

EL DÍA QUE EL INSPECTOR ABANDONÓ EL AULA

THE DAY THE INSPECTOR LEFT THE CLASSROOM

José María Alén de la Torre

Inspector de educación. Pontevedra. Comunidad de Galicia

Resumen

En el método científico, una hipótesis es un enunciado que precisa ser verificado para ser considerado válido. En general, la inspección, no solo la educativa, utiliza diferentes sistemas de pruebas para comprobar que el sistema funciona según la normativa establecida. Sin embargo, surge la siguiente pregunta: ¿son adecuadas estas pruebas para acreditar que la realidad cumple la normativa? Por otra parte, ¿cuál es la finalidad última de la existencia de los diferentes cuerpos de inspección? ¿Se pretende tener una diagnosis del sistema o corregir las deficiencias de éste? La respuesta a estas preguntas tiene más consecuencias de lo que pueda parecer inicialmente. La elaboración de los planes de inspección, el destinatario final de esa inspección, las consecuencias de ésta en la mejora del sistema e incluso los requisitos para ejercer la función inspectora están determinados claramente por la respuesta a las preguntas que formulamos en el párrafo anterior.

Palabras clave: Calidad, eficiencia, eficacia, gestión administrativa, supervisión curricular.

Abstract

In the scientific method, a hypothesis is a statement that needs to be verified to be considered valid. In general, the inspection, not only the educational one, uses

different test systems to verify that the system works according to the established regulations. However, the following question arises: are these tests adequate to prove that reality complies with the regulations? On the other hand, what is the ultimate purpose of the existence of the different inspection bodies? Is it intended to have a diagnosis of the system or to correct its deficiencies? The answer to these questions has more consequences than it may initially seem. The design of the inspection plans, the final recipient of this inspection, its consequences in improving the system and even the requirements to exercise the inspection function are clearly determined by the answer to the questions that we formulated in the previous paragraph.

Keywords: Quality, efficiency, effectiveness, administrative management, curricular supervision.

1. LA RAZÓN DE SER DE LA INSPECCIÓN

El Real Decreto de 30 de marzo de 1849 (Gaceta de Madrid, 2 de abril) creó la inspección de enseñanza primaria profesional y establecía en su artículo 22 que "Los inspectores generales tendrán por principal objeto visitar las escuelas normales y las ordinarias de las capitales de provincia, desempeñando además todas las comisiones que les encargue el Gobierno para los adelantos de la instrucción primaria". Su labor estaba centrada en la visita a las escuelas. De esta forma, el personal del cuerpo de inspección verificaba el funcionamiento de la escuela a través de la observación directa en el aula.

Los antecedentes a la creación del cuerpo de inspección educativa también apuntan a una supervisión directa de la labor del docente en el aula. Así, en un proyecto de decreto del siglo XVI cuando se indica que: "Y porque los unos y los otros hagan lo que deben y son obligados, mando que las justicias de estos reinos, cada una en su jurisdicción, visiten cada año una vez la escuela, y los maestros examinados y aprobados para ver si enseñan bien y con el cuidado que deben conforme a lo por esta mi carta mandada".

En la actualidad la LOMLOE fija entre las funciones de la inspección educativa (artículo 151): "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 respecto al marco de autonomía que esta Ley ampara".

¿Qué ha cambiado desde la creación de la inspección para que la supervisión de lo pedagógico se iguale a la supervisión de lo organizativo? El cambio radica en que el Estado ha incrementado la utilización de un cuerpo pensado para la supervisión pedagógica para el control administrativo de los centros.

La cuestión es: ¿sigue siendo necesaria la visita del inspector al aula? Nosotros defendemos que la visita del inspector al aula sigue siendo imprescindible, y la

única forma de que todos los sectores implicados en la educación conozcan la realidad de la educación que se aprende en las aulas¹. De esta forma, el inspector por un lado supervisa la labor de los centros y, por otro lado, hace consciente a sus superiores de la situación real de la educación en los centros. Sin embargo, el día a día de la inspección nos arrastra a una inspección centrada en documentos que se pretende que reflejen la realidad del aula. Pero ¿esos documentos son un espejo de lo que sucede en el aula? En nuestra opinión esos documentos *per se* no reflejan la realidad del aula. El valor añadido radica en la observación directa de la inspección. En primer lugar, podríamos decir aquello de que “el papel todo lo soporta”. En segundo lugar, la mayoría de la ingente documentación que elaboran los centros no tienen una traslación directa al aula. Así pasa con las programaciones didácticas o las adaptaciones curriculares significativas (ACS), que no recogen las actividades de aprendizaje concretas que realiza el alumnado para trabajar el currículo correspondiente. De esta forma, como inspección, podemos evaluar desde el despacho positivamente una determinada programación didáctica que, en realidad, tenga una traslación muy poco significativa al aula. Por otro lado, cuando visitamos las aulas, como inspección, podemos encontrarnos una práctica docente excelente y no tener correspondencia con el currículo de esa materia y curso. Una programación puede recoger una determinada metodología y en el aula el docente puede usar otra. Estas y otras cuestiones hacen necesario que la inspección se centre en el contraste entre el documento escrito y el aula.

Pero ¿entonces por qué la tendencia es cada vez más a una inspección casi exclusivamente documental? Esto no solo le ocurre a la inspección educativa, sino que son numerosos los servicios de inspección de otros organismos que adolecen del mismo problema. El ejemplo más significativo son los servicios de inspección de la agencia tributaria que realizan inspecciones basadas en documentos, pero con la contrapartida de que el acceso a la información real de la ciudadanía por parte de esta agencia es mucho mayor que en cualquier otro

¹ Existen numerosos artículos (Camacho, 2022) (Pérez, 2022) que analizan en detalle las fases de la visita al aula, por lo que no la analizaremos aquí en detalle.

servicio de inspección. Sin embargo, esta contrapartida no se da en otras inspecciones, como en la inspección educativa. Para encontrar la respuesta a la pregunta que nos planteábamos quizá deberíamos pensar en la rentabilidad en términos numéricos de inspecciones realizadas. Una inspección documental permite realizar un número de actas e informes de inspección muy superior al que se obtiene en las visitas de inspección. Sin embargo, ¿cuál es el alcance de estas inspecciones documentales? ¿Contribuyen estas inspecciones a la mejora del sistema? Las inspecciones documentales son enormemente eficientes desde el punto de vista del número de actuaciones, y tremendamente ineficaces desde el punto de vista de la mejora del sistema.

2. INSPECCIÓN DIAGNÓSTICA O CORRECTORA

El modelo de inspección que realizamos, exclusivamente documental o centrada en la visita al centro educativo, determina la finalidad de esa inspección. Las inspecciones documentales permiten obtener una radiografía del análisis de los documentos aportados por los centros educativos y, por lo tanto, obtener una "supuesta" diagnosis del sistema educativo. Por su parte, la inspección centrada en la visita al centro educativo presenta una capacidad de análisis de la relación entre la documentación del centro y su práctica diaria del aula. Esto permite la interacción con el profesorado del centro educativo, y la corrección de aquellos aspectos que pueden ser mejorados.

Por supuesto, podemos afirmar que, en el caso de la inspección documental, nada ni nadie impide, inicialmente, que la inspección envíe al centro educativo un requerimiento para la corrección de las deficiencias normativas en el documento que nos han hecho llegar. Sin embargo, en este caso nos encontramos con dos problemas. El primero es que seguiríamos corrigiendo el papel, y no incidiríamos en la práctica del aula, con lo que podríamos llegar a un documento formalmente correcto y, sin embargo, continuar con una mala práctica docente o de funcionamiento. El segundo problema estriba en que este tipo de inspecciones permiten llevar una elevada cantidad de actuaciones en los centros, con lo que

estaríamos saturando a los centros de informes de correcciones. Este hecho inicialmente puede no ser malo, pero, en la práctica, los centros educativos trabajarían únicamente para corregir documentos, con el consiguiente descuido de los aspectos prácticos de la aplicación de esos planes, proyectos, programaciones..., en fin, de documentos en el aula. En definitiva, podríamos aplicar aquello de hacer bien lo importante, en lugar de hacerlo todo, pero sin un mínimo de calidad.

Esta cuestión nos lleva a otra cuestión igual de preocupante que la anterior. ¿Son necesarios tantos documentos como los que generan —o deben generar— los centros hoy en día? La respuesta a esta pregunta es que los centros deberían generar los documentos mínimamente necesarios para el funcionamiento de un centro educativo. Así, los documentos esenciales en cualquier centro educativo serían el Documento de Organización del Centro (DOC), en el que figuran horarios del profesorado, profesorado y otros datos organizativos del centro; Normas de Organización y Funcionamiento (NOFC), que regulan las normas de convivencia del centro; y la Programaciones de Aula, donde se recogen las actividades que se llevan a cabo en el aula para trabajar y evaluar los diferentes elementos del currículo, al tiempo que se vinculan con los diferentes proyectos y planes en los que participa el centro. Da la impresión de que los centros se dedican a elaborar documentos, en donde repiten lo ya recogido en otros documentos o en la propia normativa, sin conexión con la práctica docente diaria en el aula. Es más, los planes y proyectos acaban convirtiéndose en un añadido al currículo que se aborda de forma puntual y aislada. Debemos recordar que los centros educativos son organizaciones dedicadas al máximo desarrollo de las potencialidades de cada alumna y alumno, de forma que se conviertan en personas autónomas, responsables, con capacidad de trabajo en equipo y seguras de sí mismos. Nuestra razón de ser es, precisamente, el alumnado y, por lo tanto, nuestra organización tiene que centrarse en ese alumnado. Resulta incomprensible comprobar como tenemos un currículo al que dejamos de lado, y lo sustituimos por un libro de texto y veinte mil planes y proyectos, fruto de diversas iniciativas,

que se suman como partes de un puzle en el que las piezas se hacen encajar, pero no forman una imagen.

Volviendo al tema de la inspección diagnóstica o correctora, resulta necesario reflexionar sobre el abuso que en la última década se ha hecho de la diagnosis. De nuevo, no es un problema solo educativo, sino que se extiende a otros ámbitos como el de la violencia de género. Ya hay suficientes estudios para acreditar que lo que ya sabemos. Siguiendo con el ejemplo, lo que necesitamos es introducir los mecanismos de actuación que corrijan esas desigualdades de género. Pues bien, al igual que sucede con la violencia de género, podemos inspeccionar los documentos de los centros educativos una y otra vez, pero, si los centros no reciben la retroalimentación de estas inspecciones, el funcionamiento de los centros seguirá siendo el mismo. Para mejorar o corregir un sistema es necesario intervenir, desde una posición de autoridad y con criterio, para corregir esas deficiencias en el lugar donde se producen. Así, la inspección resulta útil para los centros. El problema es que las inspecciones diagnósticas acaban convirtiéndose en mecanismos de información a nuestros superiores, información que es usada para hacer estudios o responder ante requerimientos planteados desde diferentes órganos administrativos superiores, pero que no corrigen el problema que se produce en la interacción con nuestro alumnado. Una organización educativa nunca debe de olvidar que todas las actuaciones que pone en marcha deben ser dirigidas al alumnado. Ninguna organización lleva a cabo actuaciones que no vayan dirigidas a conocer el grado de atención de sus clientes y a mejorar la atención que estos reciben. Pues bien, en el ámbito educativo sucede lo mismo, y por eso defendemos la inspección centrada en la corrección, no en la diagnosis.

3. INSPECCIÓN CENSAL O MUESTRAL

Una discusión paralela a la cuestión abordada en el punto anterior es el tema del alcance de las actuaciones de inspección. Deben ser estas censales o muestrales. De nuevo, es un tema de recursos y de prioridades. Evidentemente,

la respuesta debería ser censal; sin embargo, el hecho de que sean censales implica unos recursos humanos que los servicios de inspección educativa no tienen. Debido a este motivo, los responsables de las diferentes inspecciones educativas muchas veces han optado por hacer inspecciones de tipo censal pero solo de determinados aspectos. Explicaremos esto a través de dos ejemplos relacionados con las programaciones didácticas. Como primer ejemplo, imaginemos que la actuación encargada a los inspectores e inspectoras de educación consiste en revisar que estas programaciones tengan todos los puntos que la normativa establece que deben tener las programaciones didácticas. Sin lugar a duda esta actuación no tendría apenas impacto en la mejora del funcionamiento de los centros, ya que la revisión se limitaría exclusivamente a la revisión de los puntos, y no a su contenido que es donde habitualmente se encuentran las cuestiones a mejorar y corregir. Como segundo ejemplo, supongamos una actuación donde se revisen los criterios de cualificación. Este segundo ejemplo, sí tendría impacto en la mejora del funcionamiento de los centros, toda vez que aborda el contenido de unos de los puntos que debe contener una programación. Con todo, es dudoso que un inspector o inspectora pueda revisar todos los criterios de cualificación de todas las programaciones que le envían los centros de la zona que tiene asignada, y es que cada centro aporta por curso unas diez programaciones como mínimo, con lo que si multiplicamos por el número de cursos que hay en cada centro —pongamos por ejemplo 6 cursos—, y por el número de centros asignados a ese inspector —por ejemplo 20 centros—, tenemos que la cifra supera el millar de programaciones —en nuestro ejemplo 1200 programaciones—. Así, si cada inspector o inspectora realiza la revisión de estos criterios de cualificación para cada programación, emite el correspondiente informe en el que hace las correcciones oportunas y lo remite a cada centro educativo, tendríamos que para el caso de que se tramitaran siete programaciones al día, necesitaríamos 171 días. Baste recordar que el curso tiene 174 días lectivos para darse cuenta de que necesitaríamos duplicar la plantilla de inspectores e inspectoras de educación para tener a la mitad de ellos y ellas revisando los criterios de cualificación de las

programaciones, y la otra mitad para realizar el resto de las actuaciones del servicio de inspección educativa. A la vista de estos dos ejemplos, podemos afirmar que la primera actuación que proponíamos como primer ejemplo no tiene impacto, y en el caso de la segunda sí tendría impacto, pero es inviable hacerla de forma censal. En conclusión, defendemos inspecciones con impacto y ello necesariamente implica que sean muestrales.

4. LA PRUEBA Y LA REALIDAD

Las inspecciones pretenden conocer la realidad de lo que sucede en las aulas. Ahora bien, ¿cómo conocer esa realidad? Para conocer esa realidad tenemos que registrar las evidencias, es decir, la prueba, y aquí es donde podemos buscar evidencias basadas en documentos o evidencias extraídas de nuestra visita al aula o de la propia aula. Así, por ejemplo, una programación puede señalar que se utiliza una determinada metodología, pero es en el aula donde se obtiene la prueba de que esa metodología se está llevando a cabo en el aula. Es cierto que cualquier intervención directa del inspector en el aula altera en algunos aspectos el desarrollo normal de lo que sucede en el aula, pero también es cierto que hay cuestiones que no se ven modificadas por la presencia de un inspector o inspectora. La visita al aula permite detectar ciertas cuestiones que se escapan al control del profesorado, y que reflejan la forma de trabajar habitualmente en el aula. Estas cuestiones se observan no tanto por el comportamiento del profesorado sino del alumnado. Las rutinas interiorizadas por el alumnado son algo que no se puede improvisar, la reacción del alumnado ante una forma distinta de trabajar tampoco se puede improvisar. Desde luego, el comportamiento del alumnado mejora con la presencia de una persona ajena al aula, y más si esta es un inspector o inspectora, pero esas rutinas y reacciones son algo que no se puede prever.

La relación entre prueba y realidad es algo que afecta en general a todos los servicios de inspección, y es algo en lo que las inspecciones deben trabajar a fin de conocer la realidad. Por todo ello, defendemos pruebas que reflejen

directamente lo que sucede en la realidad, y por ello creemos que el documento ha de ser contrastado con la realidad. De otra forma, podemos tener la falsa sensación de que algo está funcionando correctamente y en realidad no ser así.

5. EL ACCESO A LA INSPECCIÓN

Hasta ahora hemos hablado de cómo deben ser y cómo deben ser llevadas a cabo las actuaciones del plan de inspección educativa, pero no hemos hablado nada acerca de las personas que realizan esas inspecciones. En la actualidad el acceso a la inspección requiere, entre otras cuestiones, de una antigüedad mínima de ocho años, como funcionario de carrera de algún cuerpo docente, y de una experiencia docente de igual duración. Luego, la persona candidata tenía que someterse a un proceso selectivo de concurso-oposición. La fase de oposición servía para acreditar el conocimiento por parte de la persona aspirante en relación con la legislación educativa. Una vez acreditados estos conocimientos de la legislación, la persona aspirante pasaba a un proceso de concurso, en donde se valoraba entre otros aspectos, su antigüedad y su experiencia en el desempeño de diferentes cargos. Son muchos los que defienden que para ser inspector o inspectora debería requerirse haber sido equipo directivo de un centro educativo. Esta cuestión nunca ha sido recogida, más allá de ser valorada en la fase de concurso como un mérito. La razón que exponen los defensores de introducir este requisito se basa en que las personas que han ejercido la dirección del centro tienen una experiencia en conocimiento de la normativa del ámbito al que pertenezca el centro que dirigen, y han tenido experiencia en la gestión y organización de recursos humanos. En relación con el conocimiento del funcionamiento y legislación del ámbito al que pertenece el centro es interesante, pero no determina el conocimiento del funcionamiento y legislación de otro tipo de enseñanzas distintas de las que imparte el centro que dirigen, o incluso, de centros de tipología diferente. Se necesita un estudio y experiencia para la comprensión de cada etapa educativa, y esto lleva su tiempo. En relación con la gestión de recursos humanos nos parece algo fundamental, ya que ejercer la dirección o la inspección consiste muchas veces en ser capaz de

motivar al profesorado para sacar lo mejor de sí mismos a favor del alumnado y de una forma de trabajar decidida democráticamente en el centro que, respetando la normativa, dote al centro de identidad.

Es por ello por lo que no podemos defender que sea exigido como requisito haber sido equipo directivo de un centro, aunque sí debería ser valorado como mérito preferente, pero no podemos admitir que las personas candidatas no se vean sometidas a un proceso de oposición en el que tengan que acreditar un profundo conocimiento de toda la legislación educativa.

En el acceso a la inspección hay que hablar también de las especialidades. Hasta la publicación de la LOE el ejercicio de la inspección educativa era por especialidades. Así, en la LGE existían la inspección de enseñanza primaria, la de enseñanzas medias y la de inspección técnica. Las especialidades continuaron hasta la LOCE con las siguientes especialidades: Educación preescolar, infantil y primaria; Lengua; Humanidades; Lenguas extranjeras y enseñanzas de idiomas; Matemáticas; Ciencias; Tecnología y Formación Profesional; Educación Física y Deportes; Educación Artística; y Pedagogía o Psicología. Sin embargo, con la LOE desaparecieron las especialidades, situación que continuó con la LOMCE.

Se puede defender tanto un modelo como otro. El modelo por especialidades permite, tal como su propio nombre indica, una mayor especialización en la persona que realiza esas inspecciones. El modelo generalista permite una visión más amplia del sistema educativo en su globalidad. Esta visión permite detectar y analizar las deficiencias detectadas en el alumnado de cada etapa e introducir mecanismos de solución de estas deficiencias al coordinar y trabajar conjuntamente los profesionales de las diferentes etapas. En definitiva, construye puentes y reconoce las dificultades y necesidades de los que viven al otro lado del puente. Sin lugar a duda, esta capacidad de visión y actuación global redundará en beneficio de la educación, y en coherencia con el argumento que hemos

mantenido a lo largo de todo este artículo, defendemos una inspección generalista sin especialidades.

6. EL CURRÍCULO Y EL ALUMNADO COMO ACTUACIÓN HABITUAL DE LA SUPERVISIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

A la vista de todo lo expuesto hay que abordar la cuestión de dónde deben los planes de inspección educativa hacer hincapié. Sin lugar a duda, el lugar central de actuación de la inspección educativa debe ser el aula. Allí se lleva a cabo el acto educativo que justifica la existencia de los centros educativos y de la propia inspección. Pero ¿qué debemos supervisar en esa aula? Para encontrar la respuesta debemos partir del currículo educativo. Este determina los elementos curriculares a trabajar, la forma de evaluarlos y la metodología necesaria para que esa estructura curricular y esa evaluación puedan tener sentido.

Para examinar los elementos curriculares basta con analizar el currículo del curso en el que nos encontramos y verificar que los elementos curriculares que se están trabajando se encuentran en el mismo. Esto que resulta tan obvio, no siempre se produce, ya que son numerosas las ocasiones en que el profesorado expone los elementos curriculares que se encuentran en el libro de texto, sin reflexionar si este responde al currículo de ese curso. Conviene recordar que los libros de texto, desde la LOGSE, no pasan una supervisión que los convierta en textos autorizados por el Ministerio de Educación o las Consejerías de Educación. Por otra parte, el esquema de programaciones didácticas heredado de la LOGSE y que necesita una profunda revisión para su actualización, impide su traslado al aula y dificulta la supervisión por inspección de lo que está sucediendo realmente en el aula. Las programaciones didácticas se han convertido en un documento cuya utilidad de cara a la práctica docente y a la supervisión de esta es prácticamente nula. Los elementos curriculares que impartir se encuentran en el currículo y, por lo tanto, replicarlos en una programación no aporta nada a esta. Por otra parte, las programaciones didácticas no orientan en relación con cuáles son las actividades de aprendizaje que el profesorado diseña para llevar a cabo

en el aula. De esta forma, nos encontramos con programaciones en tierra de nadie y, por ende, devenidos en documentos formales que hay que enviar a la inspección educativa anualmente. Sin embargo, es posible aprovechar las tecnologías actuales y dar una vuelta al esquema tradicional de programaciones, de forma que el profesorado diseñe y plasme sus actividades de aprendizaje de aula a medida que va transcurriendo el curso y de forma previa a su puesta en práctica en el aula. Esas actividades quedarían vinculadas por el profesorado con los elementos del currículo que se van a trabajar y evaluar, de forma que tanto el profesorado como la inspección educativa pueda supervisar el avance del tratamiento y evaluación del currículo en el aula. El resultado sería una programación dinámica, mucho más cercana al aula, real y sencilla de supervisar. De esta forma, las programaciones tendrían una parte estática constituida por elementos como la contextualización del aula y una parte dinámica que vincula el currículo con las actividades de aula y su evaluación, según determina el currículo.

Un segundo aspecto hace referencia a la evaluación. Un currículo determina que evaluar y por lo tanto la idoneidad del instrumento a utilizar. Se trata de evaluar el elemento curricular contenido expuesto en el currículo tal cual está recogido en éste y por tanto con un instrumento que responda a lo que marca el currículo. Este es uno de los puntos más importantes de cara a la implantación real de un nuevo currículo. Si las administraciones públicas no supervisan la evaluación y el profesorado no toma conciencia del cambio en la evaluación, nada cambiará y seguiremos anclados en el currículo diseñado para la Ley 14/1970 (LGE) y en aquella evaluación. Resulta sorprendente observar cómo las leyes educativas se suceden y, sin embargo, en un porcentaje importante de aulas, nada cambia. Esto lleva a que solo se aspire a derogar la ley educativa vigente para aprobar una nueva y a un porcentaje de profesorado que se ampara en los continuos cambios de leyes para hablar de falta de formación, de necesidad de un tiempo para actualizarse y de la inestabilidad que todo ello produce. Al final de este viaje, nos encontramos con un sistema diseñado para una sociedad muy diferente de la

actual, sistema que pretendemos disfrazar de modernidad dotándolo de ordenadores y pizarras digitales para hacer lo mismo que se hacía hace cinco décadas.

Para explicar la evaluación pondremos varios ejemplos. Los dos primeros corresponden al currículo LOMCE y son ejemplos reales, mientras que el último corresponde al currículo LOMLOE y podría darse a partir de la implantación del nuevo currículo.

El primero se enmarca en la materia de Biología y Geología de 4ºESO. En dicha materia nos encontramos con el siguiente elemento curricular:

Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
Estructura y composición de la tierra. Modelos geodinámico y geoquímico.	Comprender y comparar los modelos que explican la estructura y la composición de la tierra.	Analiza y compara los modelos que explican la estructura y composición de la tierra.

Este elemento curricular concreto ha sido evaluado de la siguiente forma: "Indica la composición de las distintas capas de la tierra".

Tras aplicar este instrumento de evaluación hemos podido verificar si el alumnado sabe cuáles son las distintas capas de la tierra, pero no podemos acreditar si sabe analizar y comparar los modelos que explican la composición de la tierra, que es lo que en realidad nos indica el criterio de evaluación el estándar de aprendizaje. Es posible que, como docentes, no estemos de acuerdo en el criterio de evaluación y nos parezca más interesante identificar las diferentes capas que forman la tierra. Sin embargo, eso nos pondría en un plano de diseñador de currículo que no nos compete. En definitiva, el instrumento de evaluación no es adecuado al currículo sobre el que se aplica y tampoco es adecuado lo que pretende evaluar el docente.

Un segundo ejemplo, también real, lo encontramos en la materia de Lengua castellana y literatura en 5ºEP.

Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
Conjugación de los verbos regulares e irregulares más frecuentes	Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática (categorías gramaticales) [...] para favorecer una comunicación más fluida.	Utiliza con corrección los tiempos simples y compuestos en las formas personales y no personales del modo indicativo y subjuntivo de todos los verbos al producir textos orales y escritos.

El instrumento de evaluación propuesto en este caso indica: "Conjuga el pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo de verbo *cantar*".

Pues bien, es evidente que el alumnado debe conocer las diferentes conjugaciones correspondientes a los tiempos y modos verbales, pero el criterio y, muy especialmente, el estándar de aprendizaje va más allá, y habla de "utilización con corrección". El instrumento de evaluación no responde al currículo y tampoco lo que el docente pretende evaluar. Mucho nos tememos, que este ejemplo es demasiado habitual en nuestras aulas.

El tercer ejemplo, hace referencia a un posible instrumento de evaluación del currículo LOMLOE en la materia de matemáticas en el 2º ciclo de primaria. Aquí nos encontramos con un "Saber básico" ("contenido") que indica: "Suma, resta, multiplicación y división de números naturales resueltas con flexibilidad y sentido en situaciones contextualizadas: estrategias y herramientas de resolución y propiedades". Pues bien, no es posible evaluar esto con una ficha llena de multiplicaciones en las que se pide al alumnado si sabe o no multiplicar. Este

instrumento no es adecuado. En primer lugar, porque no hay ningún Criterio de evaluación que haga referencia a resolver operaciones de este tipo fuera de contexto, y, en segundo lugar, porque el esquema de Competencias específicas fijado por el Ministerio no lo recoge. No solo falla el instrumento, falla lo que el docente quiere evaluar. Por supuesto el alumnado tendrá que saber multiplicar y resolver multiplicaciones, pero el objetivo es mucho más ambicioso, el alumnado debe realizar esas operaciones en un contexto real donde sepa aplicar esa multiplicación y donde se evalúe su competencia en la resolución de situaciones reales donde el alumnado tenga que poner en práctica sus conocimientos, habilidades y destrezas. En definitiva, la evaluación LOMLOE es competencial y, por lo tanto, los contenidos son un elemento más para resolver esa situación real que concluye si el alumnado es competente o no.

Una reflexión importante, que pocas veces se hace, tiene que ver con el incumplimiento de la evaluación que establece el currículo. Este incumplimiento se materializa en la no adecuación de los instrumentos de evaluación, que de *per se* es un incumplimiento de la Ley Orgánica de Educación, lo que haría prosperar una hipotética reclamación de notas, pero aún más, si esta no adecuación es continua en el tiempo es muy probable que la administración correspondiente se pudiera ver sometida a un procedimiento de responsabilidad patrimonial. Tanto una situación como otra no son deseables, por lo que creemos fundamental hacer hincapié en la adecuación de los instrumentos de evaluación y su contenido a lo determinado por el currículo. El profesorado debe evaluar lo que está fijado como criterio de evaluación y de la forma en que viene determinado en él. Por lo tanto, el profesorado no puede introducir nuevos criterios de evaluación por muy interesantes que le parezca, si estos no constan como tal entre los fijados por el currículo. Hacerlo de otra forma, situaría al profesorado en un plano de diseñadores de currículo, competencia no le corresponde.

El tercer y último punto de la supervisión en el aula hace referencia a la metodología. Las leyes educativas y los currículos establecen unos principios y

finés del sistema educativo, así como unas finalidades y objetivos de cada etapa educativa. Todos ellos conducen hacia la metodología a emplear en el aula. La atención a la diversidad, la inclusión, la coeducación, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, el respeto, el esfuerzo, la perseverancia o el aprendizaje significativo requieren de unas determinadas metodologías que pongan al alumnado situaciones que permitan trabajar el currículo en su totalidad y no solo en los aspectos más tradicionales del mismo. Para ello, el profesorado debe dejar de ser el centro del aula y éste debe desplazarse hacia el alumnado. El trabajo en equipo por parte del alumnado permite trabajar aspectos como el respeto, la resolución pacífica de conflictos, la responsabilidad, la atención a la diversidad, la inclusión, la coeducación y la convivencia. Por otra parte, cuando el alumnado es el actor que lleva a la práctica las actividades que el profesorado le encarga, descubre las dificultades de la tarea y se encuentra en situación de aprender a partir de los errores cometidos. Así, el profesorado observa las dificultades que cada alumna o alumno manifiesta y obtiene una información muy relevante en relación con la adecuación de las actividades propuestas. Cuando el alumnado se enfrenta a retos, desarrolla la autoconfianza y la perseverancia, de forma que su autoestima se incrementa. Finalmente, las actividades propuestas por el profesorado deben enganchar al alumnado y lo harán si este las percibe como algo útil para su día a día, o bien, son motivadoras al estar enfocadas como un juego que les motiva e interioriza los valores del esfuerzo, respeto y perseverancia.

7. EL CURRÍCULO Y EL ALUMNADO EN ACTUACIONES NO HABITUALES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

En el apartado anterior hemos defendido la labor que la inspección educativa ha de realizar en el aula. El enfoque se ha centrado en el alumnado y en el currículo, es decir, en los dos elementos que dan sentido a la existencia de la propia escuela: quién es el destinatario y qué hay que enseñar. Este enfoque se centra en el servicio y en el destinatario, y deja de lado las tareas sin impacto en la educación que recibe nuestro alumnado.

De la misma forma, la participación del servicio de inspección resulta necesaria dentro de equipos de trabajo con participación de otros colectivos docentes e incluso de otras instancias administrativas. Con frecuencia nos encontramos con programas, planes o actividades de formación donde resulta necesaria la visión transversal e integral de la inspección educativa. Con frecuencia se observan planes, proyectos e incluso actividades de formación que, en lugar de integrarse en el currículo como un todo, acaban convirtiéndose en capas que dejan en un segundo plano el currículo, esencia misma de la educación. Todas estas capas consumen tiempo y recursos en actividades sin impacto en el aprendizaje del currículo. Así, por ejemplo:

- a) La estructura organizativa del sistema educativo está constituida por los propios centros educativos, los centros de formación y recursos, y finalmente, por el servicio de inspección educativa. Sin embargo, se echa en falta una conexión entre estos tres elementos que dotaría al sistema de un valor añadido con importantes beneficios para el aprendizaje del alumnado. Los centros de formación y recursos han estado impartiendo una importante formación centrada en el currículo y su traslado a las aulas. Sin embargo, el impacto que dicha formación ha tenido en la práctica diaria docente ha sido residual. Resulta necesario avanzar en esta línea, toda vez que no es admisible una organización que forma a su personal, sin hacer el seguimiento de la aplicación en el día a día de esa formación. Este desajuste desvirtúa toda esta formación, y hace necesario el replanteamiento de los recursos económicos invertidos en ella. Si el objetivo de la formación del profesorado es mejorar la práctica docente, resulta necesario evaluarla, y es ahí donde adquiere la supervisión por el servicio de inspección educativa. A partir de esa premisa, estaremos en condiciones de conocer el impacto que esa formación ha tenido, y además detectaremos las necesidades que el profesorado en su práctica diaria docente. De esta forma, centros de formación, centros e inspección educativos actuarán de forma coordinada e interrelacionada.

- b) La inspección educativa debe formar parte de los grupos de trabajo que elaboran los currículos educativos de las diferentes enseñanzas. Los currículos de las diferentes enseñanzas y etapas los desarrollan docentes. Sin duda alguna el profesorado que imparte clases en esas etapas y materias debe formar parte de estos grupos de trabajo. Pero la participación de la inspección educativa en dichos grupos de trabajo dota al currículo de una visión global a nivel de etapa y además lo vincula con los principios y fines de la ley. Esta visión integral no es frecuente encontrarla en el profesorado especialista de una materia concreta. Ese enfoque global del sistema educativo, de sus etapas y de sus principios y fines aporta al currículo un valor de conjunto que no tiene si se aborda de forma aislada y sin conexión con el resto de los currículos y la ley. Estos mismos argumentos son también aplicables a la presencia de inspectores e inspectoras en los tribunales de selección de docentes, situación con gran tradición y donde la presencia del servicio de inspección educativa aporta ese valor añadido de identificar al docente que, más allá de saberse muy bien un determinado tema, es capaz de conectar con el alumnado al que va dirigida esa clase.
- c) Los planes que otras administraciones proponen a la administración educativa con frecuencia carecen del necesario e integrador enfoque curricular. De esta forma, pierden el impacto educativo curricular que dirige la escuela y se convierten en actividades que podrían perfectamente enmarcarse en actividades de ocio o extraescolares, compitiendo con la finalidad de la escuela. Por todo ello, resulta necesaria la participación de la inspección educativa para integrar estos planes con el currículo, para determinar la formación previa que el profesorado ha de recibir antes de aplicarlos y para determinar los instrumentos e indicadores de logro que permitan evaluarlos.

8. EL TRABAJO ADMINISTRATIVO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

En relación con las tareas administrativas que realiza la inspección afirmamos que hay tareas que necesariamente han de ser realizadas por la inspección educativa y otras que, a pesar de que habitualmente recaen en la inspección,

deberían ser asumidas por personal administrativo. Para determinar qué tareas administrativas son competencia de la inspección educativa, la administración educativa correspondiente ha de decidir cuales precisan de la intervención necesaria de una persona inspectora. A partir de ahí, la propia administración tendrá que redimensionar los cuadros de personal para llevar a cabo esas tareas.

Los cuadros de personal de la inspección educativa ven como las diferentes subdirecciones generales y delegaciones de educación les fijan funciones y competencias. Mucho de este trabajo es puramente administrativo: admisión de alumnado, cuadros de personal, instrucción de expedientes disciplinarios, planificación de enseñanzas, supervisión de documentos de organización de centro, etc. Algunas de estas tareas conllevan una parte meramente burocrática que debería ser llevada a cabo por personal auxiliar administrativo, dejando para la persona inspectora la parte técnica. Por poner un ejemplo, en la admisión del alumnado, la revisión de la documentación, la subsanación de las solicitudes, la redacción de las resoluciones y la notificación de estas, son tareas que entran dentro del campo de actuación del personal auxiliar administrativo. Sin embargo, en muchas ocasiones está siendo realizado por personas inspectoras. Es necesario reservar solo la parte técnica de la valoración de esta documentación al personal inspector. De esta forma, se haría un uso eficaz y eficiente de los recursos humanos de que dispone la administración.

Como no nos encontramos en esa situación de un uso eficaz y eficiente de los recursos, las administraciones deberán valorar si el servicio de inspección educativa dispone de las personas inspectoras necesarias para llevar a cabo todas estas actuaciones que les encomiendan; de no ser así, deberán reducir estas tareas administrativas de forma que se adecuen a la dimensión del correspondiente servicio.

En este contexto, las correspondientes administraciones deberán valorar si el coste laboral que supone la intervención tanto burocrática como técnica del

personal inspector en estas tareas es algo que puedan o deban asumir. En cualquier caso, resulta necesario dimensionar los servicios de inspección educativa para adecuar la carga de trabajo al número de personas inspectoras disponible. Es cierto que en determinados periodos temporales el colectivo de personas inspectoras hace un esfuerzo para satisfacer esa carga de trabajo, pero esta no puede ser permanente por el riesgo de estrés y desmotivación al que sometería a la inspección, deturpando el ser último de la inspección educativa.

Uno de los aspectos que sí forma parte del trabajo administrativo propio de la inspección es el registro de las actuaciones realizadas. Es evidente que debe documentarse el trabajo, pero como hemos defendido a lo largo de este artículo, el registro debe servir para informar a nuestros superiores y, sobre todo, para que los centros educativos y el profesorado tengan retroalimentación de los aspectos correctos y de aquellos que deben corregir y mejorar.

Defendemos que los registros no deben estar estandarizados. En los últimos años hemos observado como los informes y registros que maneja la inspección educativa responden a modelos prefijados que, si bien estandariza los diferentes centros educativos, no aporta información y directrices concretas a los centros que permita su mejora. Los informes deben ser útiles para los centros educativos y el profesorado, y no necesariamente para los órganos superiores de la inspección educativa o la propia inspección educativa. El objetivo no puede ser el propio registro, sino que el objetivo es mejorar el aprendizaje y tratamiento del currículo tanto en los aspectos metodológicos como de la evaluación fijada en el mismo.

9. CONCLUSIONES

La informatización de las administraciones ha conducido a una inspección documental en la que se valoran documentos que no necesariamente se corresponden con la práctica docente en las aulas. Esto nos lleva a reflexionar sobre su utilidad para la mejora del sistema educativo. Esta inspección

documental en la que estamos inmersos responde a unos estándares de calidad centrados en informar teniendo como referentes unos registros preestablecidos y con el exclusivo indicador de calidad del número de registros y no del contenido. Por ello, proponemos una inspección educativa cuyo espacio de trabajo sea el aula. No podemos olvidar cual es la finalidad de la educación y, por tanto, en que debe centrarse la inspección: el aprendizaje del currículo, la metodología que necesita el mismo y, muy especialmente, la evaluación que se lleva a cabo con sus correspondientes instrumentos de evaluación. De esta forma, el indicador dejaría de ser el número de registros para ser el número de actuaciones correctoras en los centros, ponderadas en función del impacto que esas correcciones tendrán en la educación del alumnado. Los registros recogerían información que influyese directamente en la educación del alumnado. Este cambio de paradigma pondría el foco de la inspección en el alumnado y, como consecuencia, en la mejora de la educación de la sociedad en la que vivimos. Se trata de voltear el modelo e inspeccionar el aula para actuar sobre el aula, y no inspeccionar el papel para que las administraciones extraigan unas estadísticas que, en muchos casos, ni se corresponden con la realidad ni mejoran la misma.

10. **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría finalizar mostrando mi gratitud por su ayuda y asesoramiento a Yolanda Cadórniga Díaz y M^a Ángeles Aramburu Núñez, inspectoras de educación de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

REREFENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y NORMATIVAS

- Camacho Prats, Alexandre. (octubre 2015). Los antecedentes remotos de la inspección educativa española durante el antiguo régimen. *Supervisión21*, 38(38), 14. Recuperado a partir de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/123>
- López del Castillo, María Teresa (2013). Historia de la inspección de primera enseñanza en España. *Secretaría General Técnica. Subdirección general de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*
- Camacho Prats, Alexandre. (2022). LA VISITA DE INSPECCIÓN. *Supervisión 21*, 65(65). Recuperado a partir de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/629>
- Polo Martínez, I. (2018). La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances En Supervisión Educativa*, (29). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/623/500>
- Pérez Jiménez, J. M., & García Ballesteros, P. E. (2022). LA VISITA A LAS AULAS: EL ETERNO RETORNO. *Supervisión 21*, 60(60), 54. Recuperado a partir de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/537>
- Real Decreto de 30 de marzo de 1849 (Gaceta de Madrid, 2 de abril)
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE núm. 53, de 2 de marzo)
- Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en

los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación (BOE núm. 51, de 28 de febrero)

- Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores (BOE núm. 312, de 30 de diciembre)
- Real Decreto 1538/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen las especialidades básicas de inspección educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre)