
LA VISITA A LAS AULAS: EL ETERNO RETORNO

CLASSROOM MEETINGS: THE ETERNAL RETURN

José María Pérez Jiménez

Inspector de Educación.

Sevilla. Andalucía

Pedro E. García Ballesteros.

Inspector de Educación

Sevilla. Andalucía

*Hay que saber dónde empiezas en lugar de
empezar sabiendo dónde quieres acabar.*

Javier del Pino (Elogio del no periodista, El País, 23-1-21)

Resumen:

La visita de la inspección educativa a las aulas es una actividad esencial puesto que supone la inmersión en los núcleos de los centros y el sistema educativo. Es una actividad compleja que requiere una mirada amplia y poliédrica, sin olvidar la importancia de tener presente el contexto en el que se encuentran. Desde este planteamiento, abordamos las razones y finalidades que pueden dar lugar a las

visitas a las aulas, los criterios para una selección adecuada de las mismas, los múltiples aspectos a tener en cuenta al entrar, durante la visita y al finalizar, así como las consideraciones posteriores a la misma. En definitiva, ante la visita a un espacio incierto y complejo como el aula, se requiere amplitud en la mirada y conciencia de que la misma se desarrollará en un proceso para el que se requiere interés y oficio.

Palabras claves

aula, visita, inspección educativa, mirada, complejo, razones y finalidades, criterios, entrar, estar y salir.

Abstract

The visit of the educational inspection to the classrooms is an essential activity since it involves immersion in the core of the schools and the educational system. It is a complex activity that requires a broad and multifaceted look, without forgetting the importance of keeping in mind the context in which they find themselves. From this approach, we address the reasons and purposes that may lead to visits to the classrooms, the criteria for an adequate selection of them, the multiple aspects to take into account when entering, during the visit and at the end, as well as the considerations subsequent to it. Ultimately, when visiting an uncertain and complex space such as the classroom, a broader perspective is required, knowing that the visit will develop in a process in which interest and professionalism are required.

Keywords

Classroom, visit, educational inspection, look, complex, reasons and purposes, criteria, enter, stay and leave.

PRÓLOGO

Un aula es un ente artificial, creado, originalmente, para que los ciudadanos en formación adquieran, de forma gradual, los saberes que una comunidad considera necesarios para el desarrollo y conservación de la misma. Las aulas cumplen una doble función, aprender a vivir juntos, y el desarrollo individual de las personas que allí acuden diariamente. Cada aula tiene su propia identidad, configurada a partir de múltiples factores, unos derivados de las características de las personas y la evolución de las mismas, así como de las condiciones en las que se desarrolla su actividad; y otros de origen relativamente exógeno, por su dependencia del entorno, el centro y la sociedad a la que pertenece. El aula es un lugar de encuentro, un auténtico ecosistema, en el que el individuo se integra en la colectividad, y en el que existen diferentes equilibrios entre lo homogéneo y lo heterogéneo, por lo que es un poliédrico y conflictivo laboratorio para la práctica de la igualdad en la desigualdad.

Por tanto, entrar en un aula implica afrontar un acontecimiento complejo, a la vez que apasionante, para lo que se requiere una mirada singular, atenta y abierta a las múltiples posibilidades que puedan producirse, además de una decidida voluntad y buen oficio. Los inspectores e inspectoras de educación, tenemos la suerte de que, históricamente, la sociedad nos ha otorgado la atribución de visitar las aulas para, desde este núcleo del sistema educativo, valorar cómo se transmite el saber y cómo se configura la colectividad, colaborando a su progreso.

Sin embargo, aquello que, durante un tiempo, puede haber parecido evidente y no necesitar justificación alguna, cuando los acontecimientos y las circunstancias cambian sustancialmente, debe ser revisado. Esto ocurre en la actualidad con la educación. Vivimos una crisis del mundo, de la civilización y, en consecuencia, de la educación, lo que debe conducirnos a un replanteamiento de todos los elementos que la constituyen, entre los que se encuentra la inspección educativa y el papel que debe desempeñar. Por tanto, procede un análisis de las tareas fundamentales que

esta desarrolla para el desempeño de sus funciones, entre las que se encuentra la visita a los centros y las aulas.

Las visitas a las aulas han sido desde sus orígenes, en el siglo XIX, una actividad esencial y permanente de los inspectores de educación; razón de ser de su trabajo, de manera que antaño quedaban reflejadas en los cuadernos de los maestros. Sin embargo, en pleno siglo XXI, esta actividad ha quedado relegada, en muchas ocasiones, a una presencia testimonial, y condicionada o supeditada a otras ocupaciones, siempre, alejadas de la realidad en la que se desarrolla la educación. El distanciamiento unido a la falta de claridad sobre el sentido de dichas visitas, ha supuesto que sean cuestionadas no solo por el profesorado, sino por determinados sectores de la propia inspección educativa que enfocan sus tareas hacia derroteros meramente administrativos. Como muestra de este cuestionamiento, recientemente, se han publicado trabajos que se refieren a la visita de inspección en términos apocalípticos, hasta el extremo de avanzar su "riesgo de extinción" o, en forma más poética, refiriéndose a ella como "función malherida".¹

Como muestra de la desorientación o de los reflejos esquizofrénicos que adornan, últimamente, todo lo que rodea a la educación, en los foros de la inspección educativa, tanto formales como informales, las alusiones y discusiones sobre las visitas a las aulas han sido y son constantes, incluso con elaboración de materiales o herramientas para su ejecución, pero paradójicamente, no observamos avance alguno en el plano teórico. Más bien, vivimos en una constante repetición de lugares comunes, con grandes palabras, como muestra de los conceptos que subyacen a una actividad que se considera de gran importancia, de la que se desconocen sus resultados. Una muestra de esta contradicción, así como de la circularidad estéril, es

¹ Polo Martínez, I. (2018). La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances En Supervisión Educativa*, (29). Camacho Prats, Aleixandre (2015). La Visita de Inspección, su Función Malherida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 4, pp. 79-91.

la escasa producción bibliográfica que aporte luz sobre el sentido y la práctica de estas visitas, más allá de obras señeras, como la "La visita de inspección"² del añorado Eduardo Soler Fierrez que, aunque no se refiere exclusivamente a la visita a las aulas, sino al centro en su conjunto, con casi treinta años de existencia, no deja de reeditarse, lo que supone una muestra de lo que decimos.

A lo anterior unimos que las visitas a los centros y las aulas se encuentran en franca recesión como consecuencia, entre otros motivos, de la proliferación de tareas burocráticas inútiles, de despacho y ordenador, en consonancia con tendencias acomodaticias que, bajo la apariencia de un control derivado de un manejo de datos, de una evaluación que no es tal, y de un enfoque basado en resultados espurios, alejan *de facto* a la inspección educativa de los lugares donde se desarrolla la acción, situándola en los márgenes de la realidad, lo que conlleva un progresivo desconocimiento y la consecuente desconfianza hacia la misma, especialmente, por parte del profesorado. Por tanto, la inacción, la falta de avance en el terreno teórico y práctico, así como las nuevas formas de considerar las figuras tradicionales de autoridad por la sociedad, llevan a que la visita a las aulas ni siquiera se perciba como problema, por su irrelevancia o falta de interés, por un sector de los propios inspectores e inspectoras, lo que consideramos de enorme gravedad, a pesar de lo cual, esta atribución única para la inspección educativa forma parte de su ADN histórico y, como veremos, de una necesidad irrenunciable para los centros y el sistema educativo en su conjunto.

El enfoque del tema, desde el punto de vista del por qué, el para qué y el cómo se visitan las aulas, por parte de la inspección educativa, ha ido variando a lo largo de la historia desde mediados del siglo XIX, momento en el que se comienza su

² Es obligada la mención, por abrir un campo de reflexión y análisis que, en esos momentos, se encontraba casi yermo, la clásica obra de Eduardo Soler Fierrez "La visita de inspección" cuya primera edición es de 1992 y que no deja de reeditarse: 3ª ed. en 2013, Ed. La Muralla, Madrid.

andadura la inspección. Las razones, los fines y los métodos no han sido los mismos en épocas distintas como la II República, la dictadura franquista, a partir de 1978, tras el advenimiento de la democracia, o en la actualidad. Ello se debe a los diferentes contextos políticos que han determinado el papel de la inspección educativa, pero también por los rasgos de la sociedad en cada momento, de ahí que la visita al aula deba ser revisada hoy a tenor de las características de nuestro contexto social, económico y cultural, determinantes para el sistema educativo. En consecuencia, no se trata, por nuestra parte, de realizar una revisión histórica, de confrontar con la situación en otros países, sino de reflexionar sobre la necesidad y la utilidad de las visitas a las aulas aquí y ahora, en nuestra sociedad del siglo XXI, y en el contexto de un sistema educativo sometido a un debate propio del momento que estamos viviendo. Ello no quiere decir que en nuestra exposición no puedan encontrarse elementos comunes con otros momentos históricos o con otros países, debido a que existen ideas permanentes y extrapolables a cualquier época y lugar, atendiendo a los aspectos esenciales, pero que se combinarán con otras específicas derivadas del tiempo actual y sus características diferenciales.

Es necesario aclarar que no pretendemos realizar una recopilación bibliográfica, ni un compendio de lo que se ha escrito al respecto, como se ha dicho, escaso si tenemos en cuenta la importancia del tema, sino que intentaremos exponer la reflexión sobre nuestra experiencia profesional de muchos años, en la que las visitas a las aulas han sido una constante cuando íbamos a los centros educativos. De manera que no solo hemos visitado las aulas que por prescripción debían serlo, en virtud de actuaciones habituales o planificadas, sino también aquellas que nos han interesado por los proyectos que se llevaban a cabo en el centro en cuestión, por las prácticas que se estuvieran desarrollando o, simplemente, para el conocimiento *in situ* del trabajo de los docentes. Se pueden contar por centenares las aulas visitadas, lo que nos permite, con la información acumulada, y el esfuerzo de reflexión compartida correspondiente, con errores y aciertos por nuestra parte y con

diferencias sustanciales en la forma de llevarlas a cabo a lo largo de tantos años, presentar ideas de carácter teórico y práctico que contribuyan al necesario corpus de la inspección educativa, ayuden a los nuevos inspectores e inspectoras inquietos ante su "primera vez", y estimulen también la reflexión de los más experimentados.

Cuando se aborda una práctica compleja, responsable de una comprensible inseguridad, al menos en los que son conscientes de sus límites, suele ser habitual limitarse a esbozar "recetas" únicas y aplicables, en cualquier caso, con sus correspondientes instrumentos o herramientas, cuadros de observación, rúbricas, cuestionarios, enumeraciones o listas a cumplimentar. Sin embargo, las visitas a las aulas no pueden llevarse a cabo con un conjunto de recetas; como toda pedagogía requiere una visión del mundo y de la educación, por lo que trataremos de aportar las nuestras que se han construido a partir de la práctica, la reflexión sobre la misma y el estudio. Por todo ello, consideramos fundamental aclarar previamente por qué y para qué visitar las aulas, cuáles son las razones para hacerlo y las finalidades que, hasta cierto punto, son dos caras de la misma moneda, aspectos distintos, aunque relacionados.

Una última observación para finalizar este prólogo. Las visitas a las aulas las enmarcamos en las visitas a los centros educativos, entre otros motivos porque es el contexto cercano en el que se desarrollan, por lo que todo lo que dijimos en un trabajo previo, de carácter más general, titulado *La visita de la inspección educativa*³, es de aplicación a las aulas. El sentido y finalidad, los principios a tener en cuenta y las características de quienes visitan, son de aplicación a la especificidad del aula, si bien por las características diferenciales y con el objetivo de profundizar, dada su

3 José M^a. Pérez Jiménez y Pedro E. García Ballesteros: *La visita de la Inspección educativa*. Supervisión21, nº 59, Enero, 2021 (<https://usie.es/supervision21/la-visita-de-la-inspeccion-educativa/>)
Página consultada el 11-2-21.

importancia, ya dijimos en aquel texto que sería objeto de un trabajo específico que desarrollamos a continuación.

1. RAZONES Y FINALIDADES DE LA VISITA DE AULA.

a) Núcleos fundamentales de información.

En el trabajo citado anteriormente, sobre la visita a los centros educativos, defendíamos que en el siglo XXI la Administración tiene múltiples medios para obtener información, al margen de la inspección educativa; ésta ha dejado de ser “los ojos” de aquella. Por tanto, la visita de la inspección debía caracterizarse por una mirada global y un conocimiento profundo del centro, con una perspectiva distinta que permitiera conocer, y sobre todo interpretar bien, lo que allí pasa. Pero limitar la mirada del inspector, a los reflejos del centro observados en la documentación, a las reuniones con equipos directivos, con órganos de gobierno, o con representantes de las familias, a la observación de las instalaciones, supondría una visión alicorta o, incluso, ciega de la realidad. La razón es evidente, todas son vías indirectas de acceder a la información esencial de un centro educativo: lo que ocurre en las aulas, qué se enseña, cómo se enseña y con qué resultados.

Las aulas son la fuente primordial de información, la enseñanza que se desarrolla en las mismas es causa y motivo de que los centros estén contruidos y en funcionamiento, de que los profesores ocupen la mayor parte de su jornada laboral, y de que los alumnos asistan casi un tercio de su tiempo en un día lectivo. En ellas se desarrollan una parte esencial de los procesos realmente importantes: el aprendizaje, las tutorías, y las relaciones. Constituyen la origen y efecto de lo que ocurre en el centro, de forma que lo que acaece en el conjunto de aulas de un centro puede desvelar al mismo, es decir lo despojan del velo que, a modo de informes, evaluaciones y resultados, puede servir de pantalla que oculte la realidad. La visita a las aulas es la base para el conocimiento auténtico de un centro educativo, si bien

puede y debe ser completada, para una interpretación adecuada, con el resto de fuentes de información. Por lo que obviarlas, ignorarlas o mirarlas de soslayo, conducirá a interpretaciones superficiales, de corto alcance y, en consecuencia, débiles.

Pero, además, por acumulación, así como por la diversidad de las mismas, el conocimiento de lo que ocurre en las aulas supone un acercamiento a lo que acaece en el sistema educativo en aspectos esenciales como el desarrollo de las enseñanzas, las prácticas predominantes. En definitiva, más allá de la visión de centro o zona, la visita a las aulas permite, a quienes las pueden realizar, contribuir a un conocimiento real y profundo de elementos sustanciales de la educación.

b) La caja opaca del sistema y la cultura individualista.

Es habitual la referencia al aula como “caja negra” del sistema. Según esta metáfora, como ocurre con las cajas negras de los aviones, un aula nos ofrecería las claves para entender el funcionamiento de un centro y, por extensión, del sistema educativo. Sin embargo, según nuestro parecer, entendida en sus términos exactos no es afortunada la comparación, ya que a la luz de la historia, la tradición y la formación que determinan unas culturas profesionales y unas expectativas sociales, en nuestros centros, priman las prácticas individualistas de manera que, en muchas ocasiones, lo que ocurre en un aula no es comparable con lo que ocurre en otra o, si observamos semejanzas, éstas derivan de condicionantes de índole ajena como, por ejemplo, la homogeneización que conlleva el uso de determinados materiales curriculares como los libros de texto.

Por otra parte, no suelen compartirse las prácticas y, aunque últimamente se están produciendo algunos cambios, es infrecuente la colaboración de diferentes docentes, de diferentes aulas o dentro de la misma. Todo lo anterior, nos lleva a pensar que lejos de ser una “caja negra”, más bien el aula es una caja opaca, cerrada,

de la que poco se conoce. Por supuesto, esto que decimos obedece a una valoración general sobre la que existen excepciones, incluso ciertas diferencias según la etapa educativa a la que nos refiramos.

Para que la metáfora del aula como “caja negra” fuera afortunada, cualquiera de ellas debería ofrecer una información relevante para el funcionamiento del centro en el que se encuentra y, por extrapolación, del sistema. De manera que las aulas de un centro deberían estar “cosidas”, conformando un “traje”, con un perfecto engranaje entre sus piezas, a través de su organización, sus proyectos y las normas que lo regulan. No nos referimos a una absoluta homogeneización, nunca deseable, sino a la compartición de unos elementos comunes que otorguen identidad, para que el recorrido educativo de un alumno tenga la coherencia educativa deseable, y no quedar al azar del “maestrillo con su librillo” que corresponda a cada curso escolar.

Pues bien, el análisis de la existencia, o no, de las costuras del centro que permitan unir las piezas del “traje”, para valorar la calidad de la prenda obliga, de manera ineludible, a visitar, mirar e interpretar las aulas. Por un lado, para valorar la coherencia vertical, a lo largo de los distintos niveles y etapas de la enseñanza; y, por otro, identificar la coordinación horizontal, entre los distintos grupos de etapa, ciclo o nivel. En definitiva, para estudiar el proyecto explícito (visible) o implícito (oculto) del centro. Nuestro sistema educativo tiene un problema, la falta de existencia de auténticos centros educativos que puedan ser calificados como tales. Evidentemente, no nos referimos al espacio físico, sino a entidades con proyectos sólidos, compartidos, fruto de la colaboración y la visibilidad social, a la construcción simbólica y educativa de un proyecto coordinado por el profesorado, con unas enseñanzas y unos valores, por supuesto, contruidos a partir del ordenamiento legal, conocidos por el alumnado y las familias. Por tanto, la mirada al aula y el centro debe desarrollarse en interacción permanente, para conseguir una construcción auténtica

de la realidad. Y, como consecuencia, contribuir con propuestas coherentes a su mejora.

c) Ventanas y representación del centro y la sociedad.

El aula nos puede aportar mucha información no solo sobre lo que ocurre en el centro, sino en la sociedad más cercana. Entre otros motivos porque lo que ocurre en ella cada día, está fuertemente condicionado por factores externos a la misma, tanto del resto del centro en el que se encuentra ubicada, como del contexto social. La concatenación de fenómenos similares en un conjunto amplio de aulas, puede ser indicativo de unas características comunes que nos pueden permitir extraer conclusiones relevantes.

Por tanto, en las visitas a las aulas deberán diferenciarse los propósitos concretos, como por ejemplo la valoración de la práctica de un profesor, de aquellos que respondan al análisis de lo que ocurre en un centro, una zona o, en términos generales, en el sistema educativo en su conjunto. Así pues, el análisis lo debemos establecer en doble sentido, de forma que cuando el propósito sea específico, pensemos que puede estar condicionado por el entorno exterior, y viceversa, el análisis más global puede ser interpretado desde la mirada de un hecho particular. De alguna forma un aula es una sociedad en pequeño, en la que se reflejan los fenómenos, las tensiones, los conflictos, las tendencias que ocurren fuera. El aula es un laboratorio en el que poder observar, descubrir y apreciar lo que ocurre en el centro y la sociedad. Las aulas son ventanas hacia la realidad externa a las mismas, por supuesto, limitadas y no omniscientes. Pero que en un análisis acumulativo de lo que ocurre en muchas, y con la mirada adecuada, pueden ayudar a conformar la interpretación final sobre la situación del centro educativo y, como consecuencia, del sistema educativo y la sociedad.

d) El currículo en la práctica.

La razón de ser de los centros y las aulas es la enseñanza que se imparte y el posible aprendizaje que se derive de la misma. Por tanto, esta debería ser un elemento clave de atención por parte de la inspección educativa, por cierto, al que no se le dedica la atención que merece, a tenor de cómo se configuran las prioridades y los planes de trabajo que se establecen últimamente. Nos referimos a las enseñanzas que realmente se imparten y, como consecuencia, a los aprendizajes de los alumnos. Precisamente, porque su análisis permite integrar las tres funciones de la inspección: supervisión, evaluación y asesoramiento.

Ningún inspector o inspectora experimentado que haya reflexionado, mínimamente, sobre su práctica, dejará de reconocer que la simple lectura de una programación didáctica le va a facilitar una información real de lo que ocurre en el aula para la que se ha realizado. Posiblemente, la programación puede tener un encaje adecuado en la norma de referencia y en muchos casos amparada por el proyecto editorial, pero no deja de ser un proyecto intencional y prescriptivo, incluso bien encajado en la horma, pero la realidad puede ser otra. La puesta en práctica, en cuanto a la priorización del volumen amplio de enseñanzas posibles, la determinación o no de lo que debe ser fundamental, los métodos que se utilizan, los mecanismos de comunicación que se ponen en juego no serán conocidos sin las visitas a las aulas, de manera que éstas permitirán recabar gran cantidad de información sobre una serie de aspectos que veremos más adelante. Debe tenerse en cuenta que el saber, hoy más que nunca, es algo vivo y problemático y, por tanto, no podrá facilitarse en forma de receta, o totalmente acabado, sino como algo incompleto y conflictivo, por lo que desde esta perspectiva ha de analizarse el currículo.

e) Identificación y formación sobre prácticas educativas relevantes.

En primer lugar, queremos dejar claro que no nos vamos a referir a lo que vienen denominándose buenas prácticas, que se plantean cual recetas exportables y

extrapolables, independientemente de los contextos y las especificidades concretas. Ahí radica su debilidad y la consecuente falta de continuidad en el tiempo de las que así se consideran. Creemos que las buenas prácticas van unidas indisolublemente a los contextos en los que se desarrollan, con personas, problemas y situaciones concretas.

Nosotros nos referimos a prácticas relevantes, desde el punto de vista pedagógico que, por un lado, merecen el reconocimiento y la visibilidad y, por otro, pueden ser orientativas y estimulantes para el profesorado del propio centro y de la zona en la que se comparten contextos de similares características. Como hemos dicho, las buenas pedagogías conllevan una visión del mundo y de la educación, de manera que no están sujetas a coyunturas o modas, tampoco están vinculadas, exclusivamente, a una determinada tecnología.

Precisamente, una de las posibles y mejores formas de contribuir a la formación del profesorado, por parte de la inspección de educación, consiste en detectar las prácticas reales que tengan un valor pedagógico relevante, para reconocerlas, pero, no solo eso, sino para difundirlas, garantizando la viabilidad de su aplicación por otros docentes del mismo o distintos centros, configurando, de esta forma, redes de aprendizaje sobre la práctica. La creación de estas redes más o menos formales, conducirán a una mayor generalización de dichas prácticas, con el asesoramiento correspondiente, para que se constituyan en elementos de los proyectos de centros, objetivo último, al fin y al cabo. Por tanto, los cambios que puedan proponerse deben partir del conocimiento real y profundo de lo realizado en las aulas, el análisis de su valor pedagógico, en el sentido de que provoca aprendizajes sólidos y duraderos en el alumnado, así como su difusión posterior con el apoyo para su aplicación por parte de otros profesionales.

Por tanto, la inspección por el lugar que ocupa en el sistema y por el papel que puede ejercer en el mismo, debe conocer lo que ocurre en las aulas, para compartir

el conocimiento de las prácticas adecuadas con otros docentes del mismo centro, y de otros, contribuyendo a la creación de redes de conocimiento. Aunque las prácticas no sean extrapolables, en términos exactos, siempre pueden servir de referencia para la apertura de nuevas vías que permitan la mejora, en términos más amplios, que los del corpúsculo que supone un aula.

f) Conocimiento del profesorado y el alumnado.

Para terminar, y no por ello de menos importancia, una finalidad básica de las visitas a las aulas es el conocimiento del profesorado y el alumnado en acción. A largo plazo, uno de los motivos más útiles y fructíferos en el tiempo. Ambos colectivos deben ver físicamente al inspector o inspectora, conocer la razón de ser de los mismos, a qué se dedican, para qué están allí y cómo pueden ayudarlos.

De forma habitual, el inspector es conocido y conoce al equipo directivo, miembros de algunos órganos del centro, y algunos docentes con los que por motivos, aleatorios o coyunturales, haya sido necesario contactar. En anteriores trabajos hemos recomendado que, cuanto antes, se mantengan reuniones iniciales con los claustros, cuando la inspección llega a una zona educativa, para darse a conocer personalmente y exponer sus funciones, atribuciones y líneas de trabajo. Dicha reunión tiene como finalidad presentarse y establecer un conocimiento mutuo generalizado, aunque sea, aún, relativamente superficial. Sin embargo, la visita a las aulas es para profundizar, conociendo al profesorado y el alumnado en su ámbito cotidiano de trabajo, en su salsa, mirando directamente lo que se hace y cómo se establecen las relaciones.

Lógicamente, teniendo en cuenta las altas ratios inspector/centros, como ya diremos en el siguiente apartado, es necesaria una buena y fundamentada selección de las aulas a visitar, lo que nos permitirá conocer una muestra representativa del profesorado y de sus perfiles pedagógicos. Por lo que se refiere al alumnado, esto

pueden desconocer, incluso, la mera existencia de la inspección y, sin embargo, a través de reuniones con sus delegados, o directamente en las aulas, es muy deseable que sepan de nuestra existencia fundamentada, al fin y al cabo, en velar por su derecho a la educación. A la vez, los inspectores deben conocer lo que hacen, sienten y desean los alumnos.

No somos tan ingenuos u optimistas como para pensar que visitando un aula o un número, siempre limitado, de ellas, vamos a conocer con profundidad lo que ocurre en un centro o en el sistema educativo. Por ello, es necesario tener conciencia y reconocer el grado de incertidumbre y la provisionalidad de las conclusiones a las que lleguemos. Tan importante e inevitable será conocer como no conocer. Para el inspector o inspectora que visita tan importante será conocer, como ser consciente de lo que no va a llegar a conocer. En este sentido, es conveniente tener en cuenta que ningún aula puede abordarse con un único punto de vista.

Recordando la cita del periodista Javier del Pino, a propósito de los buenos periodistas que, como cita inicial, hemos parafraseado para la inspección de educación, ésta debe ser conocedora de su posición de comienzo, sus fortalezas y debilidades, lo que sabe y lo que no sabe, lo que puede querer y lo que puede mirar e interpretar. Pero, a la vez, no debe predeterminedar ideas ni resultados, ni pontificar con verdades absolutas, sino encontrarse en una posición de atenta mirada abierta y, a la vez, profunda. Lo que nos conducirá, a veces, a confirmar ideas o intuiciones, pero, otras, a sorpresas más o menos agradables, a descubrir tesoros silenciosos, poco valorados o desconocidos, o a descubrir problemas que, con una mirada superficial, serían inapreciables. En el aula no nos relacionamos con datos o informaciones, sino con personas, por cierto, que viven una experiencia que ya experimentamos nosotros como alumnos y profesores.

No cabe duda de que la visita a las aulas nos puede dar indicios o evidencias de cómo se producen las prácticas de enseñanza y los fenómenos de aprendizaje.

Pero cuando se trata de analizar o evaluar, desde un punto de vista más general, un centro o una zona educativa por parte de un inspector o un equipo de inspectores, es ineludible la selección de un número de aulas significativas y suficientes, porque son núcleos de información fundamental para supervisar, asesorar, evaluar y, en definitiva, para mirar e interpretar la realidad del centro educativo en relación con el sistema que lo enmarca y la sociedad en la que se encuentra. Las aulas son el fruto maduro de ambos.

2. EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DE AULAS: CRITERIOS

Por los motivos expresados anteriormente, siendo pragmáticos, es inevitable llevar a cabo una selección de aulas a visitar de entre todas las posibles que, para un inspector o inspectora, pueden ser centenares en el conjunto de sus centros de referencia o en la zona en la que ejerce. Sería imposible la visita a todas en las condiciones mínimas requeridas con un mínimo de rigor. Por otra parte, es aconsejable que, en las visitas a los centros, nos dejemos llevar durante el recorrido, para visitar aulas no previstas, pero cuya visita pueda ser deseable, por interés sobrevenido, con lo que lo imprevisible puede convertirse en lo más importante.

En todo caso, con carácter general, es necesario realizar una selección para la que deben aplicarse criterios basados en los propósitos que tengamos y en las aulas más adecuadas para los mismos, evitando el azar, el sorteo, sino con criterios determinados por la propia inspección, o compartidos con miembros del centro (equipo directivo, coordinadores, jefes de departamento, etc.). En todo caso, se tratará de evitar la visitar aulas sin un por qué y un para qué, o que el inspector sea conducido a mirar lo que le quieran mostrar, según intereses no definidos por él.

La visita al aula puede responder a una situación incidental y concreta que haga necesaria la misma, o bien porque se quieran analizar las prácticas de enseñanza y evaluación, los aprendizajes de los alumnos, las tutorías, el clima de

trabajo y las relaciones. Bien porque sea necesario su análisis para conocer cómo funciona el centro, o para la valoración como parte del proceso de acceso a la función pública. Aquellas para las que la visita sea prescriptiva, su selección vendrá determinada por el mandato o el plan que la determina, pero para las que se visiten para, por ejemplo, el análisis de un proyecto intencional del centro, o del propio inspector o equipo de inspectores, u otros motivos, se deberán determinar unos criterios de selección. Desde nuestro punto de vista y por la experiencia acumulada, como mínimo, deberán tenerse en cuenta los siguientes criterios:

- La selección deberá permitir una visión lo más amplia posible de las prácticas docentes: diferentes niveles y enseñanzas, áreas o materias, profesorado con distintos niveles de experiencia, formación, así como con distintas responsabilidades en el centro.
- Elegir aulas en las que se tenga cierta constancia de prácticas idóneas, de las que se puedan extraer conclusiones positivas para su difusión, por tanto, será necesario rastrear información previa.
- En sentido contrario, elegir alguna o algunas en las que se tenga información previa sobre prácticas no idóneas, que permitan ofrecer propuestas de mejora.
- Realizar una selección vertical de aulas que permita observar un mismo parámetro (enseñanza de cualquier materia o competencia, tratamiento de la diversidad, etc.) a lo largo de niveles educativos consecutivos. Ello nos permitirá detectar el grado de coherencia curricular (gradación de contenidos, pautas metodológicas, estrategias de apoyo y refuerzo del alumnado), así como de pautas organizativas del aula (agrupamientos, materiales de uso, etc.), a lo largo de una etapa educativa. A ello nos referíamos cuando hablábamos de la construcción real de un centro, de la aplicación, o no, en las aulas de lo que dicen los proyectos.

- Complementar lo anterior con una selección horizontal de aulas de un mismo nivel educativo. Si antes se trataba de ver la coherencia vertical entre distintos niveles que, al fin y al cabo, es lo que vive el alumnado a veces con satisfacción y otras con contradicciones, a lo largo de su escolarización en un centro. Se trata de ver la coordinación entre el profesorado, en los parámetros fundamentales, ya que hay que salvaguardar siempre las diferencias individuales que pueden ser positivas.
- Los dos criterios anteriores deben ser matizados o modulados según estemos en un centro de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, u otras tipologías, por las enseñanzas que impartan. Las distintas tradiciones, culturas, normativas de organización, reflejadas en la constitución de sus equipos docentes, priman enfoques horizontales en los primeros casos (la clásica y acertada coordinación de Niveles y Ciclos) o verticales, fundamentalmente, para los Institutos, a través de los Departamentos didácticos. Ello habrá de ser compensado, por la inspección, a través de una selección de visitas de aulas que prime lo contrario en cada tipo de centro: la coherencia vertical en los colegios y la horizontal en los Institutos u otros tipos de centros. Lo dicho para este criterio no lo planteamos en términos absolutos, sino como una pauta de priorización o enfoque.
- Tener en cuenta los tránsitos, ya que uno de los graves problemas de nuestro sistema educativo es el paso de unas etapas a otras, ocasionado en muchas ocasiones por problemas estructurales, aunque agudizado si no se tiene en cuenta. Se trata de seleccionar aulas en las que se puedan observar las posibles consecuencias de dichos tránsitos, tanto en aspectos organizativos como curriculares. Ello requiere, y así lo recomendamos, que un criterio permanente de selección de aulas para la inspección educativa sea escoger las de niveles terminales e iniciales (5 años y 1º de Primaria, 6º de Primaria y 1º

de ESO, etc.), para detectar y actuar en consecuencia, sobre los problemas derivados de ese tránsito que no solo es meramente curricular, sino que también afecta a la organización del aula, los tiempos y los espacios, las relaciones entre profesorado y alumnado. Precisamente, la ubicación de la inspección dentro del sistema, siempre que se encargue de zonas educativas relativamente homogéneas, la hace especialmente idónea, quizás la única entidad que lo puede hacer, para realizar esta función de coordinación y navegación del tránsito entre etapas educativas, para detectar los problemas que se estén produciendo, coordinar las soluciones en su zona de trabajo y elevar, en su caso, las propuestas correspondientes a los responsables administrativos. Los problemas reales del tránsito no suelen figurar en los documentos o en las reuniones personales, sino en las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de centros distintos, por lo que estas deben ser conocidas e interpretadas por el inspector o inspectora.

- Seleccionar visitas según áreas, materias o especialidades (Lengua, Música, Matemáticas, Ciencias, Tecnología, etc.), atendiendo a la coherencia entre las mismas en el proyecto educativo real del centro. Es decir, para valorar la coherencia curricular tanto vertical, en la etapa o etapas del centro, como horizontal, por nivel o ciclos. En este sentido, es necesario huir de la valoración exclusiva de las denominadas materias troncales, puesto que el currículo es tan amplio que otras disciplinas nos pueden ofrecer una información, en muchas ocasiones, incluso más valiosa según los fines que se pretendan. También podrían seleccionarse en virtud del análisis de capacidades transversales como, por ejemplo, la comunicativa, y su trabajo sistemático en las distintas disciplinas.
- Seleccionar otros espacios. Nos referimos, por un lado, a las sesiones de tutoría lectiva con alumnos. De esta forma se otorga importancia y valor a las

propias sesiones de tutoría ante el profesorado y las familias; comprobando si existe un proyecto, en la práctica, de orientación y tutoría en el centro, con coherencia vertical entre los distintos niveles, así como la capacitación tutorial del profesorado en relación con las necesidades de orientación del alumnado. Por otro lado, los patios o lugares de recreo cuyo uso, actividades que se desarrollan, distribución, presencia activa del profesorado, pueden darnos información sustanciosa sobre muchos aspectos de la vida de las aulas y del centro, en aspectos como la educación en la igualdad, los recursos materiales, el clima de relaciones, el uso idóneo de las instalaciones, etc.

- Por último, una vez que se apliquen los criterios expuestos, la selección de aulas resultante siempre será inicial y provisional. Es decir, una vez que se pongan en marcha las visitas, es necesario estar abiertos a posibles cambios en función de lo que vayamos observando. Porque una visita te puede llevar a otra que, quizás, no estaba prevista. En educación, toda planificación es aproximada, debido a la incertidumbre que conlleva el propio acto de educar. La apertura permanente puede permitir la exploración de territorios, y la consecución de hallazgos que no obtendríamos con una planificación rígida e inflexible.

3. ENTRAR, ESTAR Y SALIR DE LAS AULAS.

Tales serán los tres apartados de este epígrafe porque los tres poseen contenidos específicos y diferenciados que conviene cuidar con suma atención.

- a) La entrada en un mundo complejo e imprevisible.

Un aula es un ente artificial que funciona como un ecosistema, en el que se mezcla lo individual con lo colectivo, la homogeneidad con la heterogeneidad, de manera que lo que ocurre en ella es un fenómeno complejo, poliédrico y que, normalmente, es fruto de un cruce de tradiciones del centro, normativas externas, e

intenciones y proyectos del profesorado que trabaja en ella. De ahí la importancia de mirar bien, incluso entre líneas, adivinar referentes no explícitos, preguntar y mirar no solo lo evidente, sino atender a los detalles que pueden ofrecer información relevante. Para todo ello se necesita tiempo, acudir a sesiones completas que nos permitan valorar un recorrido con inicio, desarrollo y cierre, de principio a fin, atendiendo también a los preámbulos, la entrada del alumnado y el profesorado, el ambiente de los pasillos, los saludos iniciales, los comportamientos y la llegada. Lo anterior nos puede proporcionar una valiosa información sobre el clima de aula, las relaciones entre alumnos y de estos con el maestro o profesor, así como sobre la organización inicial del trabajo y la preparación de los materiales necesarios.

Por otra parte, debemos ser conscientes que la mera visita de un inspector o inspectora a un aula altera sustancialmente el funcionamiento de la misma. Para el alumnado y, aún más, para el profesorado es un acontecimiento, en principio, excepcional, aunque durante la misma, o en sucesivas que se realicen, la situación pueda normalizarse, aunque sea relativamente. Inicialmente, tanto alumnos como profesor o profesora desconocen e, incluso, desconfían de lo que allí pueda ocurrir, así como de las consecuencias. A pesar de que no lo parezca, todos van a estar mediatizados por la presencia del extraño. El observador altera lo observado, lo que deberemos tener en cuenta tanto durante la visita, como en la interpretación de la misma. Por esto, es necesario entrar sin excesiva parafernalia, sin acompañamiento de ningún miembro del centro para evitar mayor trascendencia.

En principio, al menos para la primera visita a un aula, no es necesario avisar previamente, para disminuir las posibles distorsiones. En cambio, sí es necesario predefinir qué vamos a mirar en las aulas seleccionadas, según los criterios expuestos. Es decir, en general, debemos evitar ir sin saber qué queremos ver u observar, qué buscamos, para preparar adecuadamente las pautas a tener en cuenta. Es conveniente evitar la visita a aulas en las que la actividad sea de escaso interés o

relevancia para lo que pretendíamos. De alguna manera, debemos anticipar que está o debe estar ocurriendo.

b) Los condicionantes de nuestra mirada.

Aparentemente, en un aula, observamos lo que ocurre en un día y durante un tiempo determinado, con unos alumnos y profesor o profesora concretos. Sin embargo, lo observado, por la propia alteración que provoca la presencia del inspector, nos puede inducir a errores, de manera que incluso se nos puede ofrecer una imagen derivada de las expectativas que se tienen de la inspección, es decir se construye un relato que corresponda no tanto con la realidad habitual, sino aquello que se cree que el inspector o inspectora espera ver. No es infrecuente observar un orden estricto, un silencio poco habitual, un uso rígido del libro de texto, o una metodología más tradicional, en un esfuerzo por adecuarse a la expectativa, o imagen ideal, construidas por el profesorado. Esta circunstancia debe paliarse o vadearse, bien con la creación de un clima de confianza que naturalice la situación, o en sucesivas visitas.

Valga como ejemplo, el de una primera visita en la que una profesora de Lengua Castellana y Literatura desarrolló una clase absolutamente tradicional, con un enfoque meramente gramatical, escasa interacción con el alumnado y sujeción rígida al libro de texto. Posteriormente, en la entrevista, resultó una coincidencia absoluta entre la inspección visitante y la profesora en que el enfoque de la enseñanza de la Lengua debía ser muy distinto, eminentemente comunicativo, con uso de textos de todo tipo, con lecturas, y presencia de expresión oral, algo que, curiosamente, resultaba ser habitual en sus clases. En suma, la profesora había cambiado su forma habitual de desarrollar las clases para ofrecer la imagen que creía era más agradable, o estaba más en consonancia, con sus creencias sobre la inspección. Nos devolvía la imagen que, a priori, tenía de los inspectores, de manera que fue necesario un ejercicio de sinceridad dialogada, para que aflorara lo que

realmente hacía, cotidianamente, en su aula, como se pudo comprobar en sucesivas visitas, en las que se desarrolló una práctica de enseñanza de calidad contrastada.

También puede ocurrir lo contrario a lo anterior, y nos constan experiencias al respecto, en aras de la innovación mal entendida, el profesor o profesora visitado considera que al inspector le gustan los proyectos, la educación alternativa, los talleres o, simplemente, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y sin que, realmente, todo ello se esté llevando a cabo de forma habitual, se pretende presentar una imagen *ad hoc* que se desvanece rápidamente en cuanto el inspector observa la sesión completa. En definitiva, no olvidemos que, en muchas ocasiones, presentan la imagen que, a priori, tienen de la propia inspección, lo que creen que puede ser más agradable a la misma, o la que está en consonancia con lo que piensan o creen, para la coyuntura que están viviendo, no coincidente con lo que hacen habitualmente.

De todas formas, el método más seguro, y que puede ofrecer mayor fiabilidad, es mirar lo permanente y continuo, y no los elementos del día y hora concretos. Por lo que debemos valorar muy relativamente los últimos, que pueden estar condicionados por nuestra presencia y, en cambio, hemos de orientar nuestra atención a otros que, seguramente, se desarrollan cualquier día de forma habitual. Nos referimos, por ejemplo a: la ambientación didáctica del aula, la decoración, los materiales expuestos y su relación con el trabajo que se desarrolla, el uso del espacio y la circulación por él, el uso del tiempo y su grado de adecuación a las actividades que se realizan, así como el control activo o pasivo del mismo por el docente, la variedad de actividades y su planificación en el tiempo con sentido didáctico, la capacidad comunicativa tanto del docente como del alumnado, sus interacciones gestuales y verbales, la presencia y su uso de las tecnologías, los cuadernos o carpetas de trabajo y las actividades que reflejan en el trabajo acumulado, los exámenes o pruebas aplicadas, el agrupamiento de los alumnos, etc.

Todos los elementos mencionados nos pueden dar abundante información sobre lo que ocurre en un aula cotidianamente y, de esta forma, evitar, disminuir o soslayar, en lo posible, lo coyuntural del momento, que puede estar relativamente alterado, como hemos dicho. En definitiva, usando un símil culinario, se trataría de apreciar los condimentos utilizados, la habilidad demostrada para manejar las claves de la cocina, que el guiso resultante, que puede verse afectado en la cochura del día.

Por otra parte, antes de entrar a enumerar, los aspectos que deben mirarse en el aula, es conveniente aclarar que nuestra mirada no es ingenua, pura, ni vacía. Se lleva a cabo conforme a un marco conceptual y valorativo que, es conveniente, compartir con el profesorado visitado. Por tanto, no basta con que los inspectores e inspectoras se pongan de acuerdo en instrumentos, rúbricas, pautas o guías a utilizar. Éstas pueden ocultar, bajo el aparente consenso u homologación, y supuesta neutralidad aséptica de las palabras (planificación, evaluación, capacidad comunicativa...etc.), distintas visiones sobre dos preguntas: ¿Qué es una buena clase? o ¿En qué consiste ser un buen maestro o una buena profesora? Las respuestas deben ser objeto de reflexión explícita por cada inspector, así como por el conjunto de los miembros de un equipo, en primer lugar, para clarificar su concepción y, en segundo lugar, por honradez profesional con los que están en las aulas, que deben conocer desde qué marcos de referencia se les evalúa o asesora.

Como sabemos, nadie da lo que no tiene. Ni el alumnado, ni el profesorado, tampoco la inspección educativa. Cuando hablamos de contar con un marco de referencia, no nos referimos a teorías pedagógicas del mundo universitario o académico, sino a un intento de respuesta a la pregunta ¿En qué consiste el arte y el oficio de dar clases? Una respuesta que debe darse a partir del conocimiento de la realidad y no desde ideales voluntaristas que desconocen los contextos y las enormes y complejas determinaciones de lo que ocurre en las aulas. En este sentido,

se recomienda la lectura de libros que traten de la vida real en las aulas y de cómo se desarrollaron en ellas los buenos y los malos maestros.⁴

c) Estar en el aula: ¿Qué mirar?

En cuanto a los aspectos sobre los que se puede recoger información en la visita, pueden ser muy variados, dependiendo del propósito de la misma. De manera que, en función de este, se focalizará la atención sobre los que más puedan interesar, a sabiendas de que suelen estar interconectados, y con dependencia mutua. Sabemos, por ejemplo, que el clima de convivencia va a influir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y viceversa; que las condiciones familiares pueden determinar los procesos del aula, y viceversa; incluso otros aspectos del centro, como el estilo directivo, pueden influir en lo que allí ocurre, etc.

No obstante, como aspectos básicos y fundamentales, desarrollamos aquellos sobre los que se puede obtener información relevante y estable, independientemente del propósito, presentados en un orden que no supone la prioridad o la importancia otorgada, de manera que cada uno de ellos podrá adaptarse al propósito específico de la visita. Por último, es necesario aclarar cierto malentendido que suele producirse con las visitas de inspección, a saber, salvo por un propósito expreso que así lo establezca, no visitamos aulas para examinar o calificar a los profesores. Se hace por las razones, o para las finalidades, que hemos expuesto anteriormente. Por tanto, como se podrá comprobar a continuación, el objeto debe abarcar mucho más que la mera actividad del profesor o profesora, sino el conjunto de acontecimientos que ocurren en el aula, en toda su extensión y complejidad, lo previsible y lo imprevisible, así como a todos sus protagonistas.

4 Petschen, Santiago: El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias. Madrid, 2013, Ed. Plaza y Valdés.

Lomas, Carlos: La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura. Barcelona, 2002, Ed. Paidós
Recalcati, Máximo: La hora de clase, Barcelona, 2016, Ed. Anagrama.

Aunque, como es obvio, la acción del docente, habitualmente, influye de manera decisiva en todos los aspectos que desarrollamos a continuación.

- Clima del aula.

El clima escolar es un factor determinante siempre, se trata de la envoltura de todas las actividades a las que dota de color y sabor, determinando el sentido y las consecuencias de las mismas. El clima deriva, fundamentalmente, del sistema de relaciones personales que se producen en el aula, tanto entre los alumnos, como entre éstos y el profesor o profesora. De hecho, el ambiente se constituye, en sí mismo, en objeto de enseñanza y aprendizaje.

Podemos encontrarnos con ambientes tensos o relajados, participativos o autoritarios, confiados o desconfiados, naturalizados o artificiales. ¿Cuáles son los determinantes? En especial, el tipo y cantidad de interacciones con los alumnos y entre los mismos, las posibilidades de participación, expresión y trabajo por parte de todos. Influyen factores físicos, como la iluminación, la distribución holgada de los espacios, el agrupamiento del alumnado, la decoración, las posibilidades de movimiento o el ruido ambiente adecuado a cada actividad. Pero también determinadas cualidades del docente juegan un papel decisivo: su entusiasmo e implicación emocional, su interés por el alumnado, la capacidad para escuchar a la clase, la modulación de la actividad según las condiciones, lo que un autor ha denominado "pedagogía ingenua".⁵ Los valores con que impregna su labor, de respeto y consideración personal e intelectual de todo el alumnado y, como consecuencia, la ausencia del mínimo atisbo de desconsideración y humillación. En

⁵ No podemos extendernos sobre estos aspectos, pero al hilo de ellos no podemos dejar de recomendar el excepcional libro de Manuel L. Martín Correa "Con trozos de tiza. Apuntes y relatos para una pedagogía ingenua". Sevilla, 2017. Ed. Colombr. Y del mismo autor, su texto dedicado a la inspectora Isabel Álvarez titulado *Educación en el entusiasmo* publicado por la Asociación Redes, que puede leerse en su web <https://www.asociacionredes.org/isabel-alvarez-educar-en-el-entusiasmo/> consultada el 8-2-21.

suma, la capacidad de generar expectativas positivas y ajustadas a las posibilidades del alumnado.

El aula debe ser un lugar confortable para todos, para lo que la creación de un ambiente adecuado es fundamental. Determinados estudios ponen de manifiesto que docentes con poca capacidad de gestión de la misma, pueden llegar a usar un 63% del tiempo para poner orden. Es deseable un control de la atención y el trabajo del alumnado sin gritar, ni enfadarse, sino modulando los elementos comunicativos para dicha función. El docente que crea un buen clima sabe establecer el equilibrio adecuado entre la distancia y la cercanía con el alumnado, así como el manejo durante la clase de dicho equilibrio, para crear la complicidad necesaria.

En definitiva, el difícil manejo de la autoridad, para lo que es fundamental preservar su imagen y respetar la del alumnado. En este sentido, son inaceptables la ridiculización, la ironía para poner en evidencia al alumnado, el reproche público ni, por supuesto, la humillación inaceptable. Es decir, ningún hecho que deteriore la imagen de cualquier miembro de la clase. Por supuesto, cuando proceda, hay que criticar o reprochar la conducta del alumno, pero de forma adecuada, salvaguardando su imagen siempre, bien si se hace en presencia de otros o en privado. Para un docente es necesario contar con un control emocional, para no caer en la vulgaridad o la informalidad ficticia. Los alumnos valoran en sus profesores y profesoras el rigor y la seriedad al afrontar su trabajo; en sentido contrario son menospreciados los desordenados, los arbitrarios, por falta o incoherencia de criterios, y los que no se comprometen e implican.

- Formación disciplinar del docente.

Nos referimos a su formación en el área o disciplina sobre la que se desarrolla la actividad del aula, en las diferentes etapas y enseñanzas. En este sentido, podemos destacar:

- El conocimiento y manejo del contenido, los conceptos, procedimientos y valores propios del área o disciplina.
- Su uso y aplicación, a través de métodos adecuados, al alumnado que se encuentra en el aula.
- El enfoque adoptado y la incidencia en lo fundamental.
- El gusto que manifiesta el docente por lo que enseña.
- La modulación del grado de dificultad en función de la situación del alumnado.
- El uso de un vocabulario rico y adecuado.
- La relación con el libro de texto, en caso de utilizarlo, cómo lo usa, el grado de identificación entre índice del libro y la programación de la materia.
- La capacidad para crear y utilizar materiales propios.
- La conexión de los contenidos con la actualidad y sus posibilidades de aplicación y actualización.
- La capacidad de improvisación, extendiendo o ampliando contenidos a raíz de preguntas del alumnado o por derivación natural en el desarrollo de la clase.
- La invitación al alumnado para ampliar los contenidos de aprendizaje con orientaciones, menciones o indicaciones hacia aspectos que van más allá del aula y del tema concreto (referencias a libros, prensa, vídeos, películas, consultas en internet, etc.), lo que podríamos denominar la capacidad para extender el aula.

Para finalizar, a modo de conclusión, debemos tener en cuenta que el maestro no es solo un mediador, gestor o comunicador, sino que tiene que saber lo que enseña, y además, capacidad para problematizar ese saber con sus alumnos, para conseguir ese "aprender a aprender" de la que tanto se habla últimamente, que debe

producirse sobre un contenido bien seleccionado, para junto a sus alumnos pensar los problemas del mundo en el que viven.

- Secuencia de actividades.

No nos referimos a la secuencia programada sino, a que la secuencia de actividades que observamos durante la visita tenga un orden lógico, por supuesto previsto, basado en la epistemología del área o disciplina, con criterio pedagógico desde el inicio de la sesión has el final.

Desde este punto de vista, la clase debe tener coherencia y una buena conexión entre las sucesivas actividades, así como equilibrio en su tipología: individual-colaborativa, en pequeño o gran grupo, activa-reflexiva, para que se pongan en juego distintas capacidades. Una clase con un solo tipo de actividad y, sobre todo, sin justificación de dicha exclusividad, pierde valor pedagógico, respecto a otra con variedad en su tipología, pero, por supuesto, con coherencia y conexión entre las mismas, de manera que en su conjunto tengan sentido unitario. En contraposición, un activismo insustancial, desordenado, como tendencia de moda, tampoco es deseable.

Es útil, de cara a la entrevista posterior con el docente, cuantificar porcentualmente el tiempo dedicado, en términos aproximados, a los distintos tipos de actividades. Por ejemplo, a aquellas actividades en las que se lee, escribe, escucha o habla, sea como conversación o como exposición. El resultado puede sorprender al propio docente que, en muchos casos, no es consciente, la predominancia absoluta de un determinado tipo, por ejemplo, la secuencia monolítica consistente en explicar y preguntar.

Por último, es fundamental que la sesión de clase tenga entidad en sí misma y, a la vez, forme parte de un proceso en un conjunto de sucesivas clases. En este sentido, en primer lugar, debe observarse si la clase tiene un buen inicio, generando

curiosidad, clarificando lo que se pretende hacer, generando confianza, conectando con anteriores clases; en segundo lugar, un buen desarrollo con la secuencia de actividades a la que nos hemos referido antes; y, por último, un cierre adecuado, en el que se recopile, se repase lo fundamental, se extraigan conclusiones, conectando con el inicio y, por último, se finalice con sosiego, calma, y no de forma abrupta o intempestiva.

- El tiempo.

En relación con lo anterior, la buena gestión del tiempo es un aspecto muy importante. El alumnado no debe estar pendiente del reloj, pero el docente sí. No con sentido de impaciencia y prisa por acabar cada actividad y la clase en su conjunto, lo que sería un pésimo síntoma, sino buscando el ritmo adecuado, de forma que la clase se desarrolle con fluidez y con el sentido de unidad en sí misma al que nos hemos referido.

A modo de obra de teatro, la clase debe tener comienzo, nudo y desenlace y ajustarse, casi con precisión de relojero, al tiempo establecido.⁶ Evidentemente, lo dicho no implica una planificación rígida y sorda sobre lo que pueda surgir, espontánea o de forma imprevista, en el siempre incierto desarrollo de una clase. Al contrario, partiendo de una planificación mínima y previa, el arte de dar clase implica que lo sobrevenido pueda integrarse con naturalidad para un desarrollo según lo expresado anteriormente.

- El espacio.

El uso y la circulación por el espacio del aula, tanto del docente como del alumnado es uno de los indicadores relevantes del clima, en especial, de las

⁶ Aunque habla de mucho más que del tiempo en el aula, es muy recomendable la lectura de Recalcati, Massimo: *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, 2016. Ed. Anagrama.

interacciones o relaciones personales que se dan en ella, pero también nos permite valorar el uso del espacio para las actividades que así lo permitan. Posiciones rígidas e inamovibles por parte de los que habitan el aula, en el caso del docente cercano a su mesa y la pizarra (como manifestación de su territorio) y, por tanto, con escasa relación cercana con los alumnos que se encuentran más alejados; y, en el caso del alumnado, por la sujeción a su "sitio" del que no puede moverse salvo que se pida y conceda un permiso explícito, pueden ser indicadores de una organización donde prima más un supuesto orden que las interacciones personales, y de unas actividades que propician poco la colaboración.

En cambio, una libre circulación natural por el aula, con unas normas interiorizadas, respetuosas con la actividad de todos, puede denotar confianza hacia los alumnos que cuentan con autonomía para hacer lo que tienen que hacer en cada momento. Por otro lado, el movimiento del docente, a lo largo y ancho del aula, ocupando estratégicamente los espacios, según la necesidad de la actividad, le permitirá una mayor relación con todos los alumnos, independientemente del lugar que ocupan, así como un mayor control de todo lo que ocurre en el aula durante la sesión y, así, poder atender personalmente a todos ellos. De alguna forma, la distancia espacial supone también distancia emocional o ausencia de confianza. Una reducción de la distancia no implica anarquía, puesto que esta puede darse también bajo la apariencia de un orden que no es tal.

Por otra parte, la gestión del espacio y su distribución debe producirse con sentido pedagógico y didáctico, es decir, nos referimos a la observación de la existencia y el uso de distintas zonas del aula que son conocidas por el alumnado y adecuadamente usadas por el docente. En definitiva, no olvidemos que el espacio también enseña.

- La ambientación pedagógica y hospitalaria del aula.

La ambientación de los espacios que habitamos es clave para desarrollar nuestras labores, en general y, en especial, las intelectuales (leer, escribir, estudiar, ver una película, etc.). El ambiente que creamos en una cocina, un despacho, un comedor o una sala de estar, facilita que nos sintamos confortables, o no, y por tanto la predisposición y el desempeño de las actividades que correspondan.

Sin embargo, suele pensarse que en cualquier espacio y de cualquier manera podemos desarrollar una actividad de enseñanza. Basta con una mesa y una silla, sin más. Pero el aula debe reunir unas mínimas condiciones de lo que llamamos habitabilidad física y pedagógica: espacio suficiente, luminosidad adecuada, el ruido, la temperatura, la limpieza, un orden justificado en la actividad que se vaya a desarrollar, decoración pensada, en la que haya participado el alumnado de la clase. Por supuesto, no todas estas condiciones dependen exclusiva o totalmente del docente. Precisamente por esto es necesario diferenciar cuáles son más o menos susceptibles de intervención por parte del mismo. En combinación con lo anterior, la disposición de espacios distintos o un uso flexible del espacio, según la actividad que se vaya a desarrollar, es otro aspecto a valorar. Es decir, hay que analizar la intencionalidad didáctica del espacio y tenerla en cuenta para nuestra valoración o interpretación final.

En definitiva, la ambientación y el uso del aula, tanto en términos visuales como auditivos o ergonómicos, debe hacerla hospitalaria y acogedora para entrar y estar en ella. La hospitalidad es un elemento fundamental que, combinado con otros, ayuda a la creación de un clima que permita una mejor enseñanza y, como consecuencia, un mayor aprendizaje.

- Dotación y uso de material y tecnología.

Se trata de analizar como factor condicionante, aunque no determinante, la dotación de material del aula en sus aspectos básicos: estado y antigüedad del

mobiliario, recursos didácticos disponibles, dotación de tecnologías de diverso tipo, etc. Y, por otra parte, el uso suficiente y adecuado que se hace por parte de docentes y el alumnado. En este sentido, es importante tener en cuenta si el aula es usada o no, exclusivamente, por el grupo de alumnos visitado, algo infrecuente sobre todo en Secundaria ya que, esta circunstancia, puede influir en el análisis de este aspecto.

Este apartado posee una especial importancia por la presencia, cada vez más habitual, de las nuevas tecnologías de la comunicación, endiosadas por unos, y calificadas por otros, como "armas de distracción masiva". Cada vez es más infrecuente encontrar aulas sin una mínima dotación tecnológica (pizarra digital, ordenadores, cañón de proyección, etc.), o incluso, en algunos casos, aulas que pueden ser consideradas auténticos Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). La inspección debe registrar no solo la cantidad y presencia de dichos recursos, sino sobre todo su uso: escaso, excepcional o cotidiano, e integrado, o no, en la actividad diaria del alumnado.

Es importante que la inspección observe si, incluso, aun con un uso frecuente, el enfoque aplicado sigue siendo analógico, porque se limita a la simple reproducción, a modo de vino antiguo en botellas nuevas (el libro de texto pero como cañón de proyección); o, por el contrario, si las nuevas herramientas se utilizan con toda su potencialidad, no meramente reproductiva, sino creativa, para la indagación en diversas fuentes, el desarrollo de la curiosidad, con un uso crítico, de forma interactiva y colaborativa.

Por último, es fundamental que se valore el uso de estas herramientas no como fin en sí mismas, sino como medios para facilitar el aprendizaje de las capacidades que se pretenden. Relacionado con esto, se encuentra la capacidad del docente para contar con alternativas analógicas o recursos propios, en caso de que se produzcan fallos que suelen ser frecuentes. Con carácter general, es conveniente

el uso integrado y complementario de las tecnologías nuevas con otras clásicas, como la pizarra tradicional, un recurso, todavía, de gran potencial.

- Capacidades comunicativas del docente.

Pasamos a analizar una de las capacidades fundamentales y nucleares de un docente y que, por tanto, debe ser observada y analizada atentamente por la inspección. El lenguaje, en general, y la palabra en particular, son los principales instrumentos de un maestro o profesor para impartir clase, por lo que debe analizarse si son utilizados con mimo, y conciencia del poder que tienen. Para lo cual, es necesaria la formación para un buen uso, por parte del docente, y la capacidad de su análisis, por parte de la inspección. No se trata de una formación disciplinar, sino transversal para todas las etapas educativas y todas las áreas y materias sin distinción.⁷ En honor a la verdad, además de la formación para esta capacidad, como para otras, también se puede poseer un mayor o menor talento pero, en todo caso, se puede aprender.

Concretamente, entre otros aspectos, podríamos observar:

- El uso del código lingüístico adecuado según el tipo de actividad.
- La gestión de las preguntas y respuestas, de manera que, por ejemplo, se debe considerar si el profesor o profesora se dirige siempre a los mismos alumnos, tanto verbalmente como con la mirada; cómo formula las preguntas, si son de respuestas fijas y cerradas, o cómo promueve la participación y opinión críticas.

⁷ Existe una abundante bibliografía sobre este tema pero por su novedad y estricta sujeción al interés de lo que estamos defendiendo, recomendamos especialmente dos libros recientes de sendos autores, a los que hemos seguido especialmente de forma que, incluso, hemos organizado con ellos actividades formativas en los centros. Su bibliografía, en general, puede ser enormemente útil a los docentes, incluidos los inspectores e inspectoras, tanto para aprender como para enseñar expresión oral y escrita. Son: Cassany, Daniel: *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona, 2021, Ed. Anagrama. Vilà i Santasusana, Montserrat y otros: *Secretos para hablar bien en público. Guía práctica*. Barcelona, 2018, Ed. Plataforma.

- El uso de distintas técnicas de comunicación.
- Cómo verifica que sus instrucciones han sido entendidas por todos.
- El uso de los elementos de cortesía, como dirigirse por sus nombres (o apellidos) a cada alumno, o el uso de la segunda o tercera persona verbal, todo ello comporta elementos de cercanía emocional, importantes para el clima del aula.
- El lenguaje gestual, las expresiones faciales, la conducta y posturas corporales (téngase en cuenta que, como decía la coreógrafa Marta Graham, el cuerpo nunca miente), ya que se trata de analizar tanto el lenguaje verbal como el no verbal que, sobre todo, desde el punto de vista emocional puede ser enormemente indicativo sobre el “saber estar” del docente, y el clima que pretende crear en el aula.
- El uso de los silencios que también pueden ser muy comunicativos.⁸
- La adecuación del vocabulario específico de la materia.
- La coherencia entre los contenidos, el lenguaje y el vocabulario, a las edades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, sin caer en simplificaciones engañosas.
- La modulación, entonación y volumen de la voz.
- La incorporación de palabras nuevas tanto de forma planificada, como surgidas al calor de la actividad del aula.
- La jerarquización de la información, subrayando lo verdaderamente importante.

En definitiva, y respecto a este parámetro de observación, son buenos docentes los que hablan para los demás y no para sí mismos, con un tono monótono,

⁸ Grijelmo, Alex: La información del silencio. Madrid, 2012. Ed. Taurus. Aunque, aparentemente, es un libro más orientado hacia el periodismo que a la educación, incluye capítulos sobre el lenguaje y el silencio cuya lectura puede ser enormemente útil en la enseñanza.

conducente a que su alumnado los defina como "pesados". El docente que comunica bien, sabe leer el contexto del aula, en cada momento, para recuperar la atención en caso de pérdida de la misma, hace notar su interés por todos sus alumnos y alumnas, para que no "tiren la toalla", detecta lo que necesitan con una gran capacidad de escucha y, en suma, sabe generar retos cognitivos, provocando interés por lo que se hace.

Por último, un indicador importante, aunque pueda ser indirecto, que alimenta las capacidades comunicativas del docente, es la información sobre sus lecturas en torno a la materia que enseña, y cómo se traslucen en sus intervenciones en el aula: menciona libros leídos, o los recomienda, cita a autores, etc. Igualmente, en cuanto a su actividad como escritor: tiene o no un cuaderno de clase donde escribe o reflexiona sobre lo que ocurre en el aula, pone como ejemplo sus propios textos a la hora de solicitar actividades similares al alumnado, realiza síntesis, comentarios, esquemas, etc.

Téngase en cuenta que el docente es el ejemplo a imitar por el alumnado, sobre todo de menor edad, por lo que, en todo lo que se refiera a la lectura y la escritura, sus propias lecturas, cómo lee en el aula, en silencio y en voz alta, así como su escritura, en el sentido epistémico, sobre lo que ocurre en el aula y dentro de ella, tendrán una influencia determinante sobre la calidad de su comunicación con el alumnado (no nos referimos aquí a contenidos de Lengua, sino a capacidades transversales que deben desarrollarse en todas las áreas, materias y etapas)

- Capacidades y características comunicativas del alumnado.

Ya se ha dicho anteriormente, que en la visita al aula no se debe focalizar la mirada, exclusivamente, en el o la docente, sino en todo lo que ocurre en la misma, así como en todos los protagonistas. Ahora nos referiremos al alumnado y lo que

transmiten a través de los diversos lenguajes, verbales, gestuales y corporales. Veamos algunos posibles aspectos que podrían ser observados:

- La participación ordenada desde la equidad, equilibrando las intervenciones para que todos tengan espacios de protagonismo adecuado.
- La predisposición o interés que el alumnado muestra por participar cuando proceda. Todos, una parte, o en ningún caso.
- El Estilo de participación activa en el aula y si esta es espontánea y confiada u obligada y dubitativa.
- Los momentos en los que participa.
- Grado de conocimiento que demuestra a través del lenguaje verbal.
- Uso del vocabulario adecuado.
- Adecuación de las producciones escritas del alumnado a su nivel educativo.
- Las producciones del alumnado mediante el lenguaje musical, plástico, corporal o audiovisual y el grado de adecuación para su nivel educativo.
- Cómo se dirigen al docente: por su nombre, con una palabra genérica (maestro o maestra), con confianza, respeto, o con actitud temerosa.
- Si el alumnado utiliza unas mínimas normas de cortesía y respeto hacia sus compañeros y el docente, tanto a través del lenguaje verbal como gestual.
- Grado de atención e implicación sobre lo que ocurre en el aula en cada momento. En este sentido, los lenguajes gestuales y corporales son elocuentes.
- Si, a través de la comunicación, se observa una relación entre los alumnos: competitiva, individualista o colaborativa.

- Atención a todo el alumnado del aula.

La capacidad de prestar atención educativa y enseñar a todo el alumnado es uno de los aspectos fundamentales a observar en un aula. A la vez, supone una gran dificultad, entre otros motivos, porque puede estar condicionado por variables externas, como la ratio o el número de alumnos, por la organización del centro o, incluso, por la propia cultura profesional y formación del profesorado. Un docente que se precie no puede contribuir a engrosar las listas de los denominados por Daniel Pennac en su libro *Mal de Escuela*: “niños caídos”, olvidados, excluidos, damnificados del sistema, aquellos que no entienden nada de lo que allí ocurre, a los que la vida se les vuelve incomprensible. Aquellos que lejos de enseñar a vivir juntos y enseñar juntos a vivir, pueden llegar a socavar e, incluso, matar el futuro.

Atender, estar pendiente, interesarse por todos y cada uno de los alumnos, exige disponer de una variedad de actividades de distinto tipo y gradación de la complejidad de las mismas y/o, en caso de desarrollar la misma actividad para todos, de una permanente atención en todas las direcciones, además de la circulación y movilidad por los distintos espacios del aula. No se trata solo de atender didácticamente a todo el alumnado, a sus formas de aprender, sus ritmos, sus rasgos psicológicos, incluso a sus diferentes culturas de origen, sino también mantener la atención y la motivación de todos durante la totalidad de la sesión de clase. Debemos ser conscientes que estamos ante una de las dificultades más importantes para todo docente, de manera que, en muchas ocasiones, se observan más intentos, o aproximaciones, que prácticas acabadas. Este suele ser un talón de Aquiles de nuestro sistema educativo.

Evidentemente, en este aspecto incluimos, aunque no nos referimos exclusivamente a ellos, a la atención a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo y, en general, a cualquiera con unas necesidades

particulares, como los que repiten curso, o tienen áreas o materias no superadas de cursos anteriores, o cualquier otra circunstancia que requiera atención especial. Debe observarse y registrarse el grado de integración e inclusión real de este alumnado en las actividades del aula, la interacción con otros compañeros y compañeras, la adecuación de las actividades a las capacidades de ejecución. En caso de encontrarse apoyado por un segundo docente, si se produce en régimen de participación con el resto de la clase o bien de forma aislada. Es relevante la ubicación del alumno (separado del resto, acompañado, delante, detrás), ya que facilitará o dificultará todo lo anterior, los materiales que utiliza, comunes o diferenciados, así como su grado de adaptación.

Con estas observaciones estamos valorando el derecho a la igualdad de trato del alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades, es decir hablamos del derecho a la educación de todos. Pero es necesario subrayar, y esa es la dirección que debe tener la mirada de la inspección en el aula, que la igualdad no es dar a cada uno lo mismo sino lo que necesita. Calidad fundamental de los buenos docentes.

- Agrupamientos del alumnado.

Cómo, dónde y con quién se sitúan y trabajan los alumnos suele ser uno de los aspectos más estables del aula, con y sin presencia de la inspección en la misma. Y, por tanto, nos puede facilitar información fiable sobre otros aspectos.

En primer lugar, habrá que tener en cuenta las posibilidades físicas del aula para agrupamientos diversos (extensión, espacios libres, ausencia, o no, de elementos fijos e inamovibles). A continuación, observar si se tiene en cuenta y se utilizan intencionalmente agrupamientos diversos, y con qué frecuencia, ya que es otro de los argumentos didácticos que debería ser aprovechado. Valorar si los agrupamientos (individual, pequeño grupo, gran grupo, en hileras, por parejas, en forma de U, con círculos concéntricos, etc.), responden a criterios pedagógicos del

propio docente, de acuerdo con las actividades que se plantean, a criterios más bien disciplinarios, o a la libre voluntad del alumnado.

En el caso de que lo anterior no pueda observarse durante la visita, debe preguntarse sobre el particular al profesor, y a los propios alumnos. De cara a la conversación o actuaciones posteriores con el docente, tras la visita, éste debe ser uno de los puntos ineludibles ya que es un aspecto sobre el que se puede incidir y cambiar, en caso necesario.

- La evaluación también se puede ver en una sesión de aula.

No se trata, obviamente, de que asistamos a un examen o prueba de conocimiento, lo que carecería de sentido, sino que, durante la visita, se exploren los mecanismos que se utilizan para la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, para lo que debemos solicitar y analizar tres tipos de documentos que suelen ser explícitos en lo que manifiestan, y aportan mucha información no solo sobre la propia evaluación y consecuentes calificaciones, sino sobre la coherencia entre los procesos de enseñanza y el grado de aprendizaje del alumnado:

- Por un lado, el registro de evaluación que lleva el docente. De él deducimos qué tipo de actividades desarrolla, si toma como referencia criterios de evaluación y cuáles son, la frecuencia de registros por alumno, si es similar en todos ellos, las prácticas de autoevaluación o coevaluación. Este documento no suele engañar, los registros en el formato que se tengan recogidos suelen reflejar el proceso de todo el curso y, con toda seguridad, refieren lo que realmente se hace en el terreno de la evaluación y la calificación, pero también qué y cómo se enseña y cuáles son los aspectos a los que verdaderamente se le da valor y preponderancia. De manera que, en muchas ocasiones, son un buen instrumento para el contraste

entre lo que se expresa y lo que se hace realmente, entre los deseos y la realidad. Por otro lado, puede observarse si en dichos registros se contemplan también reflexiones sobre autoevaluación de la práctica del propio maestro o maestra. En su conjunto, estos registros ofrecen una información riquísima para contrastar, entender e interpretar lo que ocurre realmente en el aula.

- Al mismo tiempo, durante la visita, dependiendo de la actividad, deben propiciarse las ocasiones que nos permitan acercarnos a distintos alumnos y alumnas, con características y desempeño diferentes, ubicados en distintos lugares, para pedirles sus cuadernos, carpetas de trabajo, o las producciones que procedan según el área o materia. Partiendo de la premisa de que se enseña lo que se evalúa y se evalúa lo que se enseña, las producciones del alumnado recogen lo que estos hacen. No se trata solo de averiguar, a la antigua usanza de las visitas de inspección, el nivel académico, su grado de ejecución o conocimiento, para lo que existen otros procedimientos más adecuados. En los cuadernos y, en general, en las producciones podemos analizar qué hace el profesorado, por ejemplo, tipología y frecuencia de actividades, si son adecuadas al nivel y características del alumnado, si responden a lo planificado, si presentan distintos grados de dificultad, si responden exclusivamente al libro de texto o a otros materiales, si son revisados y corregidos y de qué forma (marcando errores solo, o valorando aciertos, la tipología de valoraciones: verdadero-falso, bien-mal-regular, etc.), con o sin comentarios complementarios, si da respuestas, o bien provoca la posterior reflexión del alumno.

En definitiva, los cuadernos, carpetas, portfolios, etc. del alumnado, siempre que se analice una mínima muestra representativa, ofrecen

el cuadro de qué, cómo, cuándo y con qué criterios se evalúa, lo que se enseña y también lo que se aprende. Así como la coherencia existente entre lo que se dice que se hace y lo que verdaderamente se hace. A modo de ejemplo, es frecuente observar en muchas de nuestras primeras visitas a las aulas, tanto de Primaria como de Secundaria que, ante la petición de información sobre cómo se trabajaba la escritura, la respuesta suele ser siempre positiva, mostrando el docente satisfacción sin género de dudas. Sin embargo, cuando observábamos lo que hace el alumnado, el trabajo real con la escritura, puede oscilar entre los que se limitan a realizar dictados o meros copiados del libro de texto, hasta auténticos trabajos de redacción y creación literaria. Es decir, ante la misma respuesta, por parte del docente, nos encontrábamos con realidades muy diversas reflejadas en los trabajos de los alumnos.

- Por último, los exámenes, pruebas o los denominados controles, tan frecuentes en nuestro sistema educativo, también nos pueden servir de indicativo de las prácticas educativas cotidianas del aula. Para lo cual se debe solicitar una muestra de pruebas o exámenes (sin cumplimentar) realizadas en distintos momentos del curso. En este caso, no buscamos la adecuación de la respuesta del alumnado, sino cómo se confeccionan dichas pruebas, por parte del profesor, ciclo o departamento, bajo el supuesto, como hemos dicho, de que el docente evalúa lo que realmente enseña y viceversa. En la muestra que puede analizarse en la posterior entrevista con el docente, se pueden observar aspectos como: si son realizadas por el propio profesor o directamente extraídas de otros recursos, como el libro de texto o internet; qué referencia tienen las cuestiones que se plantean: criterios, tipos de contenidos; en qué proporción se valoran los

distintos criterios sobre los que se pretende recoger información, y si se incluye la valoración que realizará el profesor de cada uno; qué tipos de capacidades debe poner en juego el alumnado en sus respuestas: memoria, interpretación, aplicación, análisis, síntesis, creatividad, uso de lenguajes, etc.; si se parte de textos o documentos sonoros o visuales, como base para las cuestiones que se plantean; si se proponen respuestas que se limitan a reproducir literalmente, a extraer inferencias o, incluso, a analizar críticamente.

En resumen, estas tres tipologías de documentación pretenden apuntar a esos elementos estables, ajenos a la coyuntura del día de la visita, que deben ser el objeto fundamental para la dirección de la mirada y que, dada la importancia de la evaluación y la calificación en nuestro sistema educativo, nos proporcionan información jugosa sobre las prácticas de enseñanza y los aprendizajes reales y mayoritarios que se producen.

- El oficio del docente ante lo incierto e imprevisible del aula.

El aula es un espacio complejo, entre otras cosas, por el alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre de lo que allí ocurre que, por supuesto, se agudiza ante una inadecuada planificación o una mala praxis, y porque se producen muchos fenómenos de forma simultánea. Su carácter poliédrico exige a quien la visita, una mirada atenta, detallista y dinámica. El arte y el oficio para enseñar exige planificación inicial, ciertamente, pero, sobre todo, la capacidad de adaptar y casi supeditar aquella, a lo imprevisible.

Lo incierto e imprevisible puede surgir por el devenir de lo que se está enseñando, y las posibles conexiones no previstas que surgen habitualmente, por ejemplo, por preguntas y respuestas que conducen lo inicialmente planificado hacia territorios inimaginables pero ricos didácticamente, para reforzar el sentido de lo que

se pretende enseñar; por alteraciones en el clima del aula; por reacciones sorprendidas de los alumnos debidas al devenir del conocimiento. Es decir, por imprevistos didácticos o de carácter relacional. El aula es un mundo dinámico y abierto a la sorpresa que, siempre, debe ser aprovechada para avanzar más y mejor. En unos casos, el docente puede reaccionar orillando o aplazando lo imprevisto porque, a pesar de todo, "hay que seguir con lo programado". Pero, la buena maestra o el buen maestro tiene que parar, templar la acción y reconducir, casi dejarse llevar, vencer al tiempo acechante que, habitualmente, pisa los talones y mata los actos educativos auténticos. Lógicamente, en estas situaciones, la observación y la mirada de la inspección educativa deberá ser sutil, entre líneas y tras las líneas, eminentemente cualitativa, para lo que también se requiere agudeza, formación en el arte de enseñar y oficio como inspector o inspectora, de lo contrario la mirada quedará en la superficie, pudiendo ser, incluso, nociva. Para lo que no son suficientes las rúbricas, los números y las supuestas observaciones objetivas. Es así, porque estamos ante fenómenos maravillosos y complejos que no pueden dilucidarse, solamente, con una marca, con un Si o un No.

d) El papel del inspector o inspectora durante la visita de aula.

En primer lugar, queremos hacer referencia a las cualidades de los denominados "Visitantes", en el apartado correspondiente que desarrollamos en "La visita de la inspección educativa" (ver bibliografía). Todas las que allí se exponen son aplicables en las visitas a las aulas. Ahora, lo que esbozaremos serán los aspectos más específicos a tener en cuenta en estas.

Cuál debe ser el papel del inspector durante la visita es una cuestión nada trivial porque, como hemos dicho, aunque no lo parezca, todos los presentes estarán pendientes de su presencia, al menos en los momentos iniciales de la sesión, ya que

es un elemento extraño que altera la cotidianidad del aula.⁹ A nuestro juicio, deberán tenerse en cuenta una serie de formalismos que, con carácter general, consideramos idóneos para salvar esa distancia inicial e intentar “naturalizar” la presencia de la inspección en el aula. Veamos:

- Saludar y presentarse al docente y al alumnado. En este sentido, es conveniente conocer, previamente, el nombre del docente, dirigirse a él por el mismo, lo que implica cierta aproximación, así como un acto de cortesía siempre bien recibido. En cuanto al alumnado, es necesario tener en cuenta que, probablemente, no han visto nunca a un inspector, ni conocen a qué se dedica. Incluso, por nuestra experiencia, suelen creer que estamos allí para controlar o examinar bien a ellos mismos o al docente al que, normalmente y con ingenuidad, tienden a querer ayudar con un buen comportamiento, en muchos casos, ficticio. Por todo ello, se debe aprovechar la primera visita a un aula no solo para presentarse sino para, someramente, informar al alumnado sobre el sentido de nuestra presencia en lo que les concierne, y ponernos a su disposición. Naturalmente el saludo y presentación deberán adecuarse a la edad del alumnado.
- Explicar cuál es el motivo y finalidad de la visita, procurando rebajar la preocupación que puede provocar nuestra presencia, pidiendo que se evite prestar atención a la misma, solicitándoles que la clase se desarrolle con la naturalidad propia de lo cotidiano. Según nuestra experiencia, si se hace bien, los alumnos, tanto de Primaria como de

⁹ Salvando todas las distancias y dentro del surrealismo exagerado de la película, consideramos pertinente recordar la escena del maestro y sus alumnos en el aula, cuando son visitados por dos personas extrañas, en la película de José Luis Cuerda “Amanece que no es poco” aunque solo sea para suponer, con algo de humor, cómo puede ser recibido el inspector.

Secundaria y, en mayor medida, si son de Infantil, consiguen olvidarse del visitante, llegando a comportarse con bastante naturalidad cuando la clase ha avanzado un tiempo. Obviamente, no suele ocurrir lo mismo con el docente, aunque aquellos que tienen oficio, caracterizados por su interés, con auténtica vocación por su trabajo, suelen actuar como siempre, es decir muy bien, sin fingimientos, histrionismos o imposturas, delatorias de aquellos que los llevan a cabo.

- Posteriormente, solicitar los materiales necesarios antes de ubicarnos en el aula para no interrumpir la sesión con nuevas peticiones: libro de texto, planificación concreta si existiese, cuaderno o registro de evaluaciones, otros materiales necesarios para ese día, pruebas o exámenes, y registros. Siempre que sea posible, el docente debe conocer lo que va a solicitar el inspector, para no perder tiempo durante la sesión.
- El inspector, debe situarse en un lugar discreto que facilite una perspectiva lo más amplia y global del aula, para no interferir ni distraer la atención, para no convertirse en un obstáculo que incremente la disrupción. Éste es un aspecto crucial, somos un agente externo y, por tanto, inicialmente distante. Por un lado, el lugar discreto (al fondo del aula, en una esquina) favorece que, a lo largo de la sesión, y así lo ha demostrado nuestra experiencia acumulada, se olviden de nuestra presencia. Por otro lado, esta ubicación nos permitirá una distancia para mirar, observar y valorar aspectos del aula, como su ambientación didáctica, agrupamientos, materiales existentes, etc. La observación requiere distancia tanto física como mental, el extrañamiento al que se refieren los antropólogos. En cualquier caso, no debemos ubicarnos en un mismo

lugar durante toda la sesión sino que, sin interferir en el desarrollo de la clase, una vez que nuestra presencia se ha normalizado, aunque en parte, es aconsejable circular por el aula, siempre por los lugares menos contaminantes e, incluso, interactuar con alumnos, con distintas tipologías según sus necesidades (repetidor, el aplicado, el despistado o desmotivado, el ausente, el que tiene necesidades educativas especiales, etc.), sobre lo que están haciendo en ese momento, o lo que suelen hacer.

- Con carácter general, no intervenir durante la sesión, especialmente cuando es la primera o única, salvo que, por motivos fundados, sea conveniente, por ejemplo, cuando se considere necesario devolver alguna información en el momento, por el impacto que pueda tener, o llevar a cabo una acción concreta aprovechando la actividad o el contenido de la misma, preferentemente, para complementar la labor del docente. La posible intervención, en su caso, no debe ser nunca para desvalorizar, poner en cuestión, ni por supuesto reprender o requerir en público, lo que el profesor esté haciendo (el diálogo interpretativo y la valoración se debe producir después y en privado). Autores como Soler Fierrez defendían la modelación del docente, por parte del inspector, no descartándolo, debemos tener en cuenta que la misma se tendrá que producir en un proceso de visitas y formación, no en una visita aislada o única y, por supuesto, dicha modelación derivará de una gran experiencia y formación del inspector sobre la materia o área específica.
- Por último, el inspector/a debe despedirse del alumnado y del docente al terminar la clase, y agradecer la colaboración de todos.

En resumen, la presencia y posición del inspector en el aula quizás pueda sintetizarse con la frase del filósofo del siglo I, Epicteto: *"Calla siempre que puedas;*

habla solo cuando debas hacerlo y hazlo con pocas palabras". Tiempo y ocasión habrá después para hablar, valorar, asesorar y aportar.

4. LA VISITA NO TERMINA AL SALIR DEL AULA.

Con posterioridad, es conveniente mantener una entrevista con el o la docente, para valorar la visita de acuerdo con los aspectos que hemos desarrollado en el apartado anterior. En la misma puede solicitarse información o documentación complementaria, en caso de que sea necesario, así como aportar sugerencias o propuestas. Dicha entrevista conviene que se haga en tiempos y espacios adecuados por lo que es probable que, por motivos prácticos, no pueda mantenerse inmediatamente después de la visita (porque el profesor tenga clase con otro grupo, u otras circunstancias que lo impidan). En ese caso, siempre es preferible concertar una cita con cierta tranquilidad, tanto para esa devolución de información de la que hemos hablado, como para profundizar o ampliar el conocimiento sobre lo observado.

No obstante, lo que se denomina devolución de información no será imprescindible en los casos en los que la visita al aula haya sido muestral, no para valorar la práctica concreta observada, sino para extraer información con vistas a una evaluación más amplia en el centro. Esta circunstancia debe ser explicada debidamente, de manera que, en este último caso, la devolución de información se realizará, posteriormente, al conjunto del profesorado y dentro de un informe global oral y/o escrito.¹⁰

¹⁰ A este respecto pueden consultarse sendos artículos que hemos publicado en esta misma revista: *Cómo contarlo bien. Presentación de informes por la inspección educativa*. Octubre, 2019, nº 54. (<https://usie.es/supervision21/articulo-como-contarlo-bien-presentacion-de-informes-por-la-inspeccion-educativa/>) y *Cómo escribirlo bien. Presentación de informes por la inspección educativa*. Enero, 2020, nº 55. (<https://usie.es/supervision21/articulo-como-escribirlo-bien-redaccion-de-informes-por-la-inspeccion-educativa/>) Páginas consultadas el 11-2-21.

En cualquier caso, siempre es recomendable la devolución de alguna información, en forma de opinión fundamentada. De una u otra forma, la profesora o el maestro cuya aula ha sido visitada por la inspección, se siente evaluado o examinado, de manera que siempre espera algún tipo de respuesta con el asesoramiento correspondiente. La información facilitada debe ser útil para el docente y el centro, para su reflexión sobre lo que hace en el aula, para ayudarle a una interpretación distinta, compartida con la del inspector, o para reforzar y elogiar aquello que hayamos interpretado como positivo. Las sugerencias y propuestas deben ser realizables con los medios con que cuenta el docente y el centro. Y, en caso de presentar dificultad para su ejecución proponer los medios y el tiempo necesarios para que se desarrollen. Nada más negativo y descorazonador que las respuestas teóricas, generales e inútiles, los tópicos administrativos, burocráticos, pedagógicos y metodológicos, al margen del contexto, que demuestran escasa formación, poco interés y menor implicación. Algunos de los cuales pueden verse, a modo de ejemplo, en la secuencia de la visita del inspector al aula del maestro de Infantil en la espléndida película de Bertrand Tavernier *Hoy empieza todo* (1999).

Todo lo dicho hasta aquí se refiere, principalmente a la primera visita de la inspección a un aula. Si, por diversos motivos, se repiten, deberá tenerse en cuenta esta circunstancia, porque la inspección ya es conocida por los protagonistas. Las sucesivas visitas deben orientarse a los aspectos concretos y mejorables que se hayan comentado previamente y, según los casos, se pueden poner en marcha acciones o ayudas complementarias: visita de otros docentes del mismo nivel o materia, visita del Jefe o Jefa de Estudios, de la Dirección, visita de otro inspector o inspectora que trabaje en equipo con el de referencia, propuesta de visitas a otras aulas distintas por parte del docente visitado, lecturas recomendadas, etc. En todos estos casos, no se trataría de visitas conjuntas con el inspector que ya visitó, sino coordinadas con el mismo, ya que sería excesivo e innecesario, hasta contraproducente, la presencia de más de un agente externo en el aula. Se trataría

de valorar aspectos concretos y específicos para, posteriormente, compartir la información, si es posible, en un breve informe escrito o, simplemente, con unas anotaciones.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que para los docentes compañeros y compañeras del visitado, del mismo nivel o de igual materia y, aún más, para la dirección o la jefatura de estudios del centro, es enormemente esclarecedor y enriquecedor ver trabajar a los compañeros *in situ*, y no solo obtener información a través de documentos, en forma de programaciones, informes o actas, en los que los profesores se comunican entre sí con palabras con las que expresan lo que hacen o harán, pero que, no necesariamente, responden a la realidad. Incluso hemos realizado experiencias de grabaciones en video de sesiones de aula para analizarlas posteriormente con el profesor y con otros, lo que ha sido enormemente fértil, tanto para el docente que tienen la oportunidad de ver lo que hace, no siempre coincidente con la percepción que tiene, como para los demás. La mirada con distancia y distinta perspectiva es sumamente enriquecedora, de manera que tiene gran poder de transformación. De esta forma, además, las valoraciones y propuestas que se realicen desde la inspección serán mejor entendidas y con más posibilidades de aplicación.

5. A MODO DE BREVE CONCLUSIÓN: UNA MIRADA A UN ESPACIO COMPLEJO E INCIERTO.

En primer lugar, con lo aportado hasta ahora, esperamos haber dejado constancia de la complejidad que supone la visita de inspección a un aula, debido al carácter complejo, poliédrico e incierto de la misma. Hemos intentado exponer, de forma sistemática, las condiciones para una mirada profunda e interpretativa que abarque, en la medida de lo posible, lo que ocurre habitualmente en las aulas con la finalidad, no solo de interpretarlas, sino de ayudar en la mejora de las prácticas que

se desarrollan. Somos conscientes de la dificultad del empeño, por lo que esperamos que sea contrastado y completado por otros.

Nos hemos basado en la experiencia reflexiva y compartida de muchos años. Esta ha sido el manantial fundamental en el que hemos bebido para escribir estas páginas, aunque fundamentado y complementado con lecturas y documentos, algunas de las cuales aparecen citadas o en la bibliografía. Lo dicho y defendido aquí, ha sido llevado a cabo o, al menos, intentado. Nuestra práctica al visitar las aulas ha ido evolucionando y mejorando a lo largo de los años, de manera que las últimas, cuentan con un desarrollo sustancialmente distinto a las que hacíamos años atrás, de manera que en aquellas cometíamos errores que se han ido corrigiendo con la experiencia, con la reflexión sobre la misma, y con la mejora de la eficacia observada.

A nuestra evolución contribuyeron no solo compañeros y compañeras, de los que aprendimos y con los que discutimos, sino también muchos docentes y equipos directivos, con los que intercambiamos la experiencia, reflexionamos, nos entusiasmos e, incluso, nos enfadamos. Todos nos ayudaron a construir una práctica profesional, de las que son producto estas reflexiones que ahora compartimos públicamente. A todos les estamos profundamente agradecidos.

De lo desarrollado anteriormente, sobre cómo llevar a cabo las visitas a las aulas, se deduce lo que NO se deberá hacer, aquello a tener en cuenta por quien se incorpora a este oficio. En general, y salvo por motivo expreso, obligado o prescriptivo, las visitas a las aulas no son, en principio, para examinar al profesorado de forma aislada, ni para establecer un simple control. Con carácter general, no debe visitarse un aula con prisas, si no se le va a dedicar el tiempo que merece, lo que puede suponer, incluso, una falta de respeto a los que allí están. No deben realizarse visitas si presuponemos, o conocemos, lo que allí ocurre. No se deben visitar aulas si no se cuenta con el bagaje para poder decirle algo significativo sobre su práctica al docente visitado, o bien a otros, o al Claustro en su conjunto. En definitiva, no se

deben visitar aulas cuando el inspector no está dispuesto a implicarse y comprometerse con lo que allí ocurra. Nunca la visita a un aula debe consistir en un mero trámite que no va a provocar una mejora, sino que se justifica en sí mismo.

En un artículo anterior ¹¹, tratamos la visita al centro y prometimos hacer un trabajo específico sobre las visitas a las aulas, porque pensábamos que las mismas merecían un artículo propio y diferente. Sin embargo, para concluir, queremos dejar constancia que todo lo que hemos dicho sobre la visita a las aulas, no solo deriva de lo expresado para la visita general al centro, sino que hemos pretendido mantener una coherencia íntima entre ambas. Es decir, no sería coherente realizar una visita al centro según lo que planteábamos y, posteriormente, visitar sus aulas con enfoques distintos o contradictorios, y viceversa, ya que el centro, en su conjunto, y cada una de sus aulas, se retroalimentan. La mirada y la interpretación profunda que reivindicábamos para el centro educativo, con las adaptaciones correspondientes, debe utilizarse para el aula, como corazón del mismo. Ese espacio complejo que, parafraseando a John Dewey, no enseña para la vida, sino que es la vida misma.

Referencias

- Camacho Prats, A.: *La Visita de Inspección, su Función Malherida*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 13, núm. 4, pp. 79-91. 2015.
- Cassany, D.: *El arte de dar clase: según un lingüista*. Barcelona. Anagrama, 2021.
- Garcés, M.: *Escuela de aprendices*. Barcelona. Galaxia Gutemberg, 2020.
- Grijelmo, A.: *La información del silencio*. Madrid. Taurus, 2012.

11 Vid. Nota 3.

-Lomas, C.: *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona. Paidós, 2002.

-Martín Correa, M.L.: *Con trozos de tiza*. Sevilla. Colombre, 2017.

-Petschen, Santiago: *El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias*. Madrid. Plaza y Valdés, 2013.

-Pennac, D.: *Mal de escuela*. Madrid. Mondadori, 2008.

-Pérez Jiménez, J.M.-García Ballesteros, P.E.: *La Inspección educativa como servicio público para el siglo XXI*. Tres partes, Blog INED21. 2014. <https://ined21.com/p6606/> Último acceso el 17-3-20.

-Pérez Jiménez, J.M.-García Ballesteros, P.E.: *Cómo contarlo bien. Presentación de informes por la inspección educativa*. Supervisión21, Octubre, 2019, nº 54. (<https://usie.es/supervision21/articulo-como-contarlo-bien-presentacion-de-informes-por-la-inspeccion-educativa/>) Página consultada el 11-2-21.

-Pérez Jiménez, J.M.-García Ballesteros, P.E.: *Cómo escribirlo bien. Presentación de informes por la inspección educativa*. Supervisión21, Enero, 2020, nº 55. (<https://usie.es/supervision21/articulo-como-escribirlo-bien-redaccion-de-informes-por-la-inspeccion-educativa/>) Página consultada el 11-2-21.

-Pérez Jiménez, J.M. y García Ballesteros P.E.: *La visita de la Inspección educativa*. Supervisión21, nº 59, Enero, 2021 (<https://usie.es/supervision21/la-visita-de-la-inspeccion-educativa/>) Página consultada el 11-2-21.

-Polo Martínez, I.: *La visita de inspección en riesgo de extinción*. Avances En Supervisión Educativa, (29), 2018.

- Recalcati, M.: *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona. Anagrama, 2016.
- Stenhouse, L.: *El arte de enseñar*. Madrid. Morata, 1991.
- Soler Fierrez, E.: *La actuación inspectora en los centros de enseñanza: Las visitas de inspección a los centros educativos y a las aulas de clase* (Documento de trabajo). Sevilla. Servicio de Inspección Educativa, 2013.
- Soler Fierrez E.: *La visita de inspección*. Madrid. La Muralla, 2013 (3ª ed.)
- Torres Vizcaya, M.: *La inspección educativa. Una mirada desde la experiencia*. Madrid. La Muralla, 2019.
- Vilà i Santasusana, M.y otros: *Entender (se) en clase: estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona. Graó, 2007.
- Vilà i Santasusana, M. y otros: *Secretos para hablar bien en público. Guía práctica*. Barcelona. Plataforma, 2018.