el orden de priorización del 1 al 3, siendo el 1 el rasgo más descriptivo de su liderazgo.

- ☐ 21.1. Se mostraba reacio a asumir responsabilidad.
- ☐ 21.2. Transmitía de forma clara lo que espera de sus colaboradores y presta su apoyo a cambio del esfuerzo requerido
- ☐ 21.3. Intervenia sólo si no se satisfacían los estándares establecidos o si algo no marchaba bien y enseñaba cómo corregir los desajustes.
- ☐ 21.4. Consideraba las amenazas como oportunidades.
- ☐ 21.5. Proporcionaba retos adecuados a todas las personas con las que trabajaba, haciendo que cada una de ellas se sintiese valorada por su aportación
- ☐ 21.6. Cuestionaba el "status quo" buscando la innovación
- ☐ 21.7. Establecía unos altos niveles de conducta moral y ética
- ☐ 21.8. Otro/s, ¿cuál/es? _____

22. Señalar las características personales que configuran, en su opinión, la identidad de un/a inspector/a. Elija un máximo de tres respuestas, señalando el orden de priorización del 1 al 3, siendo el 1 la característica más significativa en la identidad de un/a inspector/a.

- ☐ 22.1. Neutralidad
- ☐ 22.2. Independencia y Autonomía
- ☐ 22.3. Tendencia al entendimiento y colaboración
- ☐ 22.4. Claridad de pensamiento
- ☐ 22.5. Comunicación y escucha activa
- ☐ 22.6. Flexibilidad
- ☐ 22.7. Discreción y confidencialidad
- ☐ 22.8. Responsabilidad y compromiso
- ☐ 22.9. Ética
- ☐ 22.10. Otro/s, ¿cuál/es? _____

23. Identificar las características profesionales que configuran, en su opinión, la identidad de un/a inspector/a. Elija un máximo de tres respuestas, señalando el orden de priorización del 1 al 3, siendo el 1 la característica más significativa en la identidad de un/a inspector/a.

- ☐ 23.1. Diálogo constante
- ☐ 23.2. Reconocimiento del otro
- ☐ 23.3. Prevención de conflictos
- ☐ 23.4. Solución de problemas
- ☐ 23.5. Sentido práctico
- ☐ 23.6. Capacidad de improvisación
- ☐ 23.7. Autoridad moral
- ☐ 23.8. Mediación
- ☐ 23.9. Mejora continua
- ☐ 23.10. Otro/s, ¿cuál/es? _____

24. Valorar del 1 al 4 si antes de iniciar su desempeño profesional, su imagen de lo que era la Inspección y de su significado como profesión, se ajustaba a la realidad.

No se ajustaba a la realidad	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	Se ajustaba a la realidad

25. Identificar las razones que le generaban, antes de la decisión de acceder al puesto, desmotivación hacia el mismo. Elija un máximo de tres respuestas, señalando el orden de priorización del 1 al 3, siendo el 1 el aspecto más desmotivador.

- ☐ 25.1. La falta de compensación entre responsabilidad y reconocimiento
- ☐ 25.2. La falta de compensación entre responsabilidad y complejidad, y retribución económica
- ☐ 25.3. La complejidad del puesto
- ☐ 25.4. La dificultad de acceso al puesto
- ☐ 25.5. La falta de experiencia en el desempeño del puesto
- ☐ 25.6. La carencia de liderazgo
- ☐ 25.7. La carencia de formación adecuada para el ejercicio profesional
- ☐ 25.8. La responsabilidad del puesto
- ☐ 25.9. No sentí rechazo
- ☐ 25.10. Otro/s, ¿cuál/es? _____

26. Valorar si se identificaba con algunos de los siguientes indicadores. Elija un máximo de tres respuestas, señalando el orden de priorización del 1 al 3, siendo el 1 el indicador con el que más se identificaba.

- ☐ 26.1. Sobrecarga de tareas
- ☐ 26.2. Bajo reconocimiento o prestigio social
- ☐ 26.3. Rol ambiguo
- ☐ 26.4. Incertidumbre respecto a las funciones a desempeñar
- ☐ 26.5. Falta de participación en las decisiones que le conciernen
- ☐ 26.6. Prestigio y/o reconocimiento social
- ☐ 26.7. Estrés
- ☐ 26.8. Disconformidad ante las condiciones laborales
- ☐ 26.9. No respuesta a las demandas sociales
- ☐ 26.10. Otro/s, ¿cuál/es? _____

27. Identifique, según su opinión, cuáles son los problemas a los que se enfrenta la Inspección de Educación. Elija un máximo de tres respuestas, señalando el orden de priorización del 1 al 3, siendo el 1 el problema más importante.

- ☐ 27.1. La estructura de la «Inspección» como Cuerpo Administrativo y/o Docente
- ☐ 27.2. El planteamiento dual de la Inspección: «Alta Inspección» e «Inspección de Educación»
- ☐ 27.3. La ambigüedad de la «Inspección» como trabajo de especialidad y/o generalista.
- ☐ 27.4. El enfrentamiento en el trabajo de campo entre el estilo propio del inspector/a y las funciones a realizar.
- ☐ 27.5. La dimensión ética de la Inspección Educativa
- ☐ 27.6. La falta de formación respecto a aspectos legislativos.
- ☐ 27.7. La crítica generalizada de la sociedad al sistema educativo
- ☐ 27.8. Otro(s) ¿Cuáles? _____

A continuación se presentan una serie de preguntas acerca de las funciones de la Inspección de Educación.

28. Valorar hasta qué punto se otorgaba tiempo y dedicación al desempeño de cada una de las siguientes funciones

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
28.1. La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo.				
28.2. El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.				

28.3. El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección.				
28.4. La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.				
28.5. La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.				
28.6. Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.				
28.7. Las funciones relacionadas con el régimen disciplinario del profesorado.				
28.8. Las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua.				
28.9. La Función Técnica-Dinamización: Impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación.				

29. Señalar la importancia que le otorgaba usted al desarrollo de cada una de las siguientes funciones para alcanzar una Inspección Educativa excelente.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
29.1. La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo.				
29.2. El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.				
29.3. El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección.				
29.4. La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.				
29.5. La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.				
29.6. Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.				
29.7. Las funciones relacionadas con el régimen disciplinario del profesorado.				
29.8. Las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua.				
29.9. La Función Técnica-Dinamización: Impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación.				

30. Teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de la Inspección Educativa en la CAPV, señalar hasta qué punto ve viable el desarrollo óptimo de cada una de las siguientes funciones.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
30.1. La evaluación técnico-pedagógica de los centros docentes, del conjunto de éstos y del sistema de apoyo.				
30.2. El control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, y la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo para el cumplimiento de los fines básicos del sistema educativo.				
30.3. El informe previo a la decisión del departamento de educación, universidades e investigación, en los proyectos y programas de los centros que se desarrollen en el marco de la autonomía pedagógica a que se refiere esta ley, así como su seguimiento e inspección.				
30.4. La orientación y asesoría a los centros, al profesorado y a la propia administración para la mejora de la calidad de la enseñanza.				
30.5. La colaboración con los consejos escolares, con los órganos y con los centros, prestándoles la información y asistencia técnica que precisen.				
30.6. Las funciones relacionadas con los procedimientos correctores de conducta del alumnado.				
30.7. Las funciones relacionadas con el régimen disciplinario del profesorado.				
30.8. Las funciones relacionadas con el análisis de datos y las evaluaciones diagnósticas para la mejora continua.				
30.9. La Función Técnica-Dinamización: Impulso de la renovación pedagógica, la extensión de innovaciones educativas y la exigencia de formación.				

31. Señalar la importancia que le otorgaría usted al desarrollo de las siguientes funciones para alcanzar una Inspección Educativa excelente.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha
31.1. Elaborar informes sobre el estado de la enseñanza				
31.2. Garantizar y supervisar el correcto uso de los fondos públicos destinados a la educación				
31.3. Ofrecer apoyo técnico a los centros que realizan experimentaciones e innovaciones educativas				
31.4. Participar en la formación permanente del profesorado				
31.5. Seleccionar y formar a los nuevos inspectores				
31.6. Revisar los procedimientos contables de los centros de enseñanza				
31.7. Supervisar al personal administrativo y al personal de orientación educativa				
31.8. Contratar al personal docente y de inspección previo a la oposición				
31.9. Comprobar que los centros cumplen con los requisitos mínimos de equipamiento				

31.10. Presentar propuestas para renovar los programas de estudio y los exámenes				
31.11. Controlar los libros de texto				

32. Valorar hasta qué punto vería viable el desarrollo óptimo de cada una de las siguientes posibles funciones.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha
32.1. Elaborar informes sobre el estado de la enseñanza				
32.2. Garantizar y supervisar el correcto uso de los fondos públicos destinados a la educación				
32.3. Ofrecer apoyo técnico a los centros que realizan experimentaciones e innovaciones educativas				
32.4. Participar en la formación permanente del profesorado				
32.5. Seleccionar y formar a los nuevos inspectores				
32.6. Revisar los procedimientos contables de los centros de enseñanza				
32.7. Supervisar al personal administrativo y al personal de orientación educativa				
32.8. Contratar al personal docente y de inspección previo a la oposición				
32.9. Comprobar que los centros cumplen con los requisitos mínimos de equipamiento				
32.10. Presentar propuestas para renovar los programas de estudio y los exámenes				
32.11. Controlar los libros de texto				

33. Elegir entre las siguientes respuestas, aquella que más se acerque a su opinión acerca de la viabilidad de una Inspección sin inspectores/as profesionales.

- ☐ 33.1. Dependiendo de las etapas puede ser responsabilidad del Ministerio de Educación o de Asuntos Sociales, es global, responsabilidad del Estado.
- ☐ 33.2. Las autoridades locales son las responsables de la Inspección.
- ☐ 33.3. La inspección la efectúa la dirección de los centros y las oficinas de educación de las Prefecturas.
- ☐ 33.4. La inspección es competencia del Ministerio de Educación, pero no cuenta con inspectores profesionales.
- ☐ 33.5. El Instituto Nacional de la Educación inspecciona y evalúa el sistema educativo. Las autoridades locales y los propios centros se responsabilizan de la inspección.
- ☐ 33.6. Creo en una supervisión sin inspectores profesionales, pero ninguno de los modelos anteriores reúne los requisitos adecuados.
- ☐ 33.7. No creo en una Supervisión sin inspectores profesionales.
- ☐ 33.8. Otro/s, ¿cuál/es? _____

34. En su opinión, la evolución de la Inspección de Educación en la CAPV, en qué medida sigue las tendencias indicadas:

	En absoluto	Poco	En bastante medida	En gran medida
34.1. Descentralización creciente de los procesos y de los agentes de inspección				
34.2. Actuaciones cada vez más independientes				

34.3. Trabajo en equipo				
34.4. Especialización creciente de las tareas de Inspección				
34.5. Primacía de la función evaluadora frente a las de control y asesoramiento				
34.6. La mejora del rendimiento académico como objetivo principal				

35. Valorar cómo era la calidad de sus relaciones con los siguientes estamentos:

	No tengo relación	Mala	Regular	Buena	Excelente
35.1. Equipos directivos					
35.2. Profesorado					
35.3. Alumnado					
35.4. Familias					
35.5. Asociación de padres					
35.6. Autoridades locales					
35.7. Instituciones sociales, culturales y deportivas					
35.8. Órganos de la administración educativa					
35.8.1. Personal de Educación (docente)					
35.8.2. Personal de Educación (no docente)					
35.8.3. Unidad de Planificación					
35.8.4. Unidad de Innovación Educativa (Educación Especial)					
35.8.5. Unidad de Innovación Educativa (Formación del profesorado)					
35.8.6. Unidad Técnica					
35.8.7. Asesoría Jurídica					
35.8.8. Unidad de Becas					
35.8.9. Unidad de Concertada					
35.8.10. Delegado/a Territorial					

36. Identificar cuál era la frecuencia de sus relaciones con los siguientes estamentos:

	No tenía relación	Tenía muy poca relación	Tenía poca relación	Tenía relación	Tenía relación frecuente	Tenía relación continuamente
36.1. Equipos directivos						
36.2. Profesorado						

36.3. Alumnado						
36.4. Familias						
36.5. Asociación de padres						
36.6. Autoridades locales						
36.7. Instituciones sociales, culturales y deportivas						
36.8. Órganos de la administración educativa						
36.8.1. Personal de Educación (docente)						
36.8.2. Personal de Educación (no docente)						
36.8.3. Unidad de Planificación						
36.8.4. Unidad de Innovación Educativa (Educación Especial)						
36.8.5. Unidad de Innovación Educativa (Formación del profesorado)						
36.8.6. Unidad Técnica						
36.8.7. Asesoría Jurídica						
36.8.8. Unidad de Becas						
36.8.9. Unidad de Concertada						
36.8.10. Delegado/a Territorial						

37. Señalar el aspecto que influía de forma más determinante, en el tipo de relación que establecía con cada estamento:

	Estilo personal del Inspector/a	Características del propio estamento	Otro/s (señalar cuáles)
37.1. Equipos directivos			
37.2. Profesorado			
37.3. Alumnado			
37.4. Familias			
37.5. Asociación de padres			
37.6. Autoridades locales			
37.7. Instituciones sociales, culturales y deportivas			
37.8. Órganos de la administración educativa			
37.8.1. Personal de Educación (docente)			

37.8.2. Personal de Educación (no docente)			
37.8.3. Unidad de Planificación			
37.8.4. Unidad de Innovación Educativa (Educación Especial)			
37.8.5. Unidad de Innovación Educativa (Formación del profesorado)			
37.8.6. Unidad Técnica			
37.8.7. Asesoría Jurídica			
37.8.8. Unidad de Becas			
37.8.9. Unidad de Concertada			
37.8.10. Delegado/a Territorial			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

