

EL ASESORAMIENTO TÉCNICO-EDUCATIVO DE LA INSPECCIÓN COMO FACTOR DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

INSPECTION'S TECHNICAL AND EDUCATIONAL ADVICE AS A FACTOR TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION.

Aránzazu Sáenz Martínez

Maestra. Especialidad Idioma extranjero, inglés. CEIP Cervantes. La Rioja

Resumen

La estrecha relación entre las funciones de supervisión educativa, evaluación y asesoramiento (normativamente asignadas a la Inspección) permite vertebrar el esqueleto que sostiene la optimización del funcionamiento y la mejora de resultados del sistema educativo. Así pues, la labor inspectora de asesoramiento puede integrar y facilitar desde el punto de vista institucional las acciones que buscan la mejora de la calidad.

Por otra parte, el éxito de la acción asesora depende sustancialmente de la relación que el Inspector o Inspectora establezca con los agentes del cambio. En los sistemas contemporáneos, dicha relación se aleja del asesoramiento experto para configurarse como una relación de apoyo y se sostiene gracias al ejercicio del liderazgo consciente por parte del inspector,

que ha de abordar los procesos de cambio desde una perspectiva eminentemente humana.

Esta investigación justifica un modelo de asesoramiento inspector desde un enfoque contextual-colaborativo y reivindica el papel del inspector como líder de procesos que mejoran la calidad de las escuelas y la eficacia del sistema, sin traicionar la idiosincrasia de su función al incluir elementos de otras funciones como la supervisión y el control.

Palabras clave: *Asesoramiento, inspección educativa, liderazgo, mejora escolar, calidad educativa.*

Abstract

The close relationship between the functions of educational supervision, evaluation and advisory (normatively assigned to the Inspectorate) makes it possible to structure the skeleton that supports the optimization of the functioning and results of the educational system. Thus, from an institutional point of view, the advisory work of the inspectorate can integrate and facilitate actions aimed at improving quality.

On the other hand, the success of the advisory action depends substantially on the relationship that the inspector establishes with the agents of change. In contemporary systems, this relationship moves away from expert advice to a supportive relationship and is sustained by the exercise of conscious leadership on the part of the inspector, who has to approach change processes from an eminently human perspective.

This research justifies a model of inspector counselling from a contextual-collaborative approach and vindicates the role of the inspector

as a leader of processes that improve the quality of the schools and the effectiveness of the system, without betraying the idiosyncrasy of his/her function by including elements of other functions such as supervision and control.

Keywords: Advice, educational inspectorate, leadership, school improvement, educational quality.

1. INSPECCIÓN Y CALIDAD

La relación entre Inspección educativa y calidad tiene un fundamento jurídico que se remonta varias décadas. La derogada Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) en su preámbulo citaba a la inspección como uno de los factores estrictamente educativos que confluían en una enseñanza de más calidad y concretaba en su artículo 61 que "las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo". Posteriormente fijaba sus funciones en el siguiente apartado, de las que destacamos (en relación al asesoramiento): "Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa" o "Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones".

En su Título VII, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación primigenia encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares como pieza clave para la mejora del sistema educativo. Asimismo, su artículo 2 sobre los fines de la educación dispone que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y especialmente a ciertos factores entre los que

menciona la inspección educativa y la evaluación. Asimismo, adopta un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO como elementos esenciales para el cambio educativo. La nueva redacción que establece la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE), otorga a la inspección educativa funciones de supervisión, control, asesoramiento, mediación y evaluación que de forma interconectada afectan a la calidad del sistema educativo. Según esto, es evidente que cada vez de forma más justificada la inspección es un factor de calidad.

Es pues lícito reivindicar el protagonismo de la inspección como agente de mejora de los procesos internos del sistema cuestionando en qué modo el ejercicio de la función de asesoramiento que le es propia incide de manera directa o indirecta en la mejora de la calidad educativa; incluso es posible proponer un modelo de asesoramiento contextual-colaborativo que suponga un cambio en las estructuras institucionales y sea ventajoso para el sistema en términos de eficacia.

2. EL CONCEPTO DE ASESORAMIENTO

Las funciones de evaluación, supervisión y control ejercidas desde el seno de la Administración educativa a través de la inspección han venido experimentando cambios que parten de modelos teóricos centrados en el control y la vigilancia a modelos en los que el concepto de inspección se enmarca en el más amplio de supervisión educativa (Gento, 2004).

Desde esta segunda dimensión conceptual, la inspección desarrolla las funciones de evaluación, asesoramiento, información, colaboración y

mediación, que se justifican en las funciones tipificadas en el artículo 151 de la nueva ley de educación.

Si bien la legislación estatal establece para la inspección un papel de asesoramiento más normativo en detrimento de un asesoramiento técnico-pedagógico, la concreción de los cometidos competenciales de la inspección en las diferentes comunidades autónomas otorga mayor importancia al eje del asesoramiento técnico, por ejemplo en relación a la innovación y la formación (tal es el caso de Andalucía) o a la función de orientación y mediación en los aspectos relacionados con la convivencia escolar, que ya anticiparon en su normativa autonómica (entre otras) la Comunidad de Castilla- La Mancha o la Comunidad de La Rioja.

Así pues, la Orden de 13 de julio de 2007 por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de la inspección educativa de Andalucía (en su Anexo I) alude al eje funcional de asesoramiento e información según lo siguiente: "Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones, así como informar a los mismos sobre los programas y actividades autorizadas por la Consejería de educación".

En el mismo sentido, la Orden de 8 de abril de 2008 que desarrolla el Decreto 34/2008 por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación de Castilla la Mancha y en la que se determina su organización y funcionamiento, recoge en su artículo 7.2 sobre "el asesoramiento" esta particularidad: "Así mismo orientarán sobre la manera de ordenar las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa, "con especial incidencia en los aspectos relacionados con la convivencia escolar y prestarán su intervención en situaciones de discrepancia o conflicto".

Igualmente, el Decreto 3/2010, de 22 de enero, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección Técnica Educativa de la Comunidad Autónoma de La Rioja, modificado por Decreto 46/2021 de 28 de julio, en el desarrollo de los principios reflejados en los objetivos de dicho decreto cita: *“una Inspección Técnica educativa eficiente que, actuando desde la percepción global de la realidad educativa, contribuya a la mejora permanente del sistema educativo. Para lo cual se precisa su colaboración e implicación en la mejora de la práctica docente, del funcionamiento de los centros y servicios educativos; su asesoramiento, apoyo y orientación a la comunidad escolar;”* y, más directamente en el art. 7.e) (atribuciones) reza: *“Asesorar a los distintos sectores de la comunidad educativa e intervenir en situaciones de desacuerdo o conflicto”*.

Ahora bien, en la práctica, la línea que separa la definición de las funciones es difusa y su interdependencia en la acción inspectora es evidente. La estrecha relación entre supervisión educativa, evaluación y asesoramiento permite vertebrar el esqueleto que sostiene la optimización del funcionamiento y la mejora de resultados del sistema educativo. En definitiva, la labor inspectora puede integrar y facilitar desde el punto de vista institucional las acciones que buscan la mejora de la calidad y, como veremos, no son pocos los autores que defienden que a través de la función de asesoramiento la inspección puede promover y facilitar los procesos de cambio. El personal de la inspección tiene conocimiento estrecho de la realidad de cada centro, de su cultura escolar, de su historia reciente, de su organización y valores e incluso de los factores explicativos que se constituyen en principales inhibidores del cambio. Conoce lo que Murillo (2003) define como “fuerzas para”, “una barrera contra” y “el objeto de” el cambio.

Sin embargo, en la institucionalización del asesoramiento, son diversos los términos fronterizos que delimitan funciones también próximas y múltiples los agentes que intervienen en los procesos. La función de asesoramiento de la inspección abre un campo de posibilidades de intervención que se materializa en el desarrollo de tareas de apoyo, colaboración, información, orientación o formación del profesorado que también dan paso a formas de control y supervisión más sofisticadas que se justifican como mecanismos internos de reflexión sobre el propio funcionamiento de las instituciones y sujetos.

Según Rodríguez Romero (1996) la figura del asesor o agente de apoyo surge como el experto, legitimado por la política oficial y la competencia científica, pero al mismo tiempo y, paradójicamente, busca su credibilidad en el compromiso con el profesorado. De tal manera que esta labor, desde sus inicios, ha estado sujeta a tensiones derivadas de una misión contradictoria.

Para Iranzo (2012, p. 18), asesorar pedagógicamente tiene que ver con términos como ayuda, apoyo, abastecer de recursos, dar sujeción y ánimo, acompañar..., incluso afirma la autora: "*a veces, también significa no obstaculizar, es decir, admite formas de pasividad si se alía con iniciativas ya tomadas*". En cualquier caso, para la autora el objetivo último del asesoramiento es, además de ayudar, influir en la práctica educativa.

En la visión de Nieto Cano (1997, citado por Monereo y Pozo, 2005, p. 187) "*El inspector, para erigirse en colaborador institucional debe cumplir dos condiciones: La primera sería la necesaria conexión entre la finalidad del asesor y la finalidad institucional*" (condición que se cumpliría con el desempeño de los Planes generales o provinciales de inspección) y "*la*

segunda, que dichas finalidades sean compartidas por los diferentes miembros de la comunidad educativa (equipos directivos, equipos docentes, asesores psicopedagógicos y orientadores...)". Esta segunda condición va a perfilar un inspector o inspectora integrado en un equipo humano y con un posicionamiento que permita el trabajo desde un encuadre contextual colaborativo. Desde esa posición alejada del elitismo¹ la labor asesora de la inspección conecta con las necesidades propias del contexto, respeta la necesaria autonomía de los centros y configura lo que se ha dado en llamar "liderazgo compartido". Según Nieto Cano (1996, p. 218), este liderazgo se aleja del concepto focalizado en la autoridad formal proveniente de la jerarquía y se refiere a la "ocurrencia natural que se da en diferentes manifestaciones de apoyo, asistencia o ayuda desde las que puede producirse o fomentarse la mejora".

Ahora bien, si nos encuadramos en la idea del asesoramiento inspector como una relación de apoyo, de ayuda, debemos recordar que, al tratarse de una ayuda indirecta (ayudar al intermediario para que actúe directamente sobre el destinatario último), la capacidad transmisora y "contagiosa" de entusiasmo del inspector condicionará en gran medida el éxito de la experiencia. Podríamos decir que el impacto en la mejora educativa depende en gran medida de la relación que establezca el inspector o inspectora con los agentes del cambio, con el profesorado. En este sentido, según Irazo (2012, p. 23), la relación de asesoramiento se sustenta no solo en la energía, sino en "la percepción de credibilidad del asesor, su prestigio, consideración y en el tipo de liderazgo, influencia y sistema de comunicación que éste sea capaz de desarrollar a lo largo de este proceso".

¹ Concepto de Celularismo y Elitismo según Nieto Cano (1996)

De otro lado, Domingo (2003, p.3) rescata la afirmación de Tadeu da Silva (2001) en referencia a que el asesoramiento es una cuestión de poder, de saber y de identidad. De poder en cuanto a la relación de apoyo externo a través de técnicos y expertos. Estaríamos hablando de ganarse la condición de "referente de autoridad" (que nada tiene que ver con el ejercicio tradicional de la autoridad). En este sentido coincide Hernández Hernández (2001, citado en Domingo, 2003, p. 3): "*Cuanto más prestigio ganado en el terreno de la práctica, la interacción y el debate con profesores, más poder de liderazgo, seducción y de influir directa o indirectamente*". Respecto al poder, Domingo (2003, p. 3) propone la construcción de un andamiaje para el "empowerment" del profesorado. De Saber, que también conlleva poder, en el sentido de que un exceso de saber puede crear dependencias o rechazos, pero, por el contrario, el consentimiento deliberado de otros planteamientos puede reforzar la autoridad y la dirección del experto (Rodríguez, 2001). Por último, el asunto de la identidad, que nos desvía al propio concepto de asesor técnico experto externo, pero con necesidad de dar coherencia a un proyecto vinculado con el trabajo docente. Es decir, un asesoramiento con "toma de tierra".

En suma, los modelos contemporáneos de asesoramiento dejan a un lado la intervención experta en favor de un asesoramiento colaborativo.

Esta búsqueda de una relación contextual-colaborativa debe evidentemente partir de las realidades actuales. La inspección educativa participa como sistema de apoyo externo de la estructura educativa al servicio de la política educativa, pero ¿desde qué enfoque se desea ejercer esta influencia? y, ¿cuál es la forma idónea de ejecutarla? Dean (1997) apela a que son diversas las formas de influir en los ámbitos profesionales

docentes (por la fuerza, el conocimiento, la recompensa, la autoridad o la amistad, lo personal), y distintos también los estilos o visiones de asesoramiento que pueden adoptar inspectores o asesores. Según Hall (1992) los profesores han de asumir la responsabilidad de la puesta en práctica y tener la oportunidad de participar en definir la configuración de ésta; de hecho, para Hall, una parte del sistema no puede tener éxito sin la plena implicación de las otras partes.

Sin embargo, la necesidad de circunscribir la acción asesora a las demandas superiores de los Planes de inspección (caracterizados cada vez más por actuaciones homologadas) obliga a superar modelos clínicos en los que el asesor atiende las demandas individuales del profesorado o de los equipos directivos. Respecto a dichos planes, conviene tener en cuenta la opinión de otras autoras:

Para Iranzo (2012)

El inspector se acerca al asesoramiento cuando asume funciones cercanas al desarrollo curricular e institucional, como es el caso de las evaluaciones formativas y el soporte a la evaluación institucional, el apoyo a procesos formativos asociados a innovaciones o la promoción de redes de colaboración entre centros y entidades educativas. Se aleja del asesoramiento cuando ejerce de correa de transmisión de las directrices administrativas y asume la lógica de su cumplimiento independientemente de la bondad y adecuación a las necesidades prioritarias de cada contexto. (p. 25).

Aun reconociendo en las prácticas inspectoras ambas posiciones, la conciliación parece difícil. Esta antinomia entre autonomía y homologación la resuelven los inspectores García Ballesteros y Pérez Jiménez (2017) afirmando que la auténtica homologación se produce tras la formación común, la reflexión compartida y el debate y las prácticas continuadas.

3. EL PROBLEMA DEL LIDERAZGO: EL INSPECTOR "INFLUENCER"

Uno de los principales problemas a los que tienen que hacer frente los actuales sistemas de apoyo externo a los centros educativos es el conflicto interno entre distintos tipos de servicios. Desde el punto de vista de la eficacia de los sistemas, el asesoramiento al personal docente y directivo se convierte en un instrumento de influencia clave en los mecanismos internos de calidad. Se trataría entonces de coordinar y hacer compatibles los servicios gestionados por las distintas administraciones (nacional, regional y local), evitando duplicación, solapamientos y tratando de fijar claramente las prioridades de actuación conjunta y complementaria.

Desde esta perspectiva, el liderazgo podría desempeñarlo un número extenso de agentes situados en niveles organizativos diferentes sin que en la práctica se haya adoptado una perspectiva comprensiva. Sin embargo, en España (como en otros países de la OCDE) la labor asesora está aún lejos de alcanzar una situación estable y claramente definida dentro de la estructura de sus correspondientes sistemas educativos. Así, dependiendo del país de que se trate, los servicios de apoyo a la escuela se articulan de forma local o central, desde la investigación educativa hasta las redes de profesionales especializados en funciones concretas. Esto hace que muchos elementos no docentes del sistema tiendan a identificarse con dicha función. Se antoja sensato que la propia inspección, sumergida en actuaciones de tipo incidental y en actuaciones habituales propias del control y evaluación reclame una cuota de participación en la función asesora junto con otros agentes responsables, por ejemplo, de la formación permanente del profesorado, la orientación o la investigación educativas. Rodríguez Romero

(1992, 1995) resume este fenómeno calificando al asesoramiento en educación de "práctica fronteriza".

Parece necesario por parte de los sistemas una mejor delimitación de los campos y funciones de asesoramiento educativo, así como una aceptación de tendencias comprensivas en la asunción de roles de liderazgo institucional. Un marco desde el que sería factible iniciar esta tarea es el movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (School Improvement), respaldado por el "Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela" (ISIP- OCDE). Este movimiento sustenta la escuela como unidad básica de cambio. Es un movimiento que apenas ha calado en el sistema educativo español quizás por la tradicional falta de autonomía de los centros pero que hoy, en un contexto legislativo que contempla un liderazgo más ecléctico y una creciente autonomía, puede aportar soluciones a problemas enquistados relacionados tanto con la organización escolar como con las asunciones competenciales de los distintos agentes educativos. Por otra parte, las políticas de cambio no han sido suficientes para lograr modificaciones verdaderamente sustantivas y, desde el movimiento, son numerosos los estudios e investigaciones liderados por Fullan (1982, 1991) que aportan una serie de lecciones a tener en cuenta en los procesos de cambio en los centros docentes. Las iniciativas de innovación (más metodológicas y procedimentales) tampoco han resultado exitosas en la modificación de los valores esenciales de las instituciones educativas manteniendo inalterables las estructuras profundas. En este sentido, Sarason (1990) anunciaba el inevitable fracaso del cambio educativo y lo atribuía entre otros factores a la inalterabilidad de las relaciones de poder en las escuelas: entre administradores y profesorado, entre profesorado y familias y entre profesorado y estudiantes. Según esto,

podemos proponer que los órganos de inspección y supervisión escolar tampoco pueden permanecer inalterados. Se precisa delimitar un modelo de asesoramiento en centros que, si bien no sea tan específico como el caso de Inglaterra y Gales (en el que los inspectores, especializados, intervienen directamente en dimensiones como la lectoescritura) pueda acercarse al modelo holandés, que promueve una relación cada vez más estrecha entre los distintos agentes de asesoramiento. De acuerdo con las conclusiones del proyecto ISIP (International School Improvement Project) mencionado supra, las iniciativas de cambio a nivel local son las que cuentan con mayor probabilidad de éxito y el factor que con mayor intensidad lo determina es la existencia de un fuerte liderazgo.

Así las cosas, un asesoramiento inspector intervencionista no solamente es justificable, sino que es pertinente. El inspector o inspectora forma parte de la institución estatal/autonómica, comprende los esfuerzos de ésta por regular las prácticas educativas y aglutina el conocimiento necesario. En el ejercicio de sus funciones, el inspector realiza la supervisión de los proyectos educativos, conoce los resultados de la autoevaluación institucional y conecta a los profesores con todo el conjunto de recursos humanos y materiales externos a la escuela. Esta autorrevisión escolar se puede constituir en proceso y el apoyo radicaría precisamente en los procesos de desarrollo, de cambio y de mejora interviniendo:

1. En la decisión o presión para iniciar el cambio.

(Entre los elementos de presión externa para la mejora se hallan indudablemente los resultados de evaluación externa, la presión de la sociedad y las modificaciones normativas).

2. En la sensibilización y capacitación docente para el cambio.

3. En la revisión o diagnóstico del centro que determinará las áreas necesitadas de mejora.
4. En la exploración de opciones y el debate técnico especializado que promueva una cultura escolar colaborativa.
5. En la sujeción de un liderazgo eficaz para el cambio.
6. En la planificación de los procesos, la elaboración del proyecto y la facilitación organizativa en la implementación.
7. En la identificación y difusión de las buenas prácticas en la escuela.

Además, estaría el asunto de la autonomía de los centros en relación a un currículo autonómico más flexible, lo que atribuye al inspector un nuevo marco de actuación mediadora entre las exigencias institucionales y las necesidades de los centros.

Este posicionamiento teórico nos induce a reflexionar sobre cómo es posible justificar el cambio a nivel metodológico. La lógica científica y las ciencias experimentales han dejado de ser la única forma de conocimiento valiosa y el conocimiento derivado de la práctica y el consenso en la acción asesora eleva las ciencias sociales a un nivel equivalente. Nuevamente, el asesor como experto debe evolucionar, tener acceso al profesorado y aprender de los centros que aportan respuestas singulares a problemas semejantes. *"Ya no se trata de trabajar buscando el consenso con la opinión científica, sino trabajar con la pluralidad de ideas, el conflicto, la promoción de la comunicación y la responsabilidad compartida"*. (Nieto Cano, 1996, p. 209). Si encaminamos este estudio hacia una vía pragmatista, un pensamiento que según la filosofía de Dewey (1920) fuera interesado, sería posible la adquisición del conocimiento generado por las situaciones concretas y las experiencias reales. Así pues, si la educación arranca de y para la

experiencia, urge la intervención en proyectos de asesoramiento, entendido un proyecto como un acto problemático llevado a su completa realización en su ambiente natural.

Dicha experiencia aporta datos relevantes sobre los condicionantes del éxito en la acción asesora. Según esta, el asesoramiento se prevé exitoso cuando:

- Se basa en el concepto de **Apoyo externo** que se perfila como el trabajo compartido de un conjunto de actores que desde diferentes perspectivas colaboran en el esfuerzo de orquestar la mejora. (Desde este concepto, el inspector se encuentra en una posición de mediador activo, pero no exclusivo, entre las demandas de los centros y los recursos técnicos educativos. Esta es una postura idónea para redefinir procesos de cambio que comprometen tanto a individuos como a grupos).
- Sienta sus bases en el establecimiento de una **relación eminentemente humana** de respeto y colaboración e involucra a los distintos actores que asumen distintas funciones del proceso educativo bajo la óptica de un liderazgo compartido.
- La **interacción y comunicación** son vitales para coordinar las estrategias y actividades de apoyo para mantener un proceso de mejora (lo que no siempre significa que deba constituirse un equipo de trabajo formal) y requiere ciclos continuos de revisión de intervenciones y de renegociación de roles.
- Parte o **tiene en cuenta las iniciativas** que surgen en los centros, facilitando los procesos de sensibilización hacia el proyecto de mejora y el establecimiento de relaciones entre los actores.

- Así pues, el reto del asesoramiento-apoyo **implicaría flexibilidad y autocontrol**. Nieto Cano (1997) recuerda que se debe tener en cuenta propiciar un equilibrio significativo entre lo estatal o general y lo local o particular, teniendo en cuenta la cultura organizativa como rasgo diferencial de cada centro, fundamental para detectar e intervenir en necesidades internas de mejora. Desde esta línea teórica que comparten varios autores (Bacharach, Bauer y Shedd, 1986); Coleman y Collinge, 1991; Stevenson, 1987) la mejora depende de un ambiente externo rico, estimulante y favorable que apoye la relativa autonomía que la organización requiere. La disponibilidad de recursos educativos por sí sola no explicaría algunas diferencias significativas en los rendimientos de los alumnos; Al contrario, más relevante sería el clima y la cultura del apoyo como se expresan en la naturaleza y calidad de las relaciones interpersonales a nivel de centro (Louis, 1994; Reynolds, Sullivan y Murgatroyd, 1987; Rutter, 1983).
- **Autodiagnóstico y renegociación**. Es deseable un ciclo continuo de revisión de las intervenciones que tienen lugar en relación con la mejora mediante tareas de autodiagnóstico, establecimiento de metas y combinación y distribución de roles funcionales.

Otro aspecto primordial para el éxito de la acción asesora (Nieto, 2007) consiste en señalar que el asesoramiento **no puede ser diseñado**, desarrollado o analizado **al margen de los contextos** en los que acontece, también los normativos, político-educativos y su conexión con todo aquello que afecta a la ordenación general del sistema educativo y las políticas de desarrollo, lo que indefectiblemente lo vincula a la acción inspectora.

4. LOS CAMPOS DE ASESORAMIENTO

Respecto a los campos objeto de asesoramiento, se abren nuevas vías de intervención gracias a la conversión de centros en espacios con cada vez más autonomía curricular. El desarrollo e innovación del currículum, la innovación relacionada con el desarrollo organizativo de los centros, la identificación y resolución de problemas concretos, la promoción de la innovación pedagógica...son susceptibles de asesoramiento por parte de la inspección. A modo de ejemplo, tras la aprobación de la última Ley Orgánica, en Educación Infantil se deberá incorporar explícitamente el respeto a la específica cultura de la infancia que define la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité. En este sentido, las disposiciones adicionales referentes a la adaptación de los centros y extensión del primer ciclo de educación infantil, así como la determinación de contenidos prevista en la LOMLOE son tareas urgentes. De una forma más general, en todos los niveles educativos es necesario afrontar desafíos como el desarrollo de unas competencias tecnológicas en constante cambio o encarar desde los centros los retos de convivencia a los que nuestra sociedad se enfrenta. En secundaria, la necesidad de nuevos agrupamientos curriculares y de alumnos requiere fórmulas organizativas novedosas que confluyan en nuevos modelos e instrumentos de evaluación que orienten el agrupamiento de alumnos.

Rhodes (1981) clasificó la labor de inspección en aquella que se realiza para hacer cumplir la ley y aquella otra que tiene lugar en favor de la eficacia. La labor primera se desarrolla con profusión en cumplimiento del artículo 27.8 de nuestra Carta Magna. La segunda, se ve comprometida por acometidas de la política educativa o simplemente por la falta de rentabilización de profesionales que aglutinan un conocimiento eminente

sobre la educación, expertos en el análisis institucional forjados en la experiencia y agentes capaces de propiciar el cambio educativo.

La reestructuración del trabajo de asesoramiento técnico-educativo de la inspección, bien por iniciativa de los centros, bien por el cumplimiento de los planes de Inspección o por las necesidades advenidas por los resultados de la evaluación externa perseguiría los siguientes objetivos:

- Informar y orientar a la Administración y a los centros en materia de calidad.
- Servir de instrumento para comparar experiencias de innovación entre los centros.
- Contribuir a mejorar la calidad de la educación.
- Orientar las prácticas y las políticas educativas.
- Aumentar la eficacia de la gestión del centro docente, de los procesos y del sistema educativo.
- Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos en el Plan de Centro y por la Consejería competente en materia de educación.
- Conciliar la labor asesora de la inspección con el trabajo docente y de gestión de centros mediante el desempeño del liderazgo participativo.

5. CONCLUSIÓN

Para concluir podemos decir que, por derecho, el trabajo de la inspección educativa se erige en factor de calidad del sistema, de la propia escuela y, como consecuencia, de la educación. El inspector e inspectora que demanda la sociedad y la educación actuales es facilitador en un

proceso de mediación dialéctica entre teoría y práctica y puede erigirse en colaborador centrado en activar el proceso de cambio en los centros. Para ello, la inspección debe asumir un rol de liderazgo institucional en el ejercicio de una función de asesoramiento que trascienda la consultoría normativa para provocar cambios fundamentales y significativos en la mejora de la calidad, observar los resultados de la acción innovadora, reflexionar y transmitir dicha información con la finalidad de institucionalizar los procesos de cambio.

Este trabajo de asesoramiento, para ser exitoso debe ser contextualizado en los centros, alentar las iniciativas locales y requiere un complejo proceso que se inicia en el propio establecimiento de una relación cooperativa basada en el liderazgo y en la credibilidad técnica del asesor. Esta credibilidad se fundamenta en el profundo conocimiento del centro, de su cultura organizativa pero también de los factores que relacionan el bienestar del profesorado con la calidad de la enseñanza, por tanto, ha de hacerse desde una perspectiva profundamente humana.

El inspector "influencer" debe ser competente para construir un clima inicial de compromiso, definir roles, tiempos, responsabilidades y líneas de trabajo, pero, además, debe ser capaz de movilizar experiencias e ideas, establecer redes de comunicación estables, transmitir el entusiasmo por el cambio y generar presión para la mejora educativa. Cuesta creer que esta delicada tarea (que se realiza en la antinomia ayuda-prescripción) pueda normalizarse alejada de un enfoque contextual-colaborativo que no traicione la idiosincrasia del asesoramiento por incluir elementos de otras funciones tales como la supervisión y el control. Es desde este punto de vista de trabajo entre iguales donde se muestran las contradicciones inherentes al ejercicio de las funciones de cada uno de los agentes.

Parece necesario entonces “deconstruir” la propia realidad institucional para reconstruirla de nuevo desde otros parámetros. Los cambios en las estructuras educativas han de ir acompañados de cambios en la cultura profesional docente, en la capacidad para trabajar de forma cooperativa de los distintos servicios, en la asunción de la evaluación de la calidad como premisa de mejora, en la evitación de innovaciones efímeras y descoordinadas y en la certidumbre política sobre dos aspectos cruciales: la conservación de cierta autonomía de gestión de la labor inspectora para adaptarse a las necesidades idiosincráticas de los centros y la urgencia de reservar tiempos en las funciones de inspección para un adecuado equilibrio entre las tareas de ayuda-asesoramiento y control.

6. REFERENCIAS

- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla S.A.
- Domingo Segovia, Jesús (2003). *El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 7(1-2), 1-7. [fecha de Consulta 25 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751268007>
- Escudero Muñoz, J.M y Moreno Olmedilla, J.M. (1992). *Asesoramiento a Centros Educativos*. Colección Estudios. Serie Educación nº 1. MADRID: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación.
- García Ballesteros, P.E. Y Pérez Jiménez, J. M^a. (2017). La inspección educativa como servicio Público para el siglo XXI. *Revista Supervisión 21*- Octubre 2017, nº 46. Extraído de <https://usie.es/wp-content/uploads/2017/11/SP21-46-Art%C3%ADculo->

[INSPECCI%C3%93N-SERVICIO-PUBLICO-SIGLO-XXI-Garcia-Ballesteros_P%C3%A9rez-Jim%C3%A9nez.pdf](#)

- Hernández Hernández, F. (2001). *El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario*"; En Domingo Segovia, J. (Coord.). Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución, (pp. 89-106). Barcelona: Octaedro.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid. Síntesis.
- Madonar Pardinilla, M. J. (2006). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración. *Avances En Supervisión Educativa*, (2). Extraído de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/201>
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Montero Alcaide, A. (2021). La Inspección educativa en la LOMLOE. Proyecto, enmiendas y ley. Significación de los cambios. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.722>
- Marcelo, C. y López Yáñez, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel. Extraído de <https://docplayer.es/91846385-Asesoramiento-curricular-y-organizativo-en-educacion.html>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2016). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1 (2). Extraído de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5352>

- Murillo Torrecilla, F. J y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Barcelona: Octaedro.
- Nieto Cano, J.M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación* n° 311 (pp. 217-234)
- OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. Extraído de <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Rodríguez Romero, M.M (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe
- Rodríguez Romero, M.M. (1996). El asesoramiento en el escenario de la reestructuración. *Revista de Educación*, n° 311 (pp. 203-217). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General Técnica.
- Tiana Ferrer, A. (2010). *La evaluación externa de los centros educativos*. Jornadas "Educación y Sociedad. Innovaciones para el siglo XXI" Granada.Extraído de http://w01.centrodeestudiosandaluces.es/actividades/sitios/archivos/12864411151965583440_Alejandro_Tiana.pdf.