
EL SUPUESTO DESCENSO EN LA CALIDAD EDUCATIVA: ¿CUALQUIER TIEMPO PASADO FUE MEJOR?

THE ALLEGED PLUNGE IN THE QUALITY OF EDUCATION: MISSING “THE GOOD ALL TIMES”

Marina Noriega Pedrón

Inspectora de educación. La Rioja.

RESUMEN:

Resulta un argumento recurrentemente escuchado aquel de que la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes en España se ha visto mermada en las últimas décadas. Sin embargo, cabe preguntarse si se trata de una afirmación basada en datos reales o si, por el contrario, nos encontramos ante opiniones subjetivas apoyadas únicamente en la creencia de que “cualquier tiempo pasado fue mejor”. El presente artículo trata de exponer cuáles pueden ser los motivos para tales afirmaciones y cuáles son los argumentos que las desmontan. Para ello, se analizarán sucintamente los resultados obtenidos por nuestro alumnado en el informe PISA de los últimos años, para luego reflexionar sobre el desarrollo de competencias y los avances logrados en las dos últimas

décadas en cuanto a reducción del abandono escolar temprano. Finalmente, se reflexionará sobre el papel que puede jugar la inspección educativa, no solo en la mejora de la calidad de la educación, sino también en la realización de un esfuerzo pedagógico por transmitir en qué consisten, precisamente, estas mejoras, de manera que los cambios sean valorados positivamente por el conjunto de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: *5801.03 Desarrollo del Programa de Estudios, 5801.06 Evaluación de Alumnos, 5801.07 Métodos Pedagógicos, 5802.03 Desarrollo de Asignaturas; 5802.04 Niveles y Temas de Educación.*

ABSTRACT

It is widely argued that the quality of the education that students are receiving in Spain has plummeted over the last years. However, one can wonder whether this statement is based on real facts or, quite on the contrary, we are faced with subjective opinions influenced by a certain nostalgia of the "good old times". This paper aims at discussing what can the reasons for these assertions be, and whether they can be dismantled with a number of arguments. To do so, the results obtained by Spanish students at PISA the last few years will be analysed, before reflecting on the development of competences and the advances achieved over the last two decades as far as the dropout rate is concerned. Finally, a reflection will be carried out about the role the inspection of education can play in improving the quality of education as well as in carrying out a teaching effort to convey the nature of those improvements, so as they can be seen as such by the whole educational community.

Keywords: 5801.03 Development of Teaching Program, 5801.06 Student Assessment, 5801.07 Teaching Methods, 5802.03 Subject Development, 5802.04 Levels and Topics of Education.

1. INTRODUCCIÓN

Pocos asuntos importan tanto al grueso de la población como el educativo. Y de pocas cuestiones está dispuesta tanta gente, propia y ajena, a opinar al respecto. Cuando una nueva ley educativa ve la luz (y es algo que sucede con una frecuencia relativamente alta si valoramos lo joven de nuestra democracia), educadores y comunidad educativa se apresuran a valorar los cambios en una u otra dirección. Sin embargo, no son solo voces expertas las que se alzan defendiendo o atacando determinados aspectos, sino que, con frecuencia, vemos cómo las opiniones proceden de toda capa de la sociedad.

Es lógico puesto que, por una parte, la educación es algo que nos toca o ha tocado a todos. Todos hemos sido, al menos, alumnos en nuestra etapa obligatoria, y un porcentaje considerable de la población ha pasado por diversos centros y niveles educativos. Nos sentimos, por tanto, capacitados para opinar sobre cuestiones educativas variadas y de diversa índole y complejidad, basándonos en una experiencia que, precisamente por ser personal, puede (y suele) estar sesgada.

Por otra parte, sin embargo, el hecho de que el debate educativo se extienda a toda la sociedad y no solo a las capas especializadas pone de manifiesto el hecho de que se trata de una cuestión que preocupa al grueso de la población. Es posible que, tras décadas de esfuerzo por universalizar la educación, el debate gire ahora ya no en torno a la inclusión de todo el alumnado, sino en torno a la calidad de esa educación que ha conseguido ponerse al alcance de todos, al menos en sus etapas básicas, obligatorias y gratuitas.

Esta preocupación generalizada hace que, como ya se ha mencionado, el debate no se centre en los círculos más especializados, sino que fluya en entornos amplios y diversos, en los que todos podemos opinar, pues consideramos que el mero hecho de haber sido alumnos nos capacita a este respecto.

En este sentido, una de las afirmaciones más manidas y comúnmente aceptadas viene de la mano de una generalizada creencia en un presunto declive de la calidad educativa en las últimas décadas. No obstante, cabe preguntarse ¿es este presunto descenso en la calidad educativa un mal menor, necesario para lograr la titulación en enseñanza básica del mayor número posible de alumnos y alumnas? ¿O es esta creencia, por el contrario, un mero reflejo de lo que ya Manrique cantara: que "a nuestro parecer cualquiera tiempo pasado fue mejor"?

Preguntas, desde luego complejas y de difícil respuesta. De hecho, como sucede en numerosas cuestiones educativas, a veces la respuesta no pasa por un sí o un no, un blanco o negro, sino que se llena de matices y enriquece con el comentario crítico y el análisis detallado.

Por todo ello, el presente artículo pretende abordar la cuestión planteada desde una doble perspectiva. En primer lugar, se abordará el origen del debate: ¿cuál o cuáles son los motivos que subyacen tras la creencia, ciertamente generalizada, de que España ha sufrido un declive en la calidad de su educación?

En segundo lugar, se valorará si, efectivamente, hay motivación suficiente como para considerar que la preocupación por el presunto descenso en la calidad educativa del sistema educativo español está motivada, analizando la

evolución de la educación con los datos PISA de las últimas décadas, y reflexionando sobre las mejoras en cuanto a desarrollo de competencias y descenso del abandono escolar prematuro.

Finalmente, se tratará de arrojar cierta luz sobre cómo puede la Inspección Educativa colaborar a mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, así como a realizar una labor pedagógica que impida que creencias populares vayan en detrimento del trabajo de unos profesionales educativos ciertamente entregados a la calidad.

2. MOTIVACIÓN DEL ARGUMENTO

Si uno aborda el tema de las reformas educativas en prácticamente cualquier ámbito de su vida, observará cómo de extendida está la creencia en el descenso drástico que ha sufrido la calidad educativa en nuestro país en las últimas décadas. No puede dejar de comentarse cómo, en ocasiones, esta creencia es aún más unánime cuanto mayor es la edad del entrevistado e, incluso, entre grupos sociales sin implicación en el ámbito educativo desde que ellos mismos abandonaron el sistema hace ya décadas.

Por una parte, podríamos entrar en la previsible argumentación de que se trata de generaciones más antiguas añorando unos tiempos (los de su juventud) en los que las "cosas" parecían, sencillamente, hacerse mejor, y acusando a las generaciones más jóvenes de todo tipo de desidias. Especialmente, en el ámbito de la educación se tiende a hablar de unas generaciones jóvenes con escaso o nulo sentimiento de responsabilidad o en quienes todo resto de cultura del esfuerzo parece haber sido aniquilado.

Así se desgrana en el *IV Informe Young Business Talents: La visión del profesor* sobre la situación de la educación en España, desarrollado por Abanca, Esic, Herbalife Nutrition y Praxis MMT. En este informe, un 52% de los profesores encuestados atribuyen, de hecho, a cuatro factores el abandono escolar del alumnado, siendo estos factores los siguientes: la pérdida de la cultura del esfuerzo y la tolerancia ante las frustraciones (55,5%), el bajo interés que muestran los alumnos por el estudio (35,7%), los contenidos educativos no conectan con los intereses actuales (30,9%) y porque los alumnos no sienten que estudiar les permitirá tener un futuro mejor (29%).

Sin embargo, sí se observa en dicho estudio que casi la mitad de los profesores piensa que la calidad de la educación ha mejorado en los últimos años. Si sumamos a estos con los que opinan que no ha habido cambios, alcanzan al 73,7%. A pesar de este supuesto optimismo comparativo, el 73% de los profesores piensan que sus alumnos no están adecuadamente preparados para la vida laboral.

Si tomamos el dato anterior, por tanto, hay un 26,3% de profesores participantes que todavía opina que la calidad de la educación ha empeorado en los últimos años. No desgrana el estudio, por el contrario, la edad de los participantes ni de quienes responden en una u otra dirección, por lo que parece, cuanto menos, interesante, valorar si hay una relación directa entre la edad de los encuestados y sus opiniones respecto al descenso de la calidad del sistema

educativo español. Otras cuestiones que pudieran ser valoradas serían la asignatura impartida o los estudios de especialización de dichos docentes.

Y es que, en efecto, puede haber una discrepancia de opiniones entre profesorado de diferentes áreas de formación. Así, por ejemplo, docentes de áreas como la lengua extranjera (inglés) pueden haber notado una clara mejora en el nivel de competencia comunicativa de su alumnado, optando, por tanto, por responder positivamente en cuanto al estado de la calidad educativa. Sin embargo, puede haber profesorado de áreas que tradicionalmente hayan sido más memorísticas y que, de manera subjetiva, valoren negativamente la pérdida del valor de la memorización que ha ido dándose en los últimos años en favor, eso sí, de un aprendizaje más comprensivo y significativo en estas materias.

En todo caso, el siguiente apartado valorará en detalle, precisamente, aquellos aspectos en los que nuestro país ha mejorado y aquellos en los que todavía queda mucho camino por recorrer, basándose en los datos objetivos recogidos en el último Informe PISA de 2018 y en el último informe sobre el estado del sistema educativo español, publicado en 2020 por el Consejo Escolar del Estado.

3. CAMBIOS EN LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

El aspecto clave que nos permite analizar los cambios en la calidad educativa en el sistema educativo español en los últimos años es, precisamente, la disponibilidad de datos desde que se iniciara el estudio PISA en el año 2000. La participación de España en sus diferentes convocatorias ofrece una información valiosísima sobre el nivel educativo de nuestro alumnado, no solo

evolutivamente, sino también comparativamente con el resto de países de la OCDE o de la Unión Europea en los ámbitos de ciencias, matemáticas y lecto-escritura. Incluso permite desgranar este nivel por Comunidades Autónomas, ofreciendo una valiosísima y poderosísima arma para el análisis del impacto de las diferentes políticas educativas en nuestro país.

Es de esperar, por tanto, que en los años por venir dispongamos de aún más información respecto de la evolución del nivel del alumnado y de la calidad del sistema educativo español, por lo que estudios como el aquí propuesto ganarán en peso y relevancia conforme avancen las décadas y podamos obtener datos comparativamente más significativos.

En todo caso, pasamos a analizar de manera muy sucinta cuáles son, precisamente, aquellos aspectos en los que nuestro alumnado brilla, bien comparativamente con el resto de los países, o bien por mejora propia en los últimos años. A continuación, se analizará la evolución de los resultados del alumnado español en los ámbitos de matemáticas, ciencias y lecto-escritura.

3.1. MATEMÁTICAS

La puntuación media de los estudiantes de España en matemáticas alcanza los 481 puntos, significativamente inferior a la de la media OCDE (489) y al total UE (494). El rendimiento de los alumnos españoles en matemáticas está, con un 95% de confianza, en el intervalo (478,5; 484,3), lo que supone que los

resultados de España en matemáticas no se diferencian significativamente de los de países como Italia (487), República Eslovaca (486), Luxemburgo (483), Lituania (481), Hungría (481) o Estados Unidos (478).

España ha mostrado un descenso en resultados en matemáticas en 2018, como se puede ver en la Tabla 1. Sin embargo, parece tratarse de un descenso puntual, coherente con el descenso general en la media de países de la OCDE, quedando patente una cierta estabilidad en el rendimiento en esta competencia.

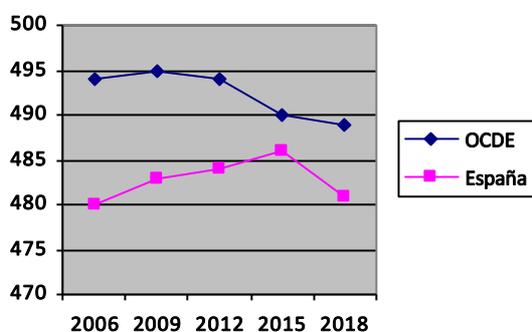


Tabla 1. Evolución de las puntuaciones medias en matemáticas en PISA.

Como se puede observar, se observaba en los últimos años una clara tendencia ascendente que llevó a España a tan solo 4 puntos de la media de la OCDE en 2015. Sin embargo, en 2018 se produjo un descenso, que bien pudiera ser puntual, pero para cuya evaluación real deberá esperarse a los resultados de PISA 2022 e, incluso, 2025, donde podrá verse si se trata de una tendencia que se consolida o un descenso puntual corregible a medio plazo.

En caso de remontar este bache de 2018, podríamos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que se observa una clara tendencia ascendente en el nivel de

matemáticas en España en los últimos 15 años. Parece injustificada, por tanto, la creencia en un descenso en el nivel educativo en esta área, si bien no se debe caer en el error de valorar estos datos como absolutos, teniendo en cuenta que la referencia del informe PISA es relativamente reciente y circunscribe sus datos a menos de dos décadas de estudio comparativo.

3.2. CIENCIAS

La situación muestra aspectos coincidentes, pero también divergentes en el caso de las ciencias, donde la tendencia ascendente parecía consolidada hasta 2012. Incluso en 2015, los resultados de España y la media de la OCD llegaron a ser coincidentes, para mostrar un descenso acusado en 2018, tanto a nivel de España como a nivel medio de la OCDE, tal como puede observarse en la Tabla 2:

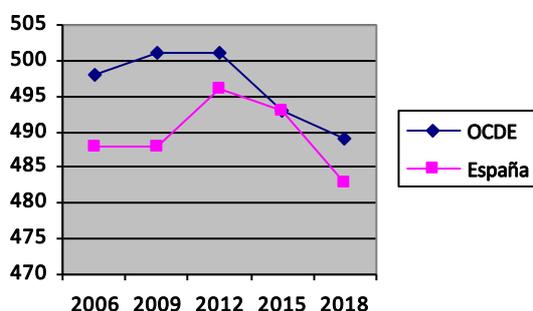


Tabla 2. Evolución de las puntuaciones medias en ciencias en PISA.

Como puede observarse en la Tabla 2, hay un aspecto coincidente con el caso de las matemáticas, y es que se daba una clara tendencia ascendente que

nos acercaba a niveles medios de la OCDE y que se vio alterada en las dos últimas evaluaciones. Sin embargo, este descenso coincide con un descenso acusado en la media de la OCDE, por lo que, de nuevo, habrá que esperar a las próximas publicaciones de 2022 y 2025 para comprobar si España retoma su tendencia a la mejora y a recortar posiciones con el resto de países de la OCDE o, por el contrario, se aleja de este objetivo a largo plazo. De ello dependerá que podamos afirmar que los alumnos españoles también van mejorando en ciencias comparativamente hablando con el resto de países analizados o si pudiéramos observar un empeoramiento cuyas causas habría que analizar en detalle.

3.3. LECTO-ESCRITURA

Por su parte, el caso de las competencias en lecto-escritura entre el alumnado de nuestro país difiere sustancialmente de los casos expuestos en el caso de las matemáticas y las ciencias.

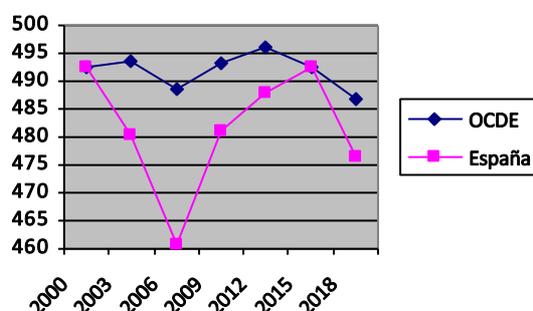


Tabla 3. Evolución de las puntuaciones medias en ciencias en PISA.

En la serie histórica se observa una clara mejora en el nivel de lecto-escritura del alumnado español entre los años 2006 y 2015, habiendo llegado incluso a sobrepasar la media de la OCDE en el año 2015, cuando España alcanzó una puntuación de 495,6 frente a los 492,5 de media de la OCDE. Sin embargo, esta tendencia se ha visto destruida en 2018, donde el descenso de España ha sido aún más acusado que el de la media de países de la OCDE, pasando a tan solo 476,5 puntos frente a los 486,8 que se observa de media en la OCDE.

Por otra parte, es preciso mencionar que los años previos a 2006 mostraban un acusado y constante descenso en el nivel de lecto-escritura del alumnado, que llegó a su punto más pobre en 2006 antes de iniciar la remontada ya mencionada.

Se trata, por tanto, de datos de lectura compleja cuyo análisis comparativo permitirá, en próximos informes, trazar una serie histórica en cuanto a la evolución de las competencias de lectura y escritura del alumnado español.

3.4. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Ya en la Declaración de Jomtien de 1990 se trataba de concretar el derecho fundamental a la educación, reconocido como tal por la ONU en los años 60, tratando de definir qué elementos deberían caracterizar a la educación básica. A partir de ahí, se tratan de definir las necesidades educativas como aquellos elementos que los futuros ciudadanos necesitan adquirir para el desarrollo de su identidad y para poder vivir y trabajar con dignidad, participar en

la sociedad y desarrollarse en la sociedad del conocimiento. Según la Declaración de Jomtien:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

A partir de aquí, los esfuerzos internacionales son unánimes tratando de desarrollar una suerte de paquete básico de competencias que permitiera alcanzar estas necesidades.

Así, en los años 90 la OCDE desarrolla su proyecto de Definición y Selección de Competencias, un ambicioso plan de seleccionar y definir indicadores de los resultados de la educación en los individuos que fuesen comparables de un país a otro, más allá de las diferencias entre sistemas educativos, si bien pronto se fue convirtiendo en algo distinto y más ambicioso, al constatar como un hecho central que la rapidez en los cambios de la vida económica, social y política, incluyendo los que se relacionan con el advenimiento de nuevas tecnologías y la globalización, son grandes desafíos que han obligado a reconocer que nuestro bienestar futuro (individual y colectivo) depende en gran parte de conocimientos, destrezas y competencias y que es

preciso definir estos elementos e integrarlos en una visión nueva de la educación escolar (Hersch Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999).

Así, ya en el comienzo del siglo XXI se desarrollarían las hoy ya tan conocidas competencias clave, agrupadas en tres grandes bloques:

- A) Competencias para usar herramientas de manera efectiva (interacción con el ambiente).
- B) Competencias para interactuar en grupos heterogéneos (interacción con los demás).
- C) Competencias para actuar de forma autónoma (manejo de la propia vida).

La Unión Europea recogería entonces este guante, desarrollando una serie de competencias ancladas al currículo que España incorporaría por vez primera en el año 2006, con la publicación de la LOE.

Desde entonces, los esfuerzos han sido unánimes en el desarrollo de estas competencias dentro del marco de España y de las Comunidades Autónomas, orientando el desarrollo de la práctica educativa a la consecución de las mismas, con algunas modificaciones a lo largo de las dos Leyes Orgánicas que han modificado la LOE (la LOMCE y, más recientemente, la LOMLOE). Tal como dice la LOE consolidada en su artículo 5:

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

Es innegable el esfuerzo colectivo que se ha hecho desde instituciones y comunidad educativa para lograr este desarrollo de competencias a lo largo de la vida que permita a sus alumnos desenvolverse en su vida futura. En este sentido, el avance es innegable y no debería verse minimizado por concepciones arcaicas en cuanto a un menor desarrollo de conocimientos meramente teóricos.

3.5. REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

Uno de los grandes retos del sistema educativo español en los últimos años ha sido, sin duda, el de reducir el abandono escolar prematuro, entendido este, según el Instituto Nacional de Estadística, como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista.

Según el propio INE, en España el abandono temprano de la educación-formación alcanza la cifra de 20,2% para los hombres y 11,6% para las mujeres (según datos de 2020). El abandono temprano de la educación-formación ha sido siempre superior en el caso de los hombres, tal como puede observarse en la tabla 4. En los últimos años esta cifra se ha ido reduciendo, con un valor para los hombres del 21,8% en el año 2017, 21,7% en el año 2018 y 21,4% en el año 2019. En las mujeres alcanzó un valor de 14,5% en el año 2017, 14,0% en el año 2018 y 13,0% en el año 2019. Por todo ello, puede valorarse muy positivamente el logro de la reducción de este abandono escolar temprano tanto entre hombres como en mujeres, constituyendo así un elemento más de mejora del sistema educativo español.

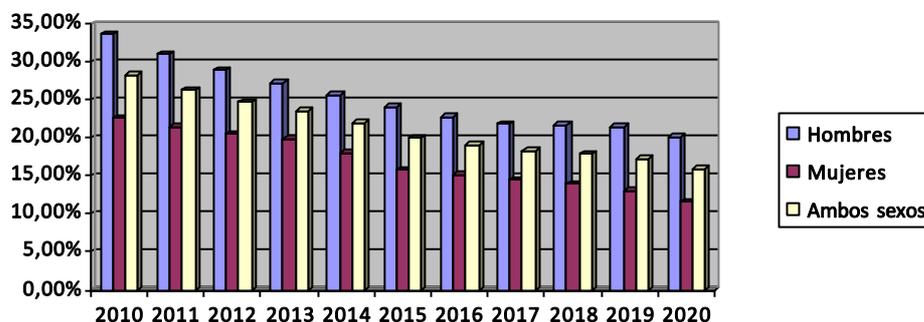


Tabla 4. Evolución del abandono escolar prematuro en España, por sexos.

4. APORTACIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA A LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y DE SU VALORACIÓN POR PARTE DE LA POBLACIÓN

Toda vez que se analizado sucintamente el estado del nivel educativo del alumnado en España y los posibles motivos para cierto pesimismo existente entre ciertas capas de la sociedad sobre la calidad educativa, no podemos terminar el presente artículo si no es planteándonos qué puede hacer la Inspección Educativa para mejorar la calidad del sistema educativo. No en vano, es esta una de los objetivos fundamentales de la Inspección Educativa, tal como señala el artículo 148 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía

de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

En este sentido, como Inspectores, conviene recordar cómo nuestra labor ha de ir siempre a aras de una mejora constante y continuada del sistema educativo español. Ello requiere de un análisis introspectivo y crítico de la situación de partida, así como de la aportación real que cada una de las Inspecciones Educativas de nuestro país realiza a la mejora del sistema educativo de su Comunidad Autónoma y, por ende, de España. De poco sirven en este sentido las alabanzas con falta de autocrítica que no llevan sino a una Inspección continuista y poco involucrada en el avance y la mejora.

En consecuencia, planteamos a continuación algunas de las actuaciones de mejora que pueden llevarse a cabo desde los grandes bloques de actuación de la Inspección Educativa, a saber: la evaluación, la supervisión o el control y el asesoramiento; si bien a todas ellas añadiremos una última, valiosísima: la formación del profesorado. Conviene recordar, asimismo, que la mejora de la calidad del sistema educativo debe ir acompañada de un esfuerzo pedagógico importante que consiga transmitir no sólo qué cambios llevar a cabo sino el porqué de los mismos, de manera que toda la comunidad educativa pueda sentirse implicada de manera activa en aquellas mejoras a implementar. De poco sirve, en efecto, una comunidad educativa (y, especialmente, un profesorado) que implementa cambios por mera orden burocrática de la Inspección, sin ser verdaderos aliados de las transformaciones profundas que deben acompañar a dichos cambios.

4.1. EVALUACIÓN

La evaluación es considerada hoy en día una parte esencial del proceso educativo, pero a pesar de su importancia lo cierto es que el concepto de evaluación no es homogéneo y único, sino que está sometido a las mismas discrepancias y disensiones que nuestras concepciones acerca de las finalidades y naturaleza de la educación escolar.

Por ejemplo, algunos autores la definen como un proceso de valoración de una determinada realidad, que implica la fijación previa de las características de la realidad a valorar, la recogida de información sobre esas características, la valoración de las mismas y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido, pero como veremos en un momento existen autores que niegan incluso que sea válida la fijación previa del objeto a valorar, defendiendo un tipo de evaluación constructivista y "emergente".

En todo caso, ¿en qué aspectos del sistema educativo incide la Inspección de Educación en su participación en la evaluación? De manera generalizada, la Inspección Educativa participa en:

1. La evaluación del profesorado en prácticas: se trata de la evaluación de aquel profesorado que han superado la fase de oposición y concurso en proceso selectivo, con carácter general, en el año en el que comienza el curso del que se trate.
2. Evaluación de directores: la evaluación de los directores es llevada a cabo por los Inspectores de Educación al menos al finalizar su mandato,

de cara a su renovación y a la consolidación de los correspondientes complementos.

3. Evaluación voluntaria del profesorado: esta cuestión está regulada de manera específica en algunas Comunidades Autónomas, mientras que otras carecen de normativa respecto de la misma y no incorporan la evaluación voluntaria del profesorado a sus actuaciones.

A todas ellas hay que añadir la colaboración que la Inspección Educativa realiza en determinadas comunidades para las evaluaciones diagnósticas que se han ido realizando en los últimos años.

¿Podemos considerar, por tanto, que la Inspección Educativa colabora a la mejora de la calidad educativa a través de estas actuaciones? No podemos obviar que la evaluación es la manera en la que se puede conocer cuál es el estado de las cosas de manera que se pueda mejorar aquellos puntos débiles. En este sentido, la evaluación de la Inspección puede ser una herramienta muy eficaz para la mejora, siempre y cuando se trate de una evaluación constructiva que permita la autocrítica y la mejora por parte de profesorado o directores. Así pues, la evaluación no debería quedarse en una mera evaluación externa cuyos resultados se articulen en formato numérico o de apto/no apto. Muy por el contrario, ha de ser una evaluación que aliente la autoevaluación desde una perspectiva de autocrítica y mejora constante y evitando actitudes hostiles o autoritarias que no faciliten el *feedback* constructivo.

4.2. SUPERVISIÓN O CONTROL.

Como bien sabemos, una de las funciones de los Inspectores de Educación, tal como establece el artículo 151 de la LOE modificada por LOMLOE:

- a) Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.

La supervisión que realiza la Inspección educativa debe ir, en primer lugar, orientada a garantizar el cumplimiento de la norma. Sin embargo, no debemos quedarnos en esta primera función, para ir a una supervisión formativa, que redunde, de nuevo, en una mejora de la calidad educativa y que estará íntimamente relacionada con la evaluación anteriormente mencionada.

En este sentido, la supervisión llevada a cabo por la Inspección Educativa debe incluir un proceso más complejo que incluya una reflexión profunda sobre aquellos aspectos que no se ajustan a la norma o que pudieran ser mejorados, así como una fase final de asesoramiento para la mejora de aquellas cuestiones analizadas. De poco sirve "obligar" a centros y docentes a realizar cambios con los que no se sientan cómodos, para los que no estén preparados o para los que no tengan la formación o información necesaria.

4.3. ASESORAMIENTO

Tal vez una de las labores menos conocidas y reconocidas por la comunidad educativa de entre las ejercidas por la Inspección Educativa sea, precisamente, la del asesoramiento. Tiende a asociarse la palabra "Inspección"

con la supervisión, entendida esta en muchas ocasiones como una suerte de fiscalización a la que especialmente los docentes se ven sometidos. A esta visión se añade también cierta sensación de excesiva carga burocrática personalizada en el Inspector de referencia del centro, que exige unos papeles que el profesorado entiende como mero requisito *sine qua non* para poder hacer "lo que verdaderamente importa", esto es, dar su clase.

Por eso, en algunas comunidades la función de asesoramiento tiende a quedar relegada a un segundo plano o, en el mejor de los casos, dirigirse a familias y alumnado, sin que el profesorado en general confíe en su Inspector de referencia como guía y asesor en los procesos de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, hay otras comunidades en las que sí se establece un auténtico diálogo entre Inspección y docentes, que solicitan el asesoramiento de su Inspector de referencia y confían en su criterio. Para que esta relación bidireccional pueda darse, no obstante, no deben obviarse cuestiones ciertas muy básicas. El Inspector debe lograr cierta "confianza" por parte del docente. No se entienda esta como una falta de respeto o una excesiva informalidad. Por el contrario, se trata de establecer una relación basada en la cordialidad y el respeto mutuos, desde la firme creencia de que el docente es un profesional de la educación que quiere mejorar y que busca nuestro asesoramiento como punto de partida para la evolución constante en sus procesos.

Así pues, una relación de confianza y retroalimentación continua permitirá convertir al Inspector en un auténtico asesor que lleve al centro las últimas innovaciones educativas para su aplicación en el mismo, debiendo, para ello, ser aprendiz antes que maestro. Solo estando al tanto del estado de las cosas en el

sistema educativo podremos conocer cuáles son los puntos a mejorar, y solo con una formación pedagógica, didáctica y legal actualizada podremos convertirnos en auténticos asesores dinamizadores de la mejora en los procesos de aprendizaje-enseñanza que tienen lugar en nuestros centros educativos.

4.4. FORMACIÓN

En relación con el final del apartado anterior, la Inspección Educativa puede y debe estar al tanto de la situación en el sistema educativo de la comunidad y del país, de manera que pueda, a la vez, formarse en aquellos elementos pedagógicos y didácticos que puedan repercutir en mejoras reales y concretas en sus centros de referencia. Así pues, puede convertirse en un auténtico formador de formadores, llevando a los centros formación en cuanto a las nuevas tendencias pedagógicas que mejoren la calidad de la enseñanza.

Aún cuando en las Comunidades Autónomas la formación del profesorado suele estar en manos de organismos específicos (CDPD en el caso de la Comunidad de La Rioja; CRIF o los diferentes CTIF en la Comunidad de Madrid, a modo de ejemplo), casi todos ellos suelen contar con la participación de la Inspección Educativa en un número mayor o menor de cursos o seminarios. En efecto, se considera que la Inspección Educativa es un factor dinamizador de esta mejora y que los conocimientos de sus miembros pueden ser aprovechados por docentes en diferentes ámbitos educativos.

5. CONCLUSIÓN

El presente artículo ha tratado de proponer un sucinto análisis sobre el manido argumento del presunto descenso en la calidad de la educación que reciben los jóvenes en nuestro país.

Por una parte, se ha tratado de llamar a la reflexión sobre la validez de los argumentos aportados por los defensores de tal teoría, empezando por la subjetividad del que piensa que "cualquier tiempo pasado fue mejor". Tampoco ha de ignorarse que, en muchas ocasiones, esa sensación de descenso de calidad puede ser el reflejo de una serie de transformaciones difíciles de asimilar, especialmente entre generaciones más ancladas en un tipo de educación más memorística. En efecto, el cambio en este sentido es evidente, y las últimas décadas han traído, de manera inevitable, una transformación de un modelo educativo eminentemente memorístico a otro en el que la memorización pierde importancia en favor del desarrollo de destrezas que permitan a los recién titulados vivir y trabajar con dignidad, así como desenvolverse con soltura en la sociedad del conocimiento.

No podría ser de otra forma, puesto que la comunidad educativa lleva ya décadas enfrascada en la búsqueda de ese paquete de competencias básicas que sirvan como guía y permitan formar a auténticos futuros ciudadanos del mundo, relegando así a un segundo plano la importancia asignada a un aprendizaje más memorístico en las materias tradicionales.

Por otra parte, se ha tratado de demostrar cómo dicho presunto descenso, si bien existente en algunos aspectos, no es justificable a nivel global, como demuestran los datos analizados en los estudios PISA realizados en las dos últimas décadas. Muy por el contrario, se observa cierta tendencia ascendente que aún debe confirmarse, pero que desde luego no manifiesta signos alarmantes de empeoramiento drástico desde que el informe PISA comenzara su andadura en el año 2000. Ciertamente es, en todo caso, que los datos aportados se circunscriben, en efecto, al siglo XXI, si bien las dos décadas ya transitadas desde que PISA arrancara pueden dar una idea nada desdeñable de ciertas tendencias

observables en el ámbito de la educación en los países de la OCDE, incluida España.

Finalmente, no pueden desdeñarse mejoras difícilmente ignorables, como la mejora en el número de titulados o el acusado descenso en el abandono escolar que nuestro país ha logrado con los esfuerzos de los últimos años. Estas y otras mejoras (como el éxito de la educación infantil, o el impulso a la Formación Profesional, entre otras) no pueden ser olvidadas si queremos valorar la calidad del sistema educativo en su conjunto y no como mera referencia a un presunto descenso en la cantidad de contenidos memorizados.

No podíamos concluir, en todo caso, sin aportar una breve perspectiva sobre la aportación que la Inspección Educativa puede realizar para colaborar de manera efectiva a la mejora de la calidad educativa, a través de su participación en la evaluación de docentes, equipos directivos e incluso alumnado. Por otra parte, sus labores de supervisión y, especialmente, de asesoramiento, deben transformarse para convertirse en auténticos factores dinamizadores que redunden de manera decidida en una mejor calidad de la educación. Todo ello, además, debería ir acompañado de un esfuerzo pedagógico que impulse, precisamente, aquellos aspectos positivos del sistema educativo, tratando de desterrar viejas creencias y avanzar hacia un modelo educativo que valore la formación integral del alumnado como mecanismo para convertirlos en ciudadanos que puedan vivir y trabajar con dignidad, desarrollándose con soltura en la sociedad del conocimiento e implicándose de manera decidida en la mejora de la sociedad. Para ello, el desarrollo de competencias es una de las armas fundamentales a disposición de Inspectores y educadores, por lo que formarse en las mismas y comprender su utilidad puede ser una herramienta de incalculable valor para la mejora de la calidad educativa en cada una de las

Comunidades Autónomas, redundando, por ende, en una clara mejora en el sistema educativo español en su conjunto.

6. REFERENCIAS

- Abanca, Esic, Herbalife Nutrition y Praxis MMT (2020): *IV Informe Young Business Talents: La visión del profesor*.
- Arce, J. et al. (2007): Las competencias básicas y el currículo: Orientaciones generales. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 2.
- Comisión Europea (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Hersch Salganik, L. H.; Rychen, D. S.; Moser, U.; y Konstant, J. W. (1999) *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE: Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel: OECD/DESI.
- Instituto Nacional de Estadística (2021): *Mujeres y hombres en España*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría de Estado de Educación, Consejo Escolar del Estado (2020): *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y

Cooperación Territorial (2019): Pisa 2018. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- OECD (2005): *The definition and selection of key competencies. Executive Summary* (<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>).
- UNESCO (1990): *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien.