

La Visita de Inspección, su Función Malherida

The Inspection Visit, its Badly Hurt Function

Alexandre Camacho Prats *

Universitat de les Illes Balears

Este artículo nace a partir de una investigación cualitativa y hermenéutica implementada en las Islas Baleares (España) durante tres cursos, que incluye un estudio empírico sobre las funciones y quehaceres de los supervisores. Para ello, se desarrolló un estudio de casos con entrevistas en profundidad a inspectores baleares, contrastándolo con grupos de discusión con directores. Los resultados del estudio indican que los inspectores no realizan como se espera la acción pedagógica en el aula, evaluando y asesorando a docentes y directivos. En consecuencia, la visita de inspección, entendida como su atribución estrella, queda deslucida. El estudio concluye que urge una revisión de sus funciones y quehaceres para que ambos estén alineados en un cometido más evaluador, y sugiere una revisión de la visita al aula para que ésta contribuya a la mejora educativa.

Descriptores: Inspección educativa, Supervisión escolar, Visita de inspección, Evaluación, Calidad educativa.

This paper stems from a qualitative and hermeneutic investigation implemented in the Balearic Islands (Spain) for three courses, which includes an empirical study concerning the functions and tasks of supervisors. To do this, a case study was applied with deep interviews to inspectors as well as focus groups with school principals were implemented to contrast what inspectors said. The results of the study indicate that inspectors do not perform pedagogical action in the classroom as they are expected, evaluating and advising teachers and principals. Consequently, the inspection visit, understood as the star attribution of these officials, is lacklustre and reduced to a minimum. The study concludes that it urges a review of inspectors' functions and tasks so that both are aligned in a more evaluator and advisor task, for which a necessary revision of the importance of classroom visitation stands so that it can contribute to improving educational quality.

Keywords: School inspection, School supervision, Inspection visit, Evaluation, Educational quality.

La investigación fue una Tesis doctoral defendida en 2014 y titulada Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos, dirigida por los doctores Serafín Antúnez y Patricia Silva en la Universitat de Barcelona. Con esta tesis, pionera en Baleares sobre la Inspección educativa, su autor obtuvo la calificación de sobresaliente cum laude por unanimidad, y ganó el Premio Extraordinario de Doctorado.

*Contacto: alexcprats@hotmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/

Recibido: 18 de marzo 2015
1ª Evaluación: 1 de junio 2015
2ª Evaluación: 3 de julio 2015
Aceptado: 12 de agosto 2015

Introducción

Tradicionalmente, la Inspección educativa ha sido una institución de reconocido prestigio que ha velado por la mejora no sólo de la calidad de la enseñanza, sino de todo el aparato que conforma la educación. Son numerosos los inspectores (tal como se denomina en España a los supervisores escolares o de educación; con este nombre deseamos que queden agrupados tanto inspectores e inspectoras, supervisores y supervisoras para evitar engorrosas fórmulas de uso del género que no contemplamos, tales como supervisor/a, el/la inspector/a, etc.) que lograron trasladar el verdadero halo pedagógico y organizativo a escuelas, colegios e institutos, pues desde la atalaya de su saber científico y su experiencia previa como docentes (muchos, también, como directivos) supieron ayudar a los maestros, profesores y equipos directivos a ser mejores profesionales en pro de la mejora de la calidad educativa que recibían los discentes.

No obstante, en España desde hace varios años la literatura científica y el propio colectivo de inspectores de educación (sindicatos, agrupaciones, etc.) apuntan que existe cierta crisis de identidad en el seno de la institución, pues hay indefinición de funciones y atribuciones, y la inspección de la enseñanza está en constante tela de juicio.

1. Fundamentación Teórica

En el actual panorama español, el artículo 27 de la vigente Carta Magna de 1978, en el apartado octavo, establece que "los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes". Nos encontramos, pues, ante un fundamento jurídico de la inspección al más alto nivel posible, ya que la propia Constitución recoge este precepto.

La historia y esencia de la Inspección educativa está condicionada por la propia del sistema educativo, así como éste lo está del sistema social en el que se ha forjado. Asimismo, los inspectores han gozado históricamente de unos conocimientos y una posición privilegiada que les ha posibilitado intervenir y moldear en gran medida el sistema educativo, y con él, el sistema social.

No obstante, la vertiginosa colección de leyes orgánicas educativas que se han sucedido desde el vigente período constitucional democrático, hecho extraordinariamente acentuado en los últimos años (sólo desde el año 2000 llevamos ya tres leyes (LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013) y parece que vamos hacia la cuarta) no ha contribuido, con tanto cambio constante, a asentar un modelo claro y pertinente de inspección educativa. Además, con la descentralización autonómica, se crearon organismos e institutos de la Administración educativa que han ido asumiendo funciones y actuaciones que históricamente han sido coto privado de los inspectores, especialmente en materia evaluadora y asesora.

Los datos que arrojan los organismos nacionales e internacionales de evaluación de sistemas educativos, fundamentalmente a partir de las pruebas PISA, PIRLS y TIMSS, remarcan carencias alarmantes de nuestro sistema educativo, tales como el abandono escolar prematuro cercano al treinta por ciento, una muy cuestionada eficiencia y eficacia de los recursos humanos y económicos invertidos en educación, la escasa o nula profesionalización de la función directiva, una urgente revisión de la formación del

profesorado o unos niveles competenciales de alumnado francamente mejorables, por citar algunos casos.

Con este escenario, nos encontramos ante una evidente y necesaria mejora no sólo de la gestión de la inversión económica y su uso eficiente, sino también en la organización y gestión de los centros docentes, en los conocimientos científicos y métodos didácticos del profesorado, en el compromiso saludable y decidido que este colectivo docente debe tener con la enseñanza y en la transferencia del proceso educativo en resultados óptimos y aprovechamiento efectivo –moral y académico– por parte del alumnado.

En este último punto crucial, que trata la relevancia de la acción pedagógica y organizativa que efectúa el profesorado y los miembros de los equipos directivos de las escuelas, colegios e institutos, es cuando –a criterio nuestro– debe jugar un papel destacado una institución tan digna como histórica como es la Inspección educativa, que tradicionalmente ha sido un eje fundamental en nuestro sistema educativo y que necesariamente tiene que redefinir su papel para continuar contribuyendo eficazmente en la mejora de la educación y, como consecuencia, de la sociedad.

Los inspectores de educación, buenos conocedores de la realidad educativa, son funcionarios de un Cuerpo especial con el rango de autoridad pública, que tienen unos objetivos marcados por la Administración, con unas funciones definidas y unas atribuciones claras para llegar a alcanzar sus metas, con un denominador común: velar por la mejora de la calidad del sistema educativo.

Somos conocedores de que hay muchos factores determinantes en la vida de los centros educativos que pueden resultar cruciales para que la educación que se administra sea mejor; entre otros, destacamos el entorno familiar del alumnado, las amistades, los métodos didácticos y la implicación del profesorado, las actitudes y aptitudes del educando, el currículo, el proyecto educativo y el ideario del centro, el liderazgo pedagógico de la dirección, etc., y sin duda, también, los inspectores. Unos profesionales altamente cualificados que deben responder a unos requerimientos definidos y ambiciosos.

El influyente informe de la UNESCO conocido como “La educación encierra un tesoro”, coordinado por Delors (1996) establece en su apartado dedicado a la calidad del personal docente que una de las medidas a tomar, entre otras, es el control de la actividad docente por parte de los inspectores. A tal efecto, indica lo que sigue:

La inspección ha de ofrecer no sólo la posibilidad de controlar el rendimiento del personal docente, sino también de mantener con él un diálogo sobre la evolución de los conocimientos, los métodos y las fuentes de información. Conviene reflexionar sobre los medios de identificar y premiar a los buenos docentes. Es indispensable evaluar de forma concreta, coherente y regular lo que los alumnos aprenden. Y conviene insistir en los resultados de aprendizaje y en el papel que desarrollan los docentes en la obtención de estos resultados.
(Delors, 1996, p. 165)

Desde los antecedentes medievales de la institución inspectora hasta la génesis oficial de la inspección profesional (establecida en el Real Decreto de 30 de marzo de 1849, promulgado por la reina Isabel II y firmado por el ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Juan Bravo Murillo, que se inspiró en el artífice de la inspección profesional, Antonio Gil de Zárate), el talante de estas razones suficientemente justificadas exigen la necesidad de la supervisión de la que habla Delors (1996). Las

palabras de Gil de Zárate, cuando expone la necesidad de inspectores para conocer y mejorar la enseñanza todavía son reveladoras:

Pero algo faltaba todavía para que la instrucción primaria recibiese el impulso constante que necesita, y para que las medidas dictadas en su favor no quedasen reducidas a meros e ineficaces proyectos. Esta necesidad la satisfizo el Real decreto de 30 de marzo de 1849 creando a los inspectores.

Si en todos los ramos del servicio público son convenientes estos funcionarios, en instrucción pública son indispensables. Sin ellos, la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar: la ignorancia y la desidia se apoderan de todo, y todo lo paralizan, todo lo destruyen. Las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, y menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen además de los conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que solo se descubren con los ojos perspicaces de personas facultativas y acostumbradas a esta clase de indagaciones. Por otra parte, el olvido de las administraciones engendra la incuria en los encargados de los establecimientos. Cuando saben que sus faltas no han de ser observadas ni conocidas, pierden todo interés, todo celo, y se adormecen en la seguridad de que su abandono ha de quedar impune. Por el contrario, si el Gobierno vigila, si posee medios de saber las faltas para aplicar la enmienda o el castigo, si mantiene una continua alarma en cuantos deben servirle y ayudarle, desaparece la inercia, nace la actividad, la emulación, y se entra en una senda de progresivas mejoras. (Gil de Zárate, 1995 [1855], pp. 299-300. Negrita señalada por el autor).

Muchos son los autores que han afirmado la importancia de la visita de inspección, desde autores clásicos (Gil de Zárate, 1995; Nérici, 1975; Serrano de Haro, 1950) hasta las aportaciones más actuales, lideradas por Soler Fierrez (2012, 2013), que se ha postulado como un referente en el tratamiento académico y divulgativo de la relevancia de la visita de inspección. De ahí que, ante tanta literatura de calidad que marca el camino pertinente para el adecuado desarrollo de esta atribución estelar de los inspectores, la realidad burocrática parece no ser un reflejo de lo que los académicos indican alto y claro que debiera ser. En las páginas que siguen desarrollamos el método de investigación implementado para conocer de primera mano el estado de la cuestión sobre la visita de inspección.

2. Objetivos y Método

Ante esta situación, se nos presentaba una dicotomía que queríamos entender mejor: por una parte, la Inspección educativa es la institución encargada de velar por la mejora de la calidad educativa, con funciones evaluadoras, controladoras, supervisoras, asesoras e informadoras; por el otro, tenemos elementos suficientes para valorar que la inspección de la enseñanza no funciona como todos quisiéramos. Así pues, unos primeros interrogantes fueron el hilo conductor del inicio de la investigación que nos llevó a saber de primera mano datos concluyentes sobre la práctica profesional de los inspectores, entendidos como agentes posibilitadores de la mejora educativa en los centros docentes:

- ¿Qué hacen los inspectores de educación?
- ¿Cuáles son sus metas?
- ¿Están realmente formados para ejercer esta profesión?
- ¿Realmente los inspectores dedican el tiempo y los recursos para priorizar las funciones en sus quehaceres diarios?

- ¿Facilita la Administración, con los planes y normativas legales, la eficacia y eficiencia de la función inspectora?
- ¿Hay distancia entre las funciones asignadas en la normativa y las tareas diarias?
- ¿Qué y cómo trasciende la acción inspectora en la vida de los centros docentes?
- ¿Qué valor le otorga el profesorado y la dirección de los centros a las finalidades, funciones y tareas de los inspectores?
- ¿Están realmente cargados de multitud de trabajos poco posibilitadoras del verdadero propósito que tienen a nivel pedagógico?
- ¿Hasta qué punto son determinantes los inspectores en la consecución de la mejora de la calidad educativa?
- ¿Debe mejorar la acción inspectora?
- ¿Cómo?

Estas y otras preguntas nos han ayudado a tejer la investigación sobre la práctica profesional de los inspectores de educación, funcionarios de una institución que tradicionalmente ha gozado de una larga, fructífera e incidente repercusión en la mejora de la enseñanza y que antaño vivió épocas de gran prestigio profesional, mientras que actualmente sufre una crisis de identidad, dado que en nuestra compleja sociedad –inmersa en una profunda crisis social, cultural, económica y moral– la Inspección educativa está cuestionada como institución necesaria y capaz de garantizar la mejora y la calidad educativa, con críticas recibidas tanto desde los propios centros docentes y la comunidad educativa como desde la misma institución inspectora.

Por todo lo que antecede, nuestro objetivo principal fue analizar las funciones y los quehaceres de los inspectores entendidos como agentes posibilitadores de la mejora de la calidad educativa. Es decir, queríamos conocer de primera mano el modo en que los inspectores realizan su cometido profesional y contrastar sus aportaciones con las de los máximos responsables de los centros docentes: los directores. En consecuencia, planteamos un estudio (el primero de este tipo en Baleares) dirigido a conocer qué hacen los inspectores y cómo su actividad profesional puede ser de naturaleza beneficiosa para los centros docentes.

Para lograr nuestro propósito, implementamos una amplia investigación desarrollada durante tres cursos académicos desde el 2011-2012, que incluye un estudio empírico de carácter cualitativo y hermenéutico determinado en un estudio de casos. Nos interesaba lograr y cubrir pertinentemente los objetivos de la investigación y apostamos, en primera instancia, por conocer de primera mano las impresiones de los inspectores sobre su actividad profesional, sobre todo porque habíamos estudiado los problemas de la Inspección como órgano altamente técnico, profesional e independiente.

Tras las solicitudes oficiales pertinentes a distintas instancias para informar de nuestra investigación y pedir acceso a las diferentes fuentes, visitamos personalmente las islas de Mallorca, Menorca e Ibiza (ésta última isla pitiusa incluye la demarcación Ibiza-Formentera) en las que se administra el servicio de Inspección y procedimos a realizar las entrevistas, con un total de veinte inspectores entrevistados. De esta manera, tras

haber consultado los autores de relevancia que han estudiado la técnica de la entrevista en profundidad, pudimos realizarlas a la práctica totalidad de los inspectores en activo (sólo uno declinó la invitación a participar en el estudio). También recurrimos a algunos inspectores recientemente retirados, bien por jubilación o por haber asumido durante muchos años la función inspectora accidental, ya que son grandes conocedores de la Inspección educativa y, por tanto, fuentes potencialmente muy interesantes para este estudio.

En segunda instancia, para contrastar lo aportado por los inspectores, planteamos el segundo colectivo profesional, conformado por veintitrés directores de centros docentes de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Formación Profesional (FP) y Bachillerato –fundamentalmente, directores de escuelas y de instituto–, que participaron en cuatro grupos de discusión. Para proceder a seleccionar el grupo de directores participantes en los grupos de discusión, escogimos una muestra intencional de máxima variación. Su utilidad radica en la posibilidad de contar con un abanico de personas suficientemente amplio, que gozasen de dilatada experiencia en la dirección de centros y, en consecuencia, suficientes contactos con inspectores para poder valorar su práctica profesional supervisora. Para seleccionar la muestra intencional de directores, realizamos dos acciones distintas:

- Por una parte, contactamos con las asociaciones de directores más representativas de las Islas Baleares, tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria. Los presidentes de ambas asociaciones nos facilitaron mucho la selección de miembros de los dos primeros grupos, que accedieron voluntariamente.
- Por otra, ante la necesidad de disponer de más efectivos para desarrollar los otros grupos de discusión restantes, tuvimos que acceder a otros directores por nuestra cuenta, mediante la técnica de la muestra de la bola de nieve (Maykut y Morehouse, 1999, p. 68), mediante la cual un participante nos conduce a otro como si de una bola de nieve se tratase. Esta técnica nos funcionó muy bien, pues pudimos agrupar a distintos directores que también participaron en el estudio.

En total, pudimos reunir a cuarenta y tres personas informantes, entre inspectores y directores, tal como reflejamos de manera detallada en el cuadro 1.

Cuadro 1. Fuentes personales del estudio empírico

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	Inspectores de Baleares en activo: 14
	Inspectores de Baleares retirados: 6
	Total Inspectores: 20
GRUPOS DE DISCUSIÓN	Grupo 1 (Directores escolares): 5
	Grupo 2 (Directores escolares): 6
	Grupo 1 (Directores de instituto): 6
	Grupo 2 (Directores de instituto): 6
	Total Directores: 23

Fuente: Elaboración propia.

El estudio empírico conjugó diferentes técnicas y fuentes, ya que de este modo podíamos acceder a diversas fuentes, contrastar los argumentos y, posteriormente, llegar a resultados y conclusiones. Adicionalmente, como se ha indicado previamente, completamos nuestra información con nuestras notas de campo, como valiosas fuentes

documentales de primer orden. En la figura 1 se puede apreciar el conjunto de técnicas utilizadas para la obtención de los datos.



Figura 1. Técnicas utilizadas para la recogida de datos en el estudio empírico

Fuente: Elaboración propia.

Una vez retornadas todas las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión, para que mantuviesen la validez otorgada por los informantes –que conservan el anonimato más escrupuloso en todo el estudio– para proceder a analizar toda la documentación aportada por las fuentes personales hicimos uso de Atlas.ti, una potente herramienta de análisis cualitativo de datos, que nos resultó de gran utilidad para codificar los datos en tres niveles de análisis y reducir de este modo los datos desde unidades de significado hasta metacategorías; es decir, procedimos desde las unidades de significado, progresivamente, hasta el primer grado (códigos). A partir de éstos, pudimos alcanzar el segundo nivel de análisis (categorías) y, finalmente, conseguimos el tercer y último nivel: la formación de las metacategorías o núcleos temáticos.

Para proceder con el estudio de casos, nos documentamos y basamos sobre en las aportaciones de autores de referencia (Ballester, 2004; Bernal, 2000; Coller, 2005; Gil, 1994; Goetz y Lecompte, 1988; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996; McMillan y Schumacher, 2007; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1999; Sandín, 2003; Stake, 2005).

De esta manera, diseñamos un proceso metodológico siguiendo el modelo de las fases planteadas por Rodríguez, Gil y García (1999) y Ballester (2004), tal y como refleja la figura 2, desde la planificación inicial hasta la presentación del informe escrito.

Durante todo el proceso de planificación, implementación, obtención y tratamiento de los datos obtenidos, hemos seguido unos necesarios criterios de fiabilidad y rigor científico que le otorgan la validez exigida, entendida como verdad. En efecto, Sandín (2003, p.187) cita a Scheurich (1996) cuando sostiene que:

La validez, como sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada, signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o fiabilidad de los trabajos de investigación.

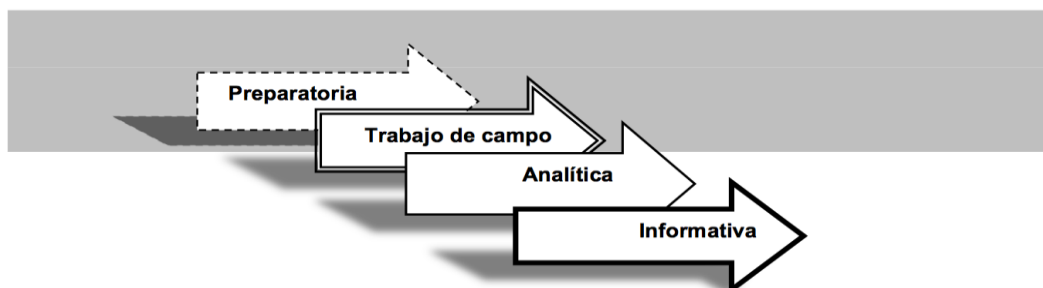


Figura 2. Fases del proceso metodológico cualitativo según Rodríguez, Gil y García (1999) y Ballester (2004)
Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, hemos adoptado los cuatro criterios de rigor (Guba, 1981): valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, para mostrar la validez y autenticidad de la investigación.

3. Resultados

El estudio proyectó numerosos resultados. En relación con la visita de inspección, podemos establecer lo que sigue en los siguientes apartados:

a) Prácticas profesionales

Sobre este aspecto, los resultados apuntan que la visita de inspección queda desvirtuada de su verdadera esencia, prácticamente reducida al despacho puntual sólo una o dos veces en un curso con la dirección del centro, bien telefónicamente o en el despacho mismo de la Dirección, sin que podamos apreciar un impacto verdadero y normalizado de la visita en el aula. Este hecho queda suficientemente denunciado por la práctica mayoría de fuentes personales, tanto directores (que se quejan sonoramente) como inspectores, que valoran muchísimo la visita al aula y la llegan a calificar de «esencial, básica y fundamental». El lamento de muchos inspectores sobre la falta de tiempo por tener que atender otros trabajos y la carga de trabajo que impide efectuar su cometido pedagógico adecuadamente mediante esta atribución nuclear tan importante también es notoria.

b) Percepciones sobre la Inspección

Mientras que los inspectores valoran su acción como «esencial, un factor de calidad», y afirman que su actividad es «relevante», consideran que el profesorado desconoce o no tiene una buena impresión sobre las tareas que hacen como inspectores. En cambio, los inspectores creen que los equipos directivos, en general, «valoran positivamente» el trabajo llevado a cabo por la Inspección, ya que los ven «útiles» y los consideran un «referente». Sin embargo, el colectivo de directores es prácticamente unánime y rotundo con la percepción que tiene de las funciones y los quehaceres de los inspectores como agentes de mejora de los centros. Dicen bien alto y claro que los inspectores no inspeccionan, que no entran en las aulas a comprobar el estado de la enseñanza y que no están en contacto con la escuela como se espera de un colectivo como éste. La valoración generalizada es que el inspector es un burócrata alejado de la realidad escolar, una figura

que no contribuye a la mejora efectiva de la enseñanza. Incluso, algunos directores afirmaron que si la Inspección desapareciera, nadie lo notaría en los centros.

c) *Propuestas de mejora*

Queda patente, en ambos colectivos, que el inspector debería «ser pedagogo», o «maestro», un «especialista en didáctica y en programación educativa, porque tiene que inspeccionar al respecto». Algunos directores mostraron una actitud de incredulidad y sorpresa al saber que muchos inspectores no tienen formación universitaria relacionada con la Pedagogía y que sólo son licenciados en cualquier otra disciplina. La voz de muchos directores apunta a la idea de que los inspectores deben «tener más contacto con los profesores para que su trabajo sea como es debido, relacionado con el trabajo pedagógico», y reclaman que «deben estar más en contacto con la escuela», criticando que «no pueden venir una vez o dos al año, y a veces ni eso». Asimismo, el colectivo de inspectores exige poder disfrutar de un marco más bueno para desarrollar las funciones propias en condiciones más idóneas, para poder hacer más y mejores visitas en el aula con el profesorado, y poder incidir en la mejora de los centros y del aprendizaje del alumnado.

d) *Funciones*

La función que queda relegada a un lugar excesivamente abandonado, al tiempo que es valorada como la más importante para la mayoría de inspectores y directores, es la función de evaluación, a fin de que pueda «terminar en un plan de mejora». Hay inspectores que admiten que «la Inspección ya no es lo que era», que hay «crisis en la Inspección» y que «está perdiendo terreno». Incluso los hay que critican injerencias por parte de responsables políticos en las funciones propias que tienen encomendadas y que admiten que, aunque no es una función oficial establecida en la ley, hacen mucha mediación y arbitraje.

e) *Competencias profesionales:*

La necesidad de disfrutar de experiencia y evaluación positiva en el ejercicio de cargos directivos, especialmente de director, es muy recurrente. Asimismo, es prácticamente unánime la voz de inspectores que reclaman competencias relacionadas con «la didáctica, con teoría del currículo, en organización y gestión de centros educativos y en trabajo colaborativo». El manifiesto de un director que recuerda con gratitud la acción profesional de un inspector –ya jubilado– con este perfil pedagógico y humano resulta muy interesante y a la vez revelador, dado que los mismos directores valoran muy positivamente que un inspector tenga el perfil de inspector pedagogo. Este director escolar mencionado dice literalmente:

Yo creo que los inspectores deberían ser personas pedagógicamente muy bien preparadas, es mi impresión. Nosotros hemos tenido un inspector así y hablábamos de Pedagogía, que es una herramienta que se debería tratar mucho en la escuela. Hasta su llegada, yo veía al inspector como un controlador, un fiscalizador. Pero este inspector, que es pedagogo, hacía perfectamente su trabajo, nos ayudaba. Y lo notábamos mucho.

4. Discusión y Conclusiones

Una de las conclusiones más claras es que la actividad profesional de los inspectores queda deslucida e infrautilizada. Hay contrastes evidentes y notables choques entre tres fuerzas (la teoría de los autores académicos de referencia, la normativa que regula la

acción inspectora y los verdaderos quehaceres diarios de los inspectores en su cometido profesional), que tal como se expresa en la figura 3, deberían ir acompañadas y adecuadamente articuladas.

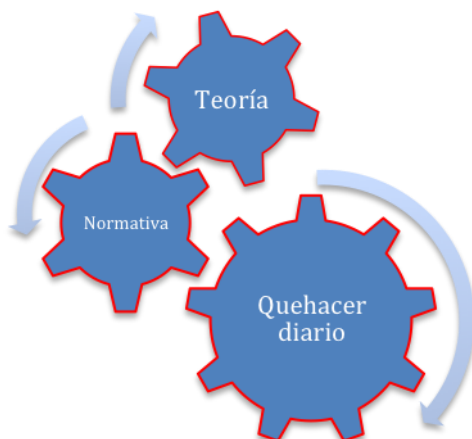


Figura 3. Acompasamiento ideal entre la teoría, la normativa y el quehacer diario de los inspectores

Fuente: Elaboración propia.

Es decir, no observamos correspondencia entre lo que estipulan los autores de referencia (Antúnez, 2009; Antúnez y Silva, 2013; López del Castillo, 2013; Martín Rodríguez, 2011; Ramírez Aísa, 2000, 2003; Soler Fírrrez, 2012, 2013) y lo que encomienda la normativa como verdadero quehacer de los inspectores con el ejercicio de las sus funciones y atribuciones para ayudar a mejorar verdaderamente los centros docentes que han de inspeccionar.

La mayoría de los inspectores creen que la visita es esencial para conocer e informar, y para contribuir a la mejora de los centros educativos. De hecho, en el fundamento teórico de la investigación dejamos patente que los autores de referencia lo atestiguan, al tiempo que históricamente se ha concebido la inspección mediante la visita a los centros. El sentido esencial y primero de la creación, en 1849, del Cuerpo de inspectores profesionales de primera enseñanza obedecía, sin duda, a la necesidad de supervisar la actividad de los maestros para conocer de primera mano su actividad educadora, controlar el cumplimiento de las disposiciones legales en los establecimientos educativos, promover la mejora y el progreso social. En este sentido, y en clara referencia al título de este artículo, si la visita no responde a su verdadero cometido pedagógico y organizativo para que el supervisor pueda evaluar y orientar al profesorado para que éste consiga mejores logros con su alumnado, la función clave de dicha visita queda prácticamente mitigada, malherida y vulnerada.

Los inspectores revelan que hacen muchas tareas y variadas «que indica el plan de actuación» y que actúan «a instancia de parte y oficio». Sin embargo, reconocen que la falta de tiempo, la cantidad de centros que han de supervisar, la atención preferente a las incidencias que exigen su atención inmediata (mediación, en muchos casos), así como tener que atender actuaciones procedentes de exigencias políticas —algunas con más corte ideológico que didáctico, según dicen— procedentes de responsables de la Administración educativa está propiciando que la frecuencia y asiduidad con que querrían hacer visitas pedagógicas hayan decrecido exponencialmente. Exponen que las

tareas incidentales «ocupan mucho tiempo en nuestra agenda» al tiempo que «empañan o reducen las demás».

Este desvío de actuaciones de corte pedagógico en los centros docentes ha sido notablemente percibido por los directores, que manifiestan de forma generalizada que la presencia de los inspectores en los centros es escasa y muy puntual. Además, los directores también sostienen que las insuficientes visitas que reciben quedan habitualmente limitadas a los despachos de los directivos, sin que se aprecien visitas al aula de manera normalizada y frecuente para supervisar la práctica docente. Asimismo, los directores piden de manera generalizada que los inspectores realicen visitas de inspección en el aula del profesorado para la mejora de la organización escolar.

El hecho más relevante y notorio de todo esto es que la visita, que históricamente ha sido el rol estelar de los inspectores, ahora se ve malherida, maltratada y reducida a la mínima expresión, a pesar de que los mismos directores la reclaman y los propios inspectores argumentan que es lo que querrían hacer más a menudo y mejor.

En consecuencia, concluimos que la función más valorada y considerada como la más importante y necesaria para los inspectores es la evaluación, que es considerada como «la función primordial», «imprescindible», «la función principal de la Inspección». Exponen que la evaluación debe terminar en una mejora y se erigen como «expertos y autoridad en educación» y «la única autoridad educativa que tiene la potestad de evaluar programas, docentes, centros». Sin embargo, exponen que «la política educativa» ha desviado esta función a otros actores.

Al igual que ocurre con la visita a las aulas, los inspectores defienden la importancia relevante, pero sostienen que la evaluación «queda coja» y que «deberíamos profundizar». Concluimos que los inspectores reclaman más presencia en la función evaluadora, pero se rigen por las pautas marcadas en el plan de actuación de la Inspección, que, tal como dicen «lo hace el político».

Asimismo, podemos concluir que las tareas mejor valoradas son las que suponen un contacto con los profesores para facilitar asesoramiento, mediante acciones variadas, coordinación entre etapas o evaluación docente y directiva. Consideran que es esencial «mirar la programación y ver cómo se aplica, meterse dentro», ya que esto es «la matriz de nuestra profesión, acercarse al profesor, ver cuál es su hoja de ruta y ver cómo lo ejecuta, y a partir de aquí, las tres grandes funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento».

Reconocen que las tareas esenciales son «las que más sufren cuando tienes exceso de trabajo, como la visita a los centros, el contacto con la realidad, las visitas a las aulas, la visualización de lo que está pasando realmente en el centro».

Por otra parte, concluimos que los inspectores valoran negativamente atender tareas que los alejan del contacto de los centros, y el exceso de burocracia, provocando que lo que para ellos es una tarea esencial como la visita en el aula se reduzca: «casualmente, esto disminuye cuando tenemos mucho trabajo de despacho» con las «tareas administrativas y mecánicas», consideradas «tediosas» y «poco productivas» porque «nos ocupan mucho tiempo en detrimento de otras actuaciones».

La función inspectora, según hemos podido constatar, está sometida a un exceso de tareas burocráticas y rutinas administrativas que agotan la agenda de los inspectores.

No obstante, también hemos podido conocer que la acción supervisora de estos funcionarios puede resultar determinante en la mejora de los centros docentes. Hemos constatado que los propios inspectores lo creen y que los directores —aunque no manifiestan mayoritariamente un valor positivo porque sostienen que no reciben las visitas que desearían— también ven que los inspectores pueden representar un factor de calidad si realmente pueden hacer lo que realmente deben hacer. La evidencia más clara es que en los grupos de discusión, los directores exigen de manera generalizada que los inspectores acudan a sus centros y que entren en las aulas.

Consiguientemente, podemos concluir que apreciamos incongruencia en la asunción de tareas y funciones en cuanto a los requerimientos que ambos colectivos hacen, dado que están en la misma sintonía y desean poder implementar acciones pedagógicas y didácticas para la mejora de los centros. Concluimos que hay una infravaloración y un provecho escaso del potencial de la Inspección educativa como institución y de los inspectores como agentes de mejora de la calidad educativa porque no tienen un planteamiento apropiado centrado en la mejora sustantiva de la calidad educativa en los centros docentes.

Finalmente, concluimos que es necesario un modelo de Inspección claro y determinado (este trabajo propone uno a raíz de todas las pesquisas de la investigación) que garantice el cumplimiento de sus funciones y atribuciones, a la vez que asegure el acceso a la Inspección de los mejores, para que asuman esta compleja tarea adecuadamente, ya que es estratégica dentro del sistema educativo. Concluimos que la responsable de ofrecer este modelo, pertinente y diáfano, sin ambigüedades ni superposiciones, es la Administración educativa, que debe ofrecer el marco más adecuado y oportuno para que la Inspección educativa pueda desarrollar plenamente sus funciones y sus quehaceres en beneficio de los centros educativos y del sistema educativo; en definitiva, en provecho de la sociedad.

Referencias

- Antúñez, S. (2009). La Inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, 1-6.
- Antúñez, S. y Silva, P. (2013). Presentación. *Educación*, 49(1) 9-11.
- Bernal, C. (2000). *Metodología de la investigación para la administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación.
- Coller, J. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Gil de Zárate, A. (1995). *De la instrucción pública en España*. Oviedo: Pentalfa.
- Gil, F. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual*, 2, 75-91.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- López del Castillo, M.T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín Rodríguez, E. (2011). *Supervisión e inspección educativas*. Madrid: UNED.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Nérci, I.G. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Ramírez Aísa, E. (2000). La Inspección en su siglo y medio de historia. En E. Soler Fierrez (Ed.), *Actas del congreso nacional de inspección educativa. 150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI* (pp. 37-53). Madrid: Anaya.
- Ramírez Aísa, E. (2003). *Educación y control en los orígenes de la España liberal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Scheurich, J.J. (1996). The masks of validity: a deconstructive investigation. *Qualitative Studies in Education*, 9(1), 49-60.
- Serrano de Haro, A. (1950). *Una función al servicio del espíritu. La inspección de enseñanza primaria*. Madrid: Escuela Española
- Soler Fierrez, E. (septiembre, 2012). Evolución de la visita de inspección a los centros: pasado, presente y futuro. Comunicación presentada en el *XIII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación de la Unión Sindical de Inspectores de Educación sobre la actuación inspectora en los centros docentes*. Toledo.
- Soler Fierrez, E. (2013). *La visita de inspección. Encuentro con la realidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.