

**La Inspección Educativa. Un modelo de cualificación
institucional ante los retos del siglo XXI: visión estructural y
funcional**

/

**The Educational Inspection. An Institutional Qualification
Model in the Face of the Challenges of the 21th Century.
Structural And Functional Vision**

Blas Campos Barrionuevo¹

Inspector y Doctor en Educación. UNED

*Profesor Asociado del Centro Asociado de la UNED «Andrés de Vandelvira» en la
provincia de Jaén*

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.856>

Resumen

Mediante el presente trabajo hemos pretendido analizar determinados elementos, bien estructurales, bien funcionales, referidos a la Inspección/Supervisión educativa en el sistema educativo (escolar) español. Para ello, partiendo de un análisis teórico-doctrinal y jurídico de la calidad educativa, como principio rector de nuestro sistema educativo en

¹ <https://orcid.org/0000-0001-7974-2004>. bcampos@ubeda.uned.es. Calle Gradass, 10 (23400) Úbeda (Jaén).

el marco de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE–, dada su nueva redacción tras la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que modifica la LOE (LOE–TC² en lo sucesivo) hemos procedido a definir y describir un determinado modelo de calidad institucional, que fuese el punto de partida para dicho estudio, de cara a proponer dos modelos de actualización y cualificación de la función supervisora *per se*; a saber: a) un (nuevo) modelo estructural para el acceso a dicho Cuerpo docente, y b) un (nuevo) modelo (funcional) para el mejor desarrollo y desempeño de las funciones inherentes a la labor supervisora a nivel global, denominando a este último «modelo *ecoinspectivo*». Aunque existen numerosos modelos y paradigmas en el campo de actuación y del saber de la Supervisión/Inspección educativa en la actualidad, sobre todo en su esfera funcional, queremos enriquecer dicho elenco de modelos, generando al mismo tiempo, una amplia reflexión de conjunto para la mejora permanente de la función supervisora en general.

Finalmente, y en una dimensión más estructural, hemos analizado los modelos de acceso al Cuerpo de Inspectores en España, aproximadamente a lo largo de los últimos veinticinco años, en un intento de realizar un contraste fundamentado, aportando una posible mejora en los mismos, en un proceso continuo de mejora y perfeccionamiento sobre dicho Servicio Técnico – Inspección de Educación.

Palabras Clave: «Inspección educativa», «supervisión escolar», «sistema educativo», «sistema escolar», «currículo», «evaluación educativa», «asesoramiento educativo», «mediación escolar».

Abstract

Through this work we have attempted to analyze certain elements, both structural and functional, referring to Educational Inspection/Supervision in the Spanish educational

² LOE en su Texto Consolidado.

(school) system. To do this, starting from a theoretical-doctrinal and legal analysis of educational quality, as a guiding principle of our educational system within the framework of Organic Law 2/2006, of May 3, on Education –LOE–, given its new wording after the promulgation of Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies the LOE –LOMLOE– (LOE-TC³ hereinafter), we have proceeded to define and describe a certain model of institutional quality, that it was the starting point for said study, in order to propose two models for updating and qualifying the supervisory function per se; namely: a) a (new) structural model for access to said Teaching Body, and b) a (new) (functional) model for the best development and performance of the functions inherent to supervisory work at a global level, calling to this last «eco-inspection model». Although there are numerous models and paradigms in the field of action and knowledge of Educational Supervision/Inspection today, especially in its functional sphere, we want to enrich this list of models, generating at the same time a broad overall reflection for the permanent improvement of the supervisory function in general.

Finally, and in a more structural dimension, we have analyzed the access models to the Corps of Inspectors in Spain, approximately over the last twenty-five years, in an attempt to make a well-founded contrast, providing a possible improvement in them, in a continuous process of improvement and refinement of said Technical Service – Education Inspection.

Key Words: «Educational inspection», «school supervision», «educational system», «school system», «curriculum», «educational evaluation», «educational advice», «school mediation».

³ LOE in its Consolidated Text.

Introducción

La mejora de los procesos educativos, en general, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular, es una máxima de cualquier sistema educativo. Dicha mejora que, por otra parte, debe ser progresiva y permanente, abarca un elenco de factores estructurales y funcionales que, de una u otra forma, coadyuvarán y redundarán en la mejora de los procesos de enseñanza, mediante una adquisición y actualización continuas del profesorado en sus competencias docentes, así como en la mejora de los procesos de aprendizaje de los educandos de todas las enseñanzas y niveles escolares, mejorando sus resultados y competencias clave, bajo los principios de equidad, calidad e inclusión educativas.

Estas grandes finalidades educativas deben situarse ante los grandes y (nuevos) retos de la nueva centuria a nivel educativo; a saber y, entre otros: a) la mejora de la calidad permanente de los sistemas educativos; b) la digitalización de los procesos educativos; c) internacionalización social y educativa (global) a través de las lenguas extranjeras (en particular, la lengua inglesa); y d) movilidad de capital, finanzas, imágenes, ideologías y, sobre todo, *de personas*, asociada al fenómeno-concepto de la globalización, bien en Europa, bien a nivel internacional, manifestándose aquélla en distintos niveles de incidencia funcional: d-1/ determinación de políticas educativas para dar respuesta a la diversidad cultural, d-2/ movilidad académica, d-3/ internacionalización del currículo y d-4/ fuga de cerebros.

Para la consecución de estos grandes fines, entre dichos factores de cualificación educativa, hay que destacar a la Inspección educativa, como servicio técnico de cualquier sistema escolar, propiciando una cualificación de este último en todos sus elementos, a través de las funciones y atribuciones que le son propias.

En dicha línea, mediante este trabajo, y con una metodología de análisis documental y experiencial –etnografía de campo⁴–, hemos pretendido realizar dos propuestas sobre nuevos modelos (teóricos y procedimentales) en el marco de la actuación supervisora en el sistema educativo español: en primer lugar, una posible modificación estructural del sistema de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (590) ex post, y, en segundo, la propuesta de un nuevo modelo funcional para el desarrollo de la función inspectora –*modelo ecoinspectivo*–, posibilitando a través del mismo, una mejor y mayor calidad en las instituciones escolares, objeto de dicha acción/actuación supervisora.

1. La Inspección de Educación como factor de calidad en nuestro sistema educativo (escolar)

1.1. La calidad como principio medular del sistema educativo

Iniciamos este estudio resaltando la relevancia de la calidad de los sistemas educativos, en general, y sus instituciones escolares (en particular Campos 2017), siendo dicha calidad uno de los objetivos esenciales de la Agenda 2030. En concreto, su Objetivo de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS⁵), número 4, (Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos), que tras el Informe de su seguimiento (ONU, 2023) nos lleva, entre otras, a las siguientes conclusiones:

⁴ Método de investigación (educativa) ligado al paradigma cualitativo de investigación, que se dirige al estudio en profundidad de una determinada unidad social y educativa determinada (en este trabajo, *Inspección educativa*) en sus manifestaciones y comportamientos culturales, educativos e (inspectivos), formas de vida y estructuras sociales subyacentes. Para una mayor profundización sobre este campo temático, remitimos al lector interesado a la obra: García-Llamas, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación*, vol. II, *Investigación Cualitativa y Evaluativa*. UNED.

⁵ La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el 25 de septiembre de 2015 su Resolución «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible», fijando diecisiete ODS y ciento sesenta y nueve metas de alcance mundial con el propósito de impulsar la acción en ámbitos de importancia crítica (y potencial) para la humanidad y el planeta. Se compromete así a la comunidad internacional a actualizar una línea de actuación iniciada en 1992 (Cumbre de la Tierra), confirmando la consideración universal de la sostenibilidad como bien jurídico que se proyecta especialmente sobre aspectos sociales, económico-productivo y medioambientales, estando, en y entre ellos, *la educación*.

- El cumplimiento del ODS núm. 4 conlleva que la financiación de la enseñanza debe convertirse en una prioridad de las inversiones nacionales. Además, son esenciales las medidas como la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, el aumento de la cantidad de docentes, la mejora de las infraestructuras escolares básicas y la adopción de la transformación digital;
- Aumenta la tasa de finalización de la educación primaria y secundaria, pero el ritmo es demasiado lento y desigual;
- Los datos desiguales muestran avances poco alentadores en la mejora de los niveles de lectura en la educación primaria;
- El acceso a la enseñanza de la primera infancia (Santrock, 2021) se ha ampliado, pero el progreso se ha enlentecido desde 2015;
- Las escasas competencias digitales dificultan el avance hacia una conectividad universal y significativa;
- Las infraestructuras escolares básicas varían mucho de una región a otra y distan mucho de ser universales; y
- Todavía muchos docentes no cuentan con las calificaciones necesarias para enseñar.

A un nivel más contextual –*sistema escolar español*⁶–, el Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo –curso 2021-2022– (Ministerio de Educación y Formación

⁶ A efectos didácticos y aclaratorios, y, de cara a las finalidades de este trabajo, establecemos la siguiente distinción entre «sistema educativo» y «sistema escolar». Por el primero, a nivel jurídico, remitimos al lector a lo determinado en el artículo 3 de la LOE–TC, a lo largo de todos sus apartados; por otra parte, a nivel doctrinal, lo definimos como un término amplio que hace referencia no sólo a las instituciones que transmiten la educación formal o reglada, sino también a otras que impartan diversas clases de educación: educación no formal e informal (esta última según algunos autores). Por el segundo, debemos entender el principal instrumento establecido por los Estados modernos para promover la educación de su ciudadanía: sistema reglado o formal conformado por todas las enseñanzas establecidas en el ya indicado artículo 3, a excepción de la enseñanza universitaria, dadas sus peculiaridades específicas, a tenor de lo establecido por el artículo 27.10 de la Constitución Española. Esta apreciación diferencial entre dichos sistemas es muy importante, ya que la Inspección educativa, objeto de nuestro trabajo, sólo incide en las enseñanzas de nuestro sistema escolar; no actuando, por ende, en la enseñanza universitaria, al tener esta última unos Servicios específicos de Inspección en el ámbito de su normativa específica (Campos-Barrionuevo, B. (2017). La dimensión

Profesional y Deporte –MEFPyD–, 2023), y desde la esfera específica y global de los cometidos competenciales a desarrollar por la Inspección educativa, conlleva desde nuestra perspectiva, entre otras, las siguientes propuestas de mejora a través del Consejo Escolar del Estado (pp. 663-672⁷):

- *Participación.* 1. Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en los diferentes ámbitos y niveles –«en especial, en los centros educativos»–, estableciendo medidas de apoyo realistas y sostenibles. 2. Establecer un plan de formación y sensibilización para que la comunidad educativa se sienta implicada activamente en las tareas educativas encomendadas por la Ley Orgánica 8/2021, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia. 3. Adoptar, en los consejos escolares de los centros, medidas que fomenten la coeducación.
- *Igualdad de oportunidades, equidad-calidad e inclusividad.* 1. Intensificar las medidas y recursos destinados a los Planes de Convivencia en los centros educativos, en el marco de la prevención del acoso escolar y la violencia en el entorno educativo, y evaluar sistemáticamente los resultados de estos planes de convivencia «con la implicación asesora y evaluadora de la Inspección educativa». Todo ello con especial atención al alumnado más vulnerable, entre otros, aquél que presenta discapacidad. 2. Impulsar prácticas educativas que promuevan una formación integral y (armónica) de las personas que las capacite para tomar decisiones sin sesgo de género. 4. Garantizar la atención educativa temprana y personalizada, desde la educación infantil, en respuesta a toda la diversidad mediante una detección precoz que prevenga el abandono, con criterios de inclusión, equidad y calidad, persiguiendo el máximo desarrollo potencial de cada persona y que permita la plena integración social y laboral para todo el alumnado «aspecto a considerar con mayor o menor profundidad en los Planes de Actuación

administrativa de la Inspección en centros escolares. En Esteban Vázquez-Cano (Coord.), *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (145-146).

de la Inspección educativa». 8. Incrementar, reforzar y extender a todos los niveles educativos, los servicios y equipos de orientación en todos los centros sostenidos con fondos públicos, garantizando recursos humanos, materiales y económicos suficientes para la prevención, detección temprana de dificultades de aprendizaje y una adecuada atención a todo el alumnado en su proceso de socialización, así como para el necesario apoyo al profesorado y las familias, entre otras acciones, para la igualdad y el bienestar de todo el alumnado.

- *Centros educativos.* 1. Apostar, de manera decidida con actuaciones verificables, por una autonomía real de la gestión de los centros, con la imprescindible transparencia y rendición de cuentas. 2. Promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en todas las áreas y materias del currículo «competencias docentes y discentes» y la digitalización de los centros equipándolos con el material y las conexiones necesarias, con garantías de accesibilidad y diseño para todos. 3. Potenciar procesos de selección, evaluación y formación de los equipos directivos, que sean eficaces, transparentes y congruentes, y promover un modelo de dirección que, desde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, canalice con eficacia los recursos humanos y materiales del centro, lidere un proyecto pedagógico y de digitalización de calidad en los centros «con la implicación técnica y especializada de la Inspección educativa en tales procedimientos».
- *Atención a la diversidad, orientación y convivencia.* 1. Establecer un plan de formación y sensibilización –en colaboración con los especialistas– para que la comunidad educativa se sienta implicada activamente en las tareas educativas encomendadas por la Ley de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia.
- *Otras.* «Con la implicación directa-indirecta de la Inspección educativa en el seno de sus Planes de Actuación». 1. Potenciar la formación del profesorado para la

⁷ El entrecorillado que aparece a lo largo de los distintos bloques es nuestro.

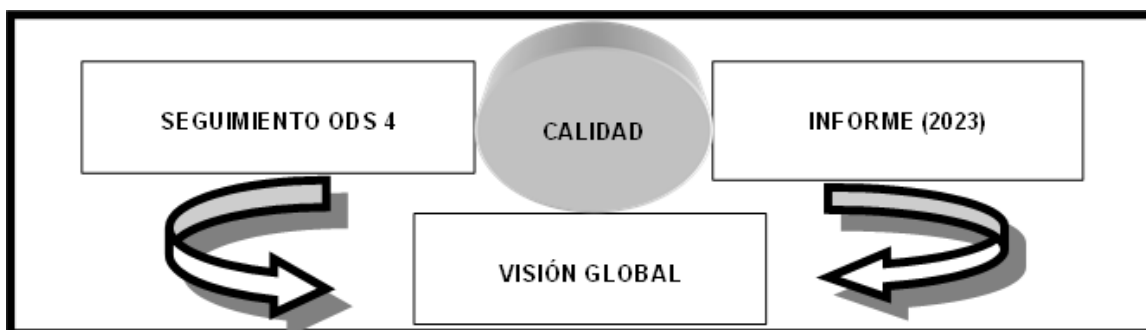
adquisición del enfoque competencial de los currículos y el desarrollo de las competencias digitales, desde una perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA). 2. Dar especial relevancia a la formación del profesorado de Formación Profesional, tanto inicial como permanente, para adaptarse a las reformas necesarias a favor de la calidad de estas enseñanzas y al desarrollo tecnológico. 3. Impulsar la Formación Profesional como factor esencial para la mejora de la eficacia del sistema educativo conjugando homogeneidad y flexibilidad. 4. Dotar al profesorado de la Formación Profesional de una cualificación actualizada y de máxima calidad.

Finalmente, y a un nivel global, tanto el marco internacional (Agenda, 2030) como en el de la Unión Europea (Recomendación de 22 de mayo de 2018, entre otras), en el espacio de los grandes retos sociales y educativos del s. XXI, se apuesta de forma directa e indirecta, por una calidad permanente de los sistemas educativos y, de forma derivada, de sus instituciones educativas. dicho proceso de cualificación escolar se vertebra, *grosso modo*, a través de tres grandes vectores estructurales y funcionales en la esfera educativa:

- La nueva configuración del currículo, a nivel de diseño y desarrollo, y tanto en sus procesos de enseñanza como de evaluación, a través de un modelo competencial desde la perspectiva docente y discente (Medina *et al.*, 2023).
- La conformación de los procesos educativos bajo determinados principios (de calidad) en un mundo globalizado, v.g., superación de la brecha digital, globalización del inglés, etc. (Rizvi *et al.*, 2013).
- El continuo desafío de cualquier sistema educativo y, en particular, del sistema educativo español: una permanente cualificación del mismo para sus escolares (y educandos) a través del principio general del aprendizaje (permanente) a lo largo de la vida –*life long learning*– (López-Barajas, 2008; LOMLOE (2020)).

Lo expuesto anteriormente, evidencia la relevancia del término calidad (y su correlato concepto) en el ámbito educativo en tres niveles de interacción: a) seguimiento del ODS núm. 4 y sus conclusiones *ad hoc*; b) informe (2023) sobre el estado del sistema educativo español en determinados ámbitos estructurales; y c) visión global y prospectiva del proceso de cualificación de las instituciones educativas ante las exigencias y retos del s. XXI, tanto a nivel social como educativo (ver figura 1).

Figura 1. Ideograma conceptual de la calidad educativa.



Fuente: Elaboración propia.

En nuestro sistema educativo español, y a modo de ejemplo, el artículo 4 de la LOE⁸, establece que el funcionamiento de aquél se rige, entre otros, por el principio de *calidad*.

Como corolario de lo anterior, definir la calidad educativa como concepto ínsito en dicho término, no es nada fácil, a priori, dada la polivalencia y carácter poliédrico de dicho término. Siguiendo, entre otros, a (Campos, 2011, 2017), y en esta línea contextual, puede definirse la calidad educativa a nivel institucional:

Como un proceso funcional, entendiendo por dicha funcionalidad la respuesta dada por el sistema educativo a las necesidades de formación de la sociedad. Dichas necesidades son recogidas en los sistemas educativos contemporáneos y

⁸ En su nueva redacción tras la promulgación de la LOMLOE: en adelante, como segunda acepción, LOE–LOMLOE.

deben ser atendidas en (y por) los centros educativos a través de sus proyectos educativos –contextualización del currículo– y el proceso de formación y crecimiento de sus estudiantes. En consecuencia, una organización –centro escolar– será eficaz si logra sus metas educativas con la calidad que se había propuesto, y será eficiente si hace un uso correcto de sus recursos, humanos y materiales para conseguirla. (Campos, 2017, p. 103).

Dicha calidad educativa conlleva como ejes estructurales y funcionales desde la perspectiva de la praxis docente, y de forma preferente, los siguientes: a) profesorado; b) currículo; y c) organización escolar (*ibíd.*, 111).

1.2. La Inspección educativa: factor de cualificación institucional

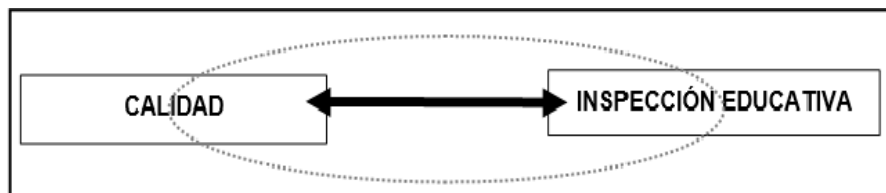
La Inspección educativa, como órgano técnico de la Administración (educativa), es un factor esencial de calidad del sistema educativo –*vid.*, entre otros, el artículo 148, apartado 3, *in fine*, LOE–LOMLOE en su redacción actualizada– y, en última instancia, instrumento supervisor del mismo, así como de la actividad escolar desarrollada por sus agentes principales.

Los Inspectores de educación, en su calidad de responsables de la supervisión, juegan un importante papel en la provisión de medidas convenientes para evidenciar la calidad de la educación. Sin embargo, además de la obtención de datos objetivos sobre el rendimiento escolar, es preciso tener en cuenta otros aspectos y dimensiones implícitas en dicho rendimiento; así debe tenerse en cuenta el proceso escolar llevado a cabo tanto a nivel de centro como de grupos-aula. Por ende, en última instancia, la calidad educativa será algo más que dicho rendimiento educativo, abarcando indicadores tales como las actitudes de los docentes y estudiantes, compromiso de los propios alumnos y el grado de satisfacción del profesorado, entre otros.

Al igual que la calidad y la equidad en los procesos educativos son dos términos indisociables, *la calidad educativa necesita de la Inspección* (*vid.*, Figura 2), sin

menoscabo de la existencia de otros factores que, de una u otra forma, también coadyuvan a la cualificación de los sistemas educativos y, en consecuencia, de sus instituciones escolares; *v.g.*, formación del profesorado, evaluación del sistema educativo, ..., (Martín, et al., 2021).

Figura 2. *Binomio funcional-biyectivo (calidad educativa – Inspección).*



Fuente: *Elaboración propia.*

La Inspección educativa como factor de promoción de la calidad (educativa), en sus dimensiones, estructural y funcional, amén del pertinente desarrollo de sus funciones y atribuciones (*ex arts. 151 y 153 LOE–LOMLOE*), debe vertebrarse en (y hacia) tres niveles, todos ellos interrelacionados; a saber: a) en el sistema educativo, b) en los centros educativos, y c) en la propia Inspección (Campos, 2017).

A un nivel más específico, y en esta línea conceptual, establecemos de una forma más exhaustiva el siguiente análisis:

- *En relación con el sistema (escolar) educativo.* La Inspección educativa ha venido constituyendo (y constituye) en España y otros países, el Servicio / Órgano con mayor contenido e implicación técnico-pedagógica(s) de cuantos configuran la Administración educativa en su dimensión escolar (Vázquez Cano & Campos Barrionuevo, 2022). Ergo, puede afirmarse que su relevancia en los aspectos didácticos-pedagógicos (y en algunos elementos de naturaleza jurídica) es muy alta, todo ello sin perjuicio de la responsabilidad en las decisiones que sobre el sistema escolar correspondan a las autoridades y responsables políticos [políticas educativas vectoriales en cada momento histórico (Puelles, 2017)].

En coherencia con este papel relevante que a la Inspección le compete en los contenidos más específicamente educativos, los Inspectores de educación, en su papel de facilitadores y dinamizadores de la calidad, han de convertirse en verdaderos expertos de la misma en todas las dimensiones del ámbito escolar.

La promoción de la calidad del sistema educativo, en general, y del funcionamiento (y evaluación y evolución) del mismo en las distintas entidades de actuación política o Comunidades Autónomas, debe, por lo tanto, contemplar la intervención de los correspondientes Servicios de Inspección. Obviamente, también será necesaria la presencia de la Inspección educativa en determinados ámbitos de actuación local, comarcal, etc., en algunas temáticas complementarias al propio desarrollo de los procesos escolares, entendidos estos últimos, *sensu lato*. Todo ello, sin menoscabar la responsabilidad que, ineludiblemente, corresponda a las autoridades educativas y otros órganos de la Administración.

La calidad de nuestro sistema escolar, con base en su última reforma (LOMLOE, 2020), establece unas exigencias-finalidades funcionales (y globales) a la Inspección que podemos resumir, entre otras, en las siguientes: a) dirigir la supervisión-control a la consecución del éxito escolar en todos los estudiantes / educandos, reduciendo el fracaso y abandono escolares temprano, respectivamente; b) asesorar y evaluar a los centros en el progresivo proceso de diseño e implementación del nuevo currículo, garantizando, evaluando y propiciando dos grandes logros: b-1/ la adquisición por parte de los estudiantes de las competencias clave en las distintas etapas educativas que componen nuestro sistema escolar, y b-2/ la cualificación continua del profesorado en la adquisición de nuevas competencias docentes para posibilitar una enseñanza y evaluación de aquéllas –competencias clave–; c) generar y posibilitar un buen clima de convivencia en los centros escolares en la relación interactiva de todos sus agentes educativos y (no educativos), con una mayor o menor incidencia en los mismos, dependiendo de cada momento y situación escolar(es); y todo ello, en una perspectiva continua de resolución de conflictos convivenciales a través de su

función mediadora (nuevo cometido funcional de la Inspección educativa, ex art. 151, -apartado e-⁹); d) potenciar la autonomía de los centros para la consecución óptima de las grandes finalidades educativas del sistema escolar; y e) activar y evidenciar la actuación del profesorado como verdadero agente de calidad, reforzando, actualizando y adaptando su formación inicial y permanente a los grandes retos actuales del sistema educativo.

- *En relación con los centros educativos.* La función promotora [global, transversal y envolvente] de la calidad que corresponde a la Inspección de educación en su obligada relación con los centros escolares puede conllevar, además de las grandes exigencias funcionales ya comentadas anteriormente, los siguientes retos: a) apoyo y asesoramiento continuo a las instituciones educativas, especialmente, en aquellas que se encuentren en dificultades de diversa índole a nivel escolar; b) impulsar la innovación y reflexión a nivel docente sobre determinados aspectos de los procesos educativos llevados a cabo en los mismos; y c) asesorar a las autoridades educativas para que las políticas a determinar vayan en las dos direcciones anteriores. De una forma más pormenorizada, puede establecerse que en el ámbito institucional escolar la supervisión-inspección educativa debe abordar los siguientes elementos en pro de la calidad: a) la ordenación y la organización de los procesos educativos, en general, y los actos didácticos (procesos de enseñanza-aprendizaje (en lo sucesivo E/A) del alumnado) en particular; b) los enfoques, procedimientos, métodos, modelos, técnicas y estrategias de aprendizaje del alumnado en el perímetro de la nueva arquitectura curricular LOE – LOMLOE; c) la ordenación y organización de los nuevos elementos curriculares en las diferentes enseñanzas del sistema escolar (*vid.*, entre otros, ex art. 6, apartado 1, LOE–LOMLOE), con

⁹ La función mediadora de la Inspección educativa no se había explicitado en ninguna de las Leyes Orgánicas de educación promulgadas desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE), hasta la última modificación de la LOE, a través de la LOMLOE. No obstante, algunas Comunidades Autónomas que han establecido sus Leyes Educativas, sí han explicitado dicha función mediadora, *v.g.*, *vid.*, en dicho sentido, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (en adelante LEA), en su artículo 145, apartado 2, *in fine*.

especial énfasis en las competencias clave, (nuevo) arquetipo metodológico y criterios de evaluación en todo su desarrollo sistémico; d) la organización y gestión global de los centros educativos –cuestiones centrales de su organización escolar; e) la relación del centro con su contexto (inmediato y mediato), así como otras instituciones concurrentes; f) el proceso metodológico, general y específico, de atención a la diversidad y los aspectos diferenciales de todo el alumnado; y h) la participación de todos los agentes y sectores implicados en el hecho (y fenómeno) escolar institucional.

La expansión de la autonomía organizativa y funcional de los centros escolares, como parte nuclear de la calidad de los mismos, puede (y podría) requerir de la Inspección educativa un enfoque más horizontal, (simétrico-asimétrico), participativo-ecológico y comprometido en el desarrollo de sus diferentes actuaciones, acciones y cometidos inspectoras (de presente) y/o inspectivos¹⁰ (de presente y futuro).

- *En relación con la propia Inspección de educación.* Partiendo del compromiso básico y necesario de la Inspección hacia (y como facto de) la calidad educativa, en la organización y funcionamiento de aquélla, deben activarse (de manera permanente) y potenciarse, entre otros, los siguientes aspectos: a) la formación y actualización continuas como requisitos imprescindibles para la mejora de la competencia profesional *per se* y en todas sus dimensiones y, en particular, en las competencias digitales adaptadas al desarrollo de sus funciones esenciales – *control, evaluación, asesoramiento, y mediación*–; b) la permanente mejora profesional como contraste del análisis de la realidad educativa, con la reflexión e innovación generadas en su propia praxis (Perrenoud, 2004); c) la posibilidad de realizar investigaciones sobre las problemáticas educativas acaecidas en el

¹⁰ La diferenciación material de los términos «inspectora e *inspectiva*» viene expuesta en la parte final de este trabajo.

desarrollo de sus funciones y atribuciones inspectoras, así como sobre la propia Inspección como Servicio (técnico-imparcial –*vid.*, en esta línea, el artículo 153bis, LOE–LOMLOE–) en colaboración con la Universidad; d) un reforzamiento constante de la profesionalización de la Inspección, que implicará la atención cuidadosa hacia (y sobre todo) lo que constituye la aportación más genuina de aquella a la educación y su contribución más valiosa a la sociedad, evitando la posible «desnudez» progresiva de sus funciones y atribuciones más originarias, la desvirtuación estructural para acceder a la misma –*véase propuesta del modelo estructural de acceso a la misma infra-*; y todo ello, posibilitando a través de sus distintos Planes de Actuación (generales y/o anuales) un aumento de su presencia en los centros educativos en aras de evitar su alejamiento de la realidad escolar (propriadamente dicha), amén de reducir la burocracia escolar-administrativa en la medida de lo posible; y e) el desarrollo práctico y ecológico de sus competencias profesionales y deontológicas.

La calidad de la actuación inspectora (o/y *inspectiva*) supone no sólo la rigurosa capacitación científico-técnica par llevarla a cabo, sino también la corrección deontológica (ver, en esta línea, ex artículo 153bis, LOE–LOMLOE, en toda su extensión y de forma explícita-implícita) con que se debe proceder. Puede darse la capacitación técnica debida y requerida en su más alto grado en las diferentes actuaciones y acciones desarrolladas en la labor inspectora y resultar deficiente el proceder correspondiente, por negligencia, o por la incidencia de móviles ajenos o contrarios al fin intrínseco de aquélla. Debe propiciarse y tenderse a la observancia del cuidado deontológico en la propia esencialidad técnica de la actuación de la Inspección educativa en los centros escolares. Esto último, cualificará su propio saber hacer y estar, así como a las propias instituciones educativas.

Como proceso derivado de lo expuesto supra, la cualificación de los procesos educativos a nivel institucional, del propio sistema educativo –ex art. 148, apartado 3, *in*

fine (sensu lato)–, y la Inspección educativa (en particular), conlleva una línea de actuación en dos direcciones principales¹¹:

- a) *A nivel vertical*. En relación con la propia Administración educativa, como factor esencial de la misma, contribuyendo, de una u otra forma, a la evaluación del sistema educativo y asesorando en las posibles políticas educativas a establecer.
- b) *A nivel horizontal (asimétrico)*. En relación con los centros y todos sus agentes educativos; en particular, su profesorado y equipos directivos, incidiendo en los elementos funcionales e inherentes a aquéllos, a través de sus cometidos nucleares e interdependientes: supervisión-control, evaluación, asesoramiento y mediación.

2. Modelos estructurales y funcionales en la actuación de la Inspección educativa. Una propuesta de modelo «ecoinspectivo»

A nivel general, un modelo viene a ser una simplificación y abstracción de la realidad en la que, de un lado, se han seleccionado aquellos elementos o relaciones que se considera que influyen significativamente en la cuestión que se desea analizar y, de otro, se han excluido aquéllos que se estiman poco relevantes (Gimeno *et al.*, 2015).

A un nivel más particular, todos los modelos que intenten describir la realidad escolar y analizar el fenómeno educativo deben partir de unos supuestos previos que condicionen dicha descripción y análisis, limitando en consecuencia su propia validez. Ante esta premisa, debemos partir, *ab initio*, de los presupuestos teóricos ya expuestos a lo largo de este trabajo, con una doble finalidad: tener una visión en red (o sistémica) de los mismos, y tener un punto de partida adecuadamente acotado para elaborar nuestros modelos de actuación «*inspectiva*» en dos direcciones: *estructural* y *funcional*.

¹¹ Para el lector interesado en una mayor profundización en esta temática en particular, puede consultarse la obra ya referenciada de (Campos, 2017 –ver, referencias bibliográficas–) a lo largo de este documento de trabajo en su Capítulo 5.

Como corolario de estos basamentos se posibilitará una alta validez conceptual de los modelos propuestos.

A modo de conclusión, a lo largo de este apartado 2 en este trabajo, intentamos exponer y justificar dos (propuestas) de modelos de desarrollo de la Inspección educativa con una doble visión, bien de mejora, bien perfectiva, de su *estructura (acceso)* y *funcionamiento global*, dados los planteamientos globales y cambiantes demandados a nivel social y educativo en esta centuria (véase lo expuesto supra sobre las grandes finalidades educativas en la Agenda 2030).

2.1. Una reflexión sobre un nuevo modelo estructural de acceso a la Inspección educativa (Cuerpo 510)

A lo largo de la historia, no muy remota, nos generamos, bien de forma individual, bien de forma colectiva, y en los distintos campos del saber, ¿qué modelo es el más pertinente, o el mejor, aunque no siempre perfecto –«Ley Maximax»– para acceder al ejercicio de un determinado rol en un campo determinado? De forma derivada, surgen y han surgido una multitud de propuestas, y todas ellas con una mayor o menor validez y fiabilidad. Así, se hace referencia a las pruebas de desarrollo (*memoria de recuerdo*), tipo test (*memoria de reconocimiento*, como en los Médico Interno Residente, MIR, Biólogo Interno Residente, BIR, o en el *non natus* Docente Interno Residente DIR), híbridas, ... En definitiva, nunca habrá un modelo perfecto que satisfaga a todos.

En el ámbito específico de la Inspección educativa, en relación a esta dimensión estructural –acceso– y a nivel comparado, hemos expuesto algunas características y conclusiones sobre esta temática en otras publicaciones y en un nivel macro o molar (análisis comparado europeo-internacional –vid. Vázquez & Campos, 2022). Asimismo, puede consultarse, entre otros, el trabajo de (Galicia, 2019).

No obstante, en nuestro contexto y sistema educativo, no hemos realizado ningún trabajo en dicha dirección, aunque sí hemos reflexionado de forma longitudinal, sobre la viabilidad del actual sistema de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (510).

Para ello, hemos realizado un análisis interno, comparado y longitudinal a dos niveles: a) requisitos de acceso entre la LOGSE y la LOE (2006), y b) requisitos de acceso desde la LOE (2006) hasta el momento actual. Y todo ello, con una interrogante de base: ¿el sistema actual de acceso –en sus requisitos– es el más adecuado, dadas las propias características estructurales y funcionales ínsitas en dicho Servicio Técnico y la altura administrativa de dicho Cuerpo docente en nuestro sistema escolar?

Para ello, nos hemos apoyado en una tabla comparativa que hemos incluido como [Anexo I](#) y que nos va a permitir un estudio longitudinal y comparado de las variables fundamentales (estructurales) que afectan al acceso a la inspección de educación. En cuanto a la variable **Titulación/Formación superior (universitaria) o equivalente**, se mantiene a lo largo de los dos periodos contrastados, aunque debe considerarse la nomenclatura de cada momento, a tenor de que nos situemos en el periodo pre-Bolonia o post-Bolonia. Para los fines de nuestro estudio y propuesta de modelo estructural, dicha variable no es relevante, debiendo mantenerse en los mismos términos.

La variable **Experiencia docente, mínima y requerida**, es diferencial a lo largo de los periodos y normas que hemos contrastado, como podemos ver a continuación:

a) LOGSE: exige pertenecer a alguno de los Cuerpos docentes que integran el sistema escolar en sus distintas enseñanzas (variable constante en todos los periodos comparados), y *poseer una experiencia (mínima) en el ejercicio de la función docente*, en cualquiera de las enseñanzas que integran el sistema educativo,

de 10 años. Dicha temporalización no tiene por qué ser coincidente con el tiempo de estancia como funcionario de carrera en alguno de los Cuerpos docentes;

- b) LOPEGCE¹²: ídem a lo establecido por la LOGSE;
- c) LOCE¹³ (prácticamente, *nonata*): requiere pertenecer a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente, con una *experiencia mínima de 6 años en el Cuerpo desde el que se opta*; en consecuencia, se homologan los años de estancia (mínima) en un determinado Cuerpo docente y los exigidos *ad hoc* para poder acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación, aunque también podrían tenerse en el simple ejercicio de la función docente un número de años superior a 6, en contraposición a lo establecido en la LOGSE (pertenecer a un Cuerpo docente, sin especificar un número determinado de años, aunque sí se acota el número de años en el mero ejercicio de la función docente en 10). Como corolario de lo anterior, en nuestra opinión, se da prevalencia al número de años como docente en un determinado Cuerpo (10) con respecto a lo establecido en la LOGSE, según la cual sólo es necesario pertenecer a un determinado Cuerpo docente, aunque no se vincula el número de años de permanencia en el mismo.;
- d) LOE: prescribe contar con una antigüedad mínima de 6 años en alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración. Aunque se subraya “una experiencia docente de igual duración”, su contenido no difiere del establecido en la LOCE];
- e) LOMCE¹⁴: no introduce ninguna modificación en esta variable con respecto a la anterior.
- f) LOMLOE: exige contar con una antigüedad mínima de 8 años en alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual

¹² Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

¹³ Ley Orgánica 10/2022, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

¹⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

duración. La versión actual de la LOE aumenta el criterio en 2 respecto a la versión de 2006.

A modo de conclusión y reflexión sobre esta 1ª variable-eje comparativa y diferencial, establecemos que objetiva y progresivamente se aumenta el número de años como funcionario de un determinado Cuerpo docente para poder acceder al Cuerpo de Inspectores de educación: desde sólo pertenecer (LOGSE), hasta pertenecer y acreditar como mínimo 6 años (LOCE – LOE – LOMCE) o/y 8 años (LOMLOE). Ciertamente, hay una mayor exigencia administrativa -un número determinado de años en alguno de los Cuerpos docentes con respecto al criterio LOGSE de sólo pertenecer. Ahora bien, partiendo de un denominador común en todas las casuísticas –pertenecer a un Cuerpo docente– el número de años en el ejercicio de la función docente (experiencia) puede ser menor en los dos últimos casos con respecto al primero (LOGSE). Así, un funcionario de carrera en un determinado Cuerpo docente con 23 años en la actualidad, podría acceder al Cuerpo (510) con 29/31 años, con los criterios de LOCE, LOE, LOMCE o LOMLOE. Por el contrario, a tenor del criterio originario de la LOGSE (si es funcionario de un Cuerpo en dicha edad) necesitaría tener como mínimo 33 años y una mayor experiencia docente –variable, en cierta manera, cualificadora para el ejercicio de la función inspectora. Obviamente, podrían darse otras posibles combinaciones, pero partimos de un análisis de mínimos para dar fiabilidad al análisis comparativo.

La *primera conclusión* para la (posible) determinación de un nuevo modelo estructural de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en España nos ratifica en la *pertinencia del criterio actual*, aunque sería más *adecuado* (en dicho mínimo de edades) *extender los 8 años requeridos en la actualidad a 10, asimilándolos a la pertenencia en algún Cuerpo docente*.

Por su parte, la variable **Ejercicio de cargos directivos** ha sido diferencial (implícitamente) en los periodos analizados, siendo muy relevante para establecer un (posible) nuevo modelo estructural de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación:

- a) En el ámbito de la LOGSE, su reglamento de desarrollo en esta temática, (ver tabla en [anexo I](#)), establecía que las convocatorias determinarían una puntuación mínima para acceder a la fase de oposición. Dicho aspecto ya limitaba el acceso al procedimiento de la convocatoria, en cierta forma, pues sólo podrían optar a la fase de oposición, aquéllos que superaran un mínimo de puntuación en las fases de concurso. En las casuísticas expuestas para Andalucía, supra, se establece un mínimo de 5 puntos, siendo el apartado correspondiente al ejercicio de cargos directivos muy significativo con un peso de 3 puntos sobre un total de 10/11 puntos.
- b) Esta secuencia procedimental se mantiene también en la LOPEGCE.
- c) Con la LOCE *nonata*, por un nuevo reglamento de desarrollo en este ámbito conceptual (ver tabla en [anexo I](#)), se suprime el requisito mínimo de una determinada puntuación para acceder a la fase de oposición, aunque sí se condiciona el acceso a la fase de concurso, una vez superada la fase de oposición (novedad).
- d) En la LOE – LOMCE – LOMLOE, se mantiene lo ya establecido en la LOCE por los reglamentos de actualización de dichas leyes orgánicas –condicionamiento de la fase de concurso a la superación de la fase de oposición–, sin menoscabo del procedimiento bifurcado (opcional) que incluye la posibilidad de una reserva de hasta un tercio de las plazas para un concurso de méritos para aquellos directores que cumplan, además de los generales, el requisito de haber ejercido *con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos el cargo de director*¹⁵.

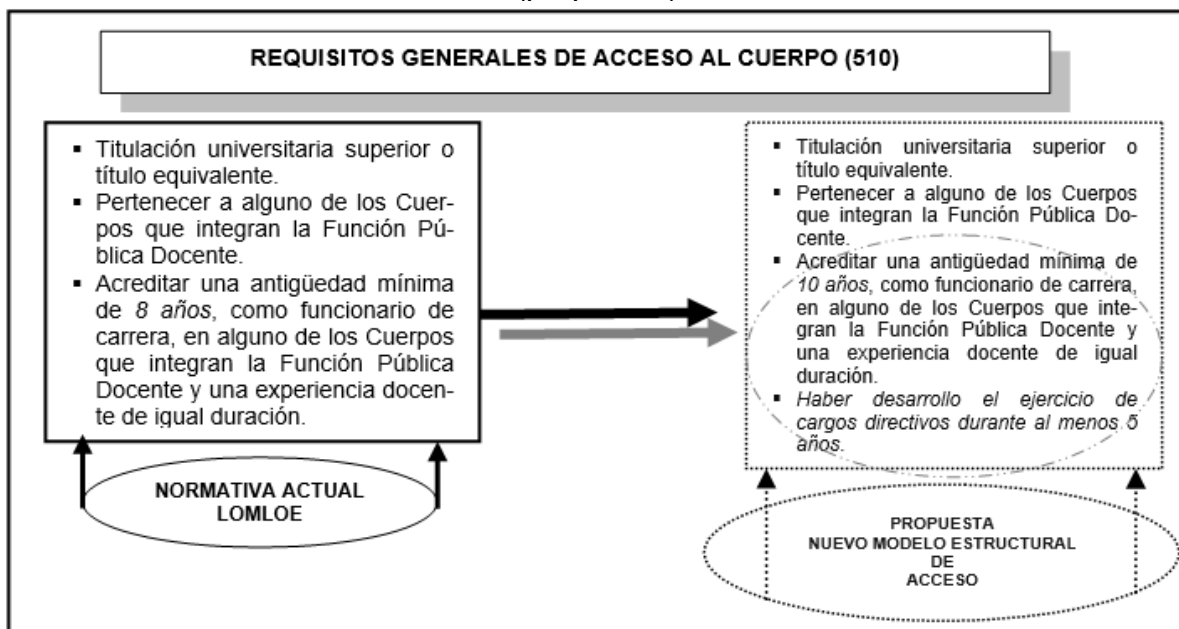
¹⁵ Véase, al respecto, la actual convocatoria en este sentido, en Andalucía, por la Orden de 29 de noviembre de 2023, por la que se realiza convocatoria pública de concurso de méritos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, BOJA, núm. 235, de fecha 11 de diciembre de 2023.

A modo de conclusión y reflexión sobre esta 2ª variable-eje comparativa y diferencial: decretamos que objetiva y progresivamente se reduce su peso en la globalidad de los procedimientos de acceso convocados (y a convocar), y ello con independencia de la opcionalidad del concurso de méritos establecido desde la LOE–2006, dada, *a priori*, su relevancia cualificadora para el ejercicio de la función inspectora. Además, hay que añadir, aunque no lo analizamos en este trabajo, la importancia en la fase de concurso del ejercicio de la función inspectora como Inspector accidental con un peso también de 3 puntos, sobre un total de 10/11 puntos.

Concluimos en el análisis de esta segunda variable-eje, dejando al margen el estudio de la experiencia (previa) como Inspector accidental, la cual no todos la poseen de entrada en un procedimiento de acceso al Cuerpo (510) –*preservación del principio de igualdad para dicho acceso*–, *en la necesidad de retomar la importancia de tener en consideración la experiencia previa en el ejercicio de cargos directivos, dada su contribución a un mejor y mayor desarrollo de la función inspectora, como un requisito copulativo a la experiencia docente mínima y en un determinado Cuerpo* (en la actualidad 8 años, aunque nuestra propuesta es de 10), siendo la idónea a establecer, la correspondiente a un mínimo de 5 años, sin sustraer su cómputo objetivo y posterior en la fase de concurso en aquellos años que superen dicho umbral.

Finalmente, a modo ilustrativo, ofrecemos la propuesta de un nuevo modelo estructural de acceso al Cuerpo de Inspectores (510), con base a los presupuestos establecidos (*vid.*, Figura, 3).

Figura 3. Modelo estructural comparado de acceso al Cuerpo de Inspectores (propuesta).



Fuente: Elaboración propia.

2.2. Una propuesta de modelo funcional en la actuación de la Inspección educativa: un (modelo) «ecoinspectivo»

A la hora de establecer un modelo funcional en el seno de la actuación global de la Inspección educativa, dadas sus funciones, atribuciones y cometidos competenciales, de entrada, se hace necesario establecer una acotación teórico-práctica de los factores y variables nucleares de dicha acción inspectora con la finalidad dotar de validez a dicho modelo. Para ello, partimos, en línea con la ya expuesto en la primera parte de este trabajo de un modelo de calidad institucional en la esfera de la praxis docente (Campos, 2009).

Dicho modelo de calidad institucional, de naturaleza *interactiva-ecológica* se asienta en tres factores esenciales que, por otra parte, conforman el análisis continuo y

lineal de la praxis docente (Campos, 2011)¹⁶. Dichos ejes / factores esenciales de ordenación y organización de la praxis docente vienen a ser los siguientes:

- *El profesorado*. Se analizará su acción escolar y didáctica, su proceso de formación continua y perfeccionamiento educativo, así como su proceso vocacional, de crecimiento, desarrollo e identidad profesionales (Martín *et al.*, 2021).
- *El currículo*. Entendido como el conjunto de elementos que lo vertebran en la práctica educativa a lo largo de las distintas etapas escolares, con especial énfasis en la enseñanza básica (educación primaria y ESO, por su primigenia relación con el ODS núm. 4); y todo ello, en el marco de su nueva arquitectura establecida tras la promulgación de la LOMLOE. Dichos elementos vienen a ser los siguientes: objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, competencias clave – *competencias específicas – perfiles de salida*–, y/o *capacidades* para desarrollar y aplicar de forma integrada los saberes específicos en cada enseñanza y periodo escolar; los saberes básicos o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos en cada enseñanza y etapa escolar y a la adquisición progresiva de las competencias específicas por áreas/materias curriculares y, por ende, las competencias clave (perfil de salida) en la enseñanza básica, sin menoscabar su continuidad en otros ciclos educativos (*ad exemplum*, bachillerato); la metodología didáctica de cada etapa y enseñanza educativa(s), desde la perspectiva del diseño de sus distintas situaciones de aprendizaje, amén del tratamiento metodológico al principio de atención a la diversidad y el seguimiento hecho diferencial y personalizado de cada educando, en el marco de los (principios) de inclusión, calidad-equidad escolares, y a nivel global, en el perímetro del Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante, DUA); y los criterios de evaluación como magnitud base para establecer la medición, valoración y evaluación del grado de consecución de las competencias específicas y, de una forma (indirecta) de las

¹⁶ Para una mayor profundización en el término (y concepto), praxis docente, remitimos al lector interesado a dicha obra –vid., Referencias Bibliográficas, infra–, en sus capítulos 1 y 2, principalmente.

competencias clave, sin menoscabo para la medición didáctica de estas últimas de las actividades-tareas-ejercicios realizadas por el alumnado (a nivel metodológico) en el desarrollo de los distintos procesos E/A (Campos-Barrionuevo, 2020).

- *La organización escolar.* A nivel general, hace alusión al desarrollo de la función directiva y el efecto de su liderazgo distribuido al resto de órganos de coordinación didáctica de un centro escolar; la mayor o menor estabilidad docente en un centro; y, en última instancia, a los diversos elementos ínsitos en la propia autonomía de centros y su funcionamiento *per se* (Cardona, 2001; Martín-Moreno, 1996, 2003).

Como modelo teórico-práctico, centrado en el acto didáctico como elemento nuclear de la praxis docente, se han conformado las siguientes variables de supervisión y análisis escolar:

- a) La secuenciación de las actividades-tareas educativas, las relaciones interactivas, la organización social y espacio y tiempo escolares en los grupos-aula.
- b) La evaluación de los procesos E/A: competencias del alumnado, competencias docentes y capacidades y habilidades adquirir por los educandos en los distintos actos didácticos.
- c) El proceso de atención a la diversidad y la atención diferencial-personalizada a todo el alumnado; el desarrollo de la acción tutorial como parte esencial de la orientación educativa; y la apertura de las instituciones educativas a su entorno y comunidad escolar.
- d) El desarrollo de las funciones inherentes al desempeño de la función directiva – liderazgo educativo como factor de cualificación institucional.
- e) La estabilidad docente y su mayor o menor incidencia en el proceso organizativo y de cualificación de las instituciones educativas.
- f) El proceso de formación permanente del profesorado: identidad profesional y propuestas de innovación e investigación-acción educativas.

- g) La evaluación de la praxis docente per se; y, en particular, del profesorado novel a dos niveles: mentor – mentorizado / mentorizado – mentor.
- h) Estudio y análisis de los documentos de planificación educativa a largo-medio y corto plazo y, en especial, el proyecto educativo, como un proceso de biyección y *feed-back* entre aquéllos y la propia praxis.

Este *modelo ecológico-interactivo de la praxis docente* a través de sus factores globales y variables inherentes a los mismos, dada su previa validez a nivel de cualificación institucional, debe ser supervisado por la Inspección educativa, con la finalidad de controlar-supervisar, evaluar y asesorar el adecuado y óptimo desarrollo funcional de dicho modelo institucional. Por ende, debe diseñarse un modelo de actuación inspectora que, implementado a través de los planes de actuación de la Inspección educativa en sus distintas modalidades, conlleve una mejora de la praxis educativa en las instituciones educativas, así como del propio ejercicio inspectivo.

En esta línea de exposición, no podemos obviar la historicidad de los distintos modelos de actuación inspectora, en un intento de una mayor comprensión, estructural y funcional, de nuestro *modelo ecoinspectivo*.

Siguiendo a Martín y Santoveña, 2013, los modelos teóricos de supervisión educativa han mantenido una estrecha vinculación con las diferentes tradiciones y teorías científicas que ya se han ido desarrollando en los ámbitos didáctico y organizativo de las instituciones educativas. Cualquier intento de realizar una taxonomía general en un determinado «saber» ya es en sí complicado; por ello, dicha labor no es menos compleja en un campo tan específico como la determinación de los distintos modelos de supervisión educativa y la descripción de los mismos en su propia historicidad.

En la obra ya referida a lo largo de este trabajo (Campos, 2017) hemos glosado los principales modelos teóricos de actuación supervisora que, por otra parte, nos van a

servir para el diseño de nuestro *modelo ecoinspectivo*, dado la línea evolutiva de aquéllos. En dicho sentido, vamos a enumerar y describir los siguientes modelos de supervisión escolar(educativa): a) modelo de Supervisión como Inspección; b) modelo de Supervisión como Producción; c) modelo de Supervisión Clínica; y d) modelo de Supervisión Evolutiva o como Proceso de Desarrollo.

Más específicamente y a un nivel descriptivo establecemos los siguientes apuntes sobre los mismos:

- a) *Modelo de supervisión como inspección.* Suele ser ejercida por Autoridades y Administraciones externas, para conseguir un control de la responsabilidad administrativa, mejora de la eficiencia, mantenimiento de los estándares y cumplimiento de los objetivos establecidos. Aún así, este enfoque comparte muchos de sus procedimientos, técnicas y estrategias de la Supervisión Productiva o Tecnológica (Angulo, 1999), aunque su diferencia viene dada porque la autoridad del supervisor no está establecida por su conocimiento como experto sino por el lugar o rol que ocupa dentro de la jerarquía administrativa. En general, dicho modelo está en desuso y superado, máxime dada la visión extensiva y práctica que se debe tener en la actualidad sobre dicho principio de jerarquía en cualquier *institución o servicio*.
- b) *Supervisión como Producción.* Desde la óptica empresarial o industrial, las aportaciones al desarrollo de la escuela desde las Teorías Clásicas de la Organización, en donde a su vez pueden distinguirse los movimientos de la Administración Científica (Taylor, 1911), de los Principios Universales (Fayol, 1916) y, de la Burocracia (Weber, 1922), supusieron a lo largo de la primera mitad del siglo XX el replanteamiento y formulación de nuevas propuestas de organización sobre la base de una lógica funcional distinta. De estos tres movimientos, fue el de la Burocracia de Weber el que permitió la construcción de una teoría organizativa en la que se integraron las propuestas de gestión científica y del movimiento de los

principios universales. La proyección de éstos en el desarrollo curricular todavía es hoy patente y no cabe duda que tuvieron una gran influencia en la aparición del currículo y en la equiparación de la escuela con la empresa.

La supervisión productiva es denominada así por sus presupuestos conceptuales e imágenes con las que se identifica. La concepción de la escuela como una empresa y la adopción de los modos de gestión «científica e industrial», vienen a ser las bases sobre las que se constituye tanto un modelo de escuela como de supervisión orientados por criterios de eficiencia y rentabilidad. La escuela se percibe, al igual que las empresas, controladas por una serie de mecanismos como la elevación del nivel de notas de los exámenes, realización de objetivos y fines más segmentados. En concreto, uno de estos mecanismos de control sería el establecimiento del *currículo* por las autoridades externas, lo que en definitiva suponía no atender a las necesidades reales y escolares de los implicados, descuidando la formación integral del alumnado. Además, la metodología utilizada es conductista, primando aspectos como el tiempo de aprendizaje académico, el dominio de las tareas académicas, etc. En este modelo el supervisor es un elemento más de la cadena de trabajo sin ningún tipo de competencia autónoma en el desarrollo de sus funciones. Como mucho se ocupará de aplicar *tests* y pruebas cuantificadas con las que medir los resultados.

A modo de conclusión, este modelo de producción industrial es inoperante en la institución escolar por la propia diferencia conceptual (y procedimental) entre los términos «educación» y «producción».

- c) *Supervisión Clínica*. Esta concepción de la supervisión nace dentro del *Master of Arts in Teaching*, promovido por el Fondo de la Fundación Ford para el Progreso de la Educación. La idea original del programa consistía en el intento de formación de un profesor de élite, con una gran cualificación que estuviera al tanto de todos los avances de la educación y que se dedicara con exclusividad a la formación práctica de los futuros profesores.

El término «clínico» aplicado a este tipo de supervisión tiene claras connotaciones médicas, pero se refiere, en este caso, en contraposición a los estudios experimentales de laboratorio, a la posibilidad de una práctica basada en el tratamiento y observación de los pacientes.

Ergo, este modelo se centra en la observación del comportamiento del profesor en el grupo-aula; es decir, su preocupación más importante es el profesorado, dando relevancia a la relación que se establece entre el supervisor y docente, no siendo esta última meramente una relación jerárquica, sino que, por el contrario, se pone el énfasis en la naturaleza más democrática y cooperativa de/en la interacción entre ambos, con la finalidad de optimizar el desarrollo y la identidad profesional del aquél.

- d) *Supervisión Evolutiva o como Proceso de Desarrollo.* Este modelo de supervisión requiere el conocimiento de la necesidad de interdependencia entre el currículo y la enseñanza, entre la materia o asignatura y el método, entre lo teórico y lo práctico, entre lo cognitivo y lo afectivo, entre las destrezas y las ideas, y entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Además, en este modelo no pueden separarse los términos *currículo* y *enseñanza*.

Este modelo defiende un enfoque científico protegiéndose de los sesgos de la investigación, proponiendo que la praxis se base en las mejores evidencias posibles, en los mejores datos disponibles, a través de procedimientos que pongan de manifiesto las evaluaciones que subyacen en la investigación y prueben los distintos lados de un problema mediante múltiples hipótesis de trabajo.

Los métodos participativos y de colaboración son la forma habitual del trabajo de supervisión. El supervisor debe trabajar en colaboración con el docente para desarrollar su comprensión de los problemas y poder llegar a soluciones de tipo funcional. La supervisión favorece la interdependencia de los elementos micro y macroeducativos a partir de una propuesta de organización más organicista que mecanicista.

A modo de síntesis, ilustramos los cuatro modelos de supervisión descritos, con base a cuatro indicadores: *función de control, medio de control, currículo y método* (vid., Tabla 1).

Tabla 1. *Contraste de modelos de Supervisión.*

Modelos de supervisión	Función de control	Medio de control	Currículo	Método
INSPECCIÓN	Controlar la rendición de cuentas; mejorar la eficacia; mantener el «nivel»; adaptarse a los fines segmentarios y prefijados.	Establecido-Convergente. Directivo-Segmentado.	Establecido por autoridad externa; descuido de los fines de socialización; estudios segmentados (atención a la educación básica, a los temas, datos y destrezas académicas fundamentales).	«Time-on-task» (tiempo en la tarea, o tareas controladas temporalmente); «dominio» de temas académicos; ejercicios de repetición.
PRODUCCIÓN	Rendición de cuentas; mejora de la eficacia (entradas mínimas / máximos productos), elevación del nivel según indican las notas de los exámenes, realización de objetivos y fines segmentados.	Establecido-Convergente. Segmentado; proceso-producto; directivo.	Establecido por autoridad externa; descuido de los fines de socialización; estudios segmentados (atención a la educación básica, a los temas, datos y destrezas académicas fundamentales).	Objetivos conductistas; «time on-task»; tiempo de aprendizaje académico; dominio de temas académicos; ejercicios de repetición.
CLÍNICO	Mejora de la enseñanza, aumento de la interacción profesor-alumno en el grupo-aula, aumento de la comprensión del profesor y de su competencia en la metodología de la enseñanza.	Ecléctico; conducta observable en el grupo-aula; segmentado; cooperativo-consultivo.	Ecléctico; establecido por autoridad externa; atención a la enseñanza; consideración de los fines de socialización.	Consultivo, análisis de la enseñanza (conducta observable en el grupo-aula).
EVOLUTIVO O DESARROLLO	Mejora de la enseñanza; mejora del currículo; aumento de la comprensión del profesor y de su competencia en el proceso E/A; desarrollo del pensamiento reflexivo mediante la resolución socio-personal de los problemas; ciudadanía democrática; interdependencia de fines.	Emergente; interdependiente-holista; desarrollo; ecológico; cooperativo.	Desarrollado de modo continuo y cooperativo con los profesores, los especialistas en currículo, los supervisores, los administradores y los alumnos; interdependencia de fines académicos y socializadores (estudios comprensivos e interdisciplinares centrados en ideas, cuestiones, problemas, generalizaciones y aplicaciones).	Democrático-participativo; resolución de problemas; usos de las materias de enseñanza como medios para añadir significado a la expresión.

Fuente: Tomado de Tanner, D. & Tanner, L. (1987). *Supervision in Education. Problems and Practices.* New York, MacMillan, (p. 188).

El estudio evolutivo de dichos modelos de supervisión (educativa) a través de sus variables de análisis –*función de control, medio de control, currículo, método*–, nos permite establecer las siguientes conclusiones:

- A nivel general, y de forma progresiva, se ha pasado de un (modelo taylorista, controlado, externo y operativo) a *un modelo más funcional, abierto, flexible, participativo, ecológico, interactivo*; en una visión *in extenso* de este último.
- Dicho proceso evolutivo y progresivo se evidencia mediante un análisis por pares; así en el primer *modelo taylorista-controlado-externo-operativo*, pueden situarse los *modelos de inspección y producción*.
- Por otro lado, el segundo, *modelo funcional-abierto-flexible-participativo-ecológico-interactivo-in extenso*, pueden asimilarse, *grosso modo*, a los *modelos clínico y evolutivo/desarrollo*.
- Como rasgos comunes y derivados en dicho modelo funcional-abierto-flexible-participativo-ecológico-in extenso, decretamos, entre otros, los siguientes:
 - Relevancia e incremento en la intervención docente/discente a nivel del acto didáctico;
 - Centralización exclusiva en proceso operativo-funcional del grupo-aula;
 - Tendencia a la cooperación-consulta;
 - Determinado por autoridad externa, aunque hay una consideración del proceso de socialización;
 - Concentración más amplia en el currículo y los procesos E/A derivados;
 - Desarrollo del pensamiento reflexivo docente-discente;
 - Interdependiente-ecológico-cooperativo; y
 - Interdependencia global entre todos los agentes.

La definición de un modelo de supervisión más actualizado, versátil y acomodado a los grandes retos educativos y sociales de esta centuria, en el marco de la Agenda 2030 y los grandes retos educativos para el s. XXI, amén de los principios rectores (3) de la LOMLOE (*proporcionar una educación de calidad a todos los educandos en todos los niveles del sistema educativo; colaboración-esfuerzo permanente de todos los*

*agentes del sistema escolar, de cara a la consecución del objetivo-base: calidad educativa; y compromiso con los objetivos educativos establecidos por la Unión Europea para la próxima década –Agenda 2030–), exige completar y regenerar-actualizar dicho modelo de supervisión evolutivo-desarrollo con un nuevo modelo que responda a las siguientes características: i) más potencial; ii) (más) inductivo que deductivo hacia la propia investigación educativa, propiciando la innovación y las propias reformas del sistema escolar, mutatis mutandis, con una alta validez conceptual y procedimental; iii) ecobiyeectivo e interactivo; iv) inspectivo per se; v) holístico-sistémico; y vi) y circular: en síntesis, *un modelo ecoinspectivo*.*

Dicha labor debe abordarse, mediante una perspectiva de diseño y desarrollo cualificado en los distintos Planes de Actuación de la Inspección educativa en las distintas Administraciones, a través de las funciones-atribuciones esenciales de la misma: *supervisión-control, evaluación, asesoramiento, y mediación*, en la esfera de factores y variables (derivadas) que la conforman; y con una metodología de trabajo (visitas de Inspección) en interacción personal (vertical-horizontal y asimétrica-simétrica), bajo sus principios fundamentales: *auctoritas* y competencia.

El modelo de actuación ecoinspectiva conlleva, de cara a su adecuado conocimiento, analizar los siguientes aspectos:

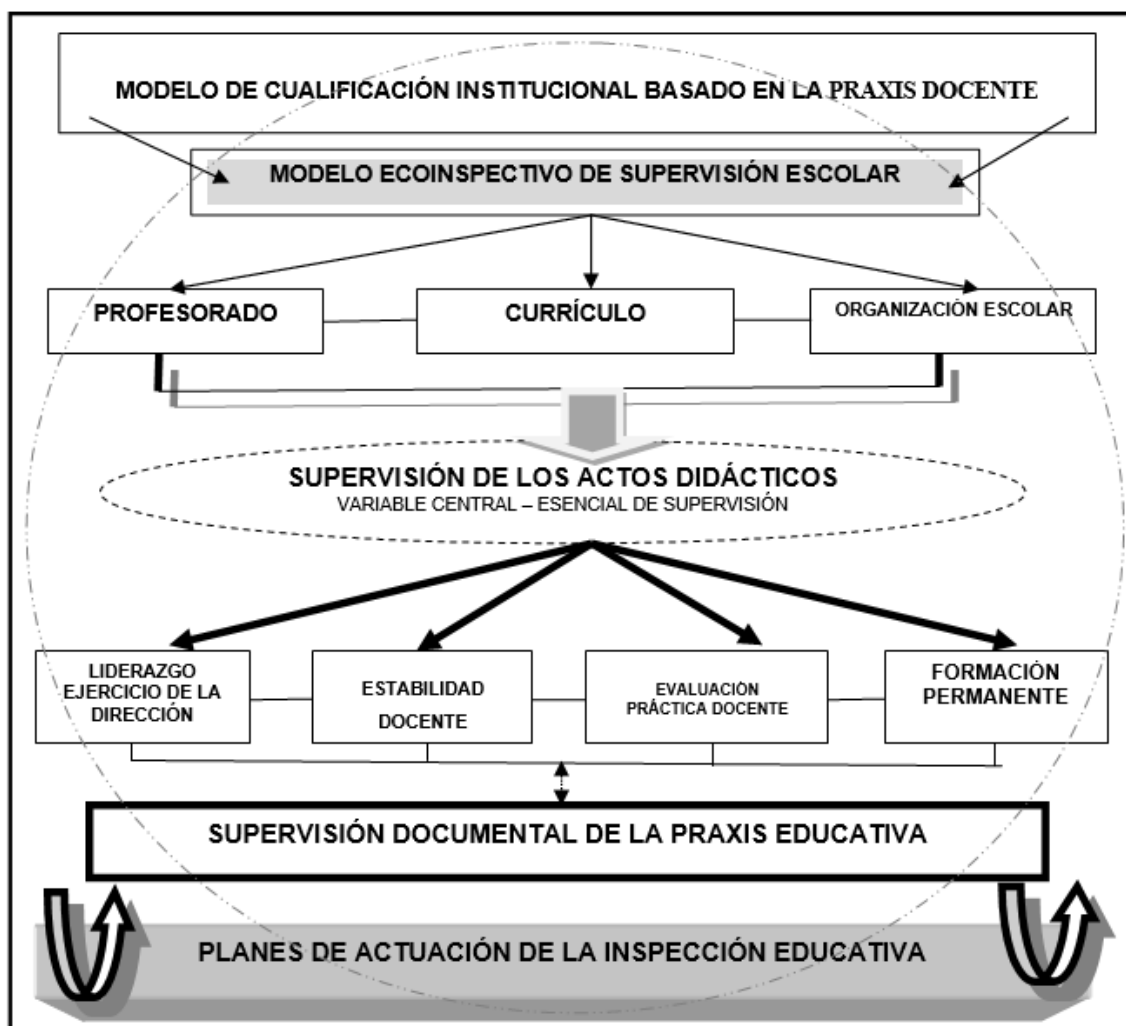
- 1) Características generales del mismo.
- 2) Estructura global del mismo: factores y microvariables asociadas de actuación.
- 3) Funcionalidad del mismo.
- 4) Evaluación y reflexión sobre su proceso de implementación –Gnoseología del proceso de Supervisión Educativa.

A nivel general, dicho *modelo ecoinspectivo* debe responder a las siguientes características:

- *Potencial*. Hace referencia a su flexibilidad y carácter transferencial para responder a los grandes fines del sistema educativo, así como los finalidades más mediatas-inmediatas de las instituciones escolares en su dimensión educativa y social.
- *Inductivo*. Propende desde las propias experiencias y procesos de implementación de los procesos E/A en el seno de los centros educativos, bien mediante la investigación-acción docente, bien mediante la innovación educativa; y todo ello, en el marco global de la supervisión escolar, a ejercer una determinada influencia, estructural y funcional, en la actualización de la legislación educativa, determinación de determinadas políticas educativas, posibilidad de establecer alguna reforma (parcial) educativa..., prevaleciendo en todo este proceso una metodología inductiva sobre la deductiva, y, en definitiva, dándole relevancia a la verdadera acción docente en un procedimiento verticalizado preferentemente de arriba-abajo y no al contrario.
- *Interactivo*. Posibilitando la interacción entre los elementos del modelo y en todas las direcciones, dado el cariz interpersonal del proceso supervisor a nivel escolar en comparación con otro tipo de inspecciones (Herrera *et al.*, 2021).
- *Holístico-sistémico*: Enfatizando dicho proceso de interacción interpersonal, amén de su naturaleza en forma de red (sistémica), yendo en todo momento de lo global a lo particular y viceversa.
- *Inspectivo*. Ejercicio del proceso de supervisión escolar, con una visión de presente y prospectiva, en contraposición a una determinación estática de dicha supervisión –y sólo de presente.
- *Circular-biyectivo*. Supera la visión circular concéntrica de determinados modelos de análisis de la realidad educativa y social, en general, (Bronfenbrenner, 2002) y la supervisora-inspectora, en particular (Patiño y Vázquez, 2020), acotando dicha ordenación y organización circular a una interacción e influencia más próximas entre todos sus elementos y en todas direcciones.
- *Ecoinspectivo per se*: Como corolario de lo expuesto anteriormente, y en el perímetro de las funciones esenciales e ínsitas en todo proceso de supervisión escolar en la esfera de las instituciones educativas *prima facie*: *supervisión-control – evaluación – asesoramiento – mediación*.

La estructura de este *modelo ecoinspectivo* deviene de su sinergia funcional con el modelo de cualificación institucional de la praxis docente supra, y conformado (envuelto) por las características de funcionalidad previamente descritas (*vid.*, Figura 4).

Figura 4. *Modelo ecoinspectivo de supervisión de la praxis educativa.*



Fuente: *Elaboración propia.*

El análisis estructural de los distintos elementos del *modelo ecoinspectivo* determina y esclarece la funcionalidad del mismo, con base a las siguientes características:

- *Interactivo en su globalidad.* La elipse envolvente y discontinua alude a dicha interactividad entre todos sus elementos, pudiendo actualizarse dicho modelo en cualquier momento a través de las distintas actuaciones y acciones de los planes de actuación de la Inspección educativa.
- *Circular y concéntrico con carácter biyectivo a tres grandes niveles, y en forma latente y explícita:* Administración educativa, centro escolar (con todos sus agentes), Sociedad.
- *Funcionalidad vertical en la actuación Inspectoral.* Desde abajo-arriba hacia la Administración educativa; y desde arriba-abajo hacia las instituciones educativas. Dicha funcionalidad vertical en dichos sentidos es biyectiva en la globalidad de todas las posibles interacciones del modelo.
- *Funcionalidad horizontal en la actuación Inspectoral.* Partiendo del principio de jerarquía-base entre dicho Servicio (técnico) y los agentes de los centros educativos, *de iure*, incluida la comunidad escolar, *de facto*, dicha funcionalidad interactiva es horizontal dado el trato interpersonal con respecto a aquéllos en el desarrollo de sus funciones-atribuciones; aunque siempre en una constante interacción asimétrica-simétrica.
- *Transversalidad global.* Viene a ser una derivada global del proceso de actuación de la Inspección educativa, condicionada por sus efectos multidireccionales hacia la sociedad en general.
- *Circularidad próxima y biyectiva entre todos sus elementos y a modo de pares.* No sólo hay una interacción múltiple entre todos los elementos que conforman el modelo, con una implicación biyectiva entre los mismos, sino también a modo de pares; así, cualquier elemento influye en (cualquier) otro y viceversa, partiendo siempre de su núcleo central: el desarrollo de los actos didácticos en todos sus elementos, supra. A modo de ejemplo: la estabilidad docente puede influir en el liderazgo escolar y viceversa; la formación docente y la identidad profesional puede influir en el desarrollo central de los actos didácticos en todos (o parte de sus elementos) en una determinada situación y momentos de aprendizaje y viceversa;

la organización escolar puede influir en el proceso de evaluación de la práctica docente y viceversa; etc.

- *Esencialidad e interacción en el desarrollo de sus cometidos nucleares.* En cualquier actuación supervisora se evalúa y asesora al mismo tiempo; en cualquier actuación inspectora se asesora y media al mismo tiempo; en cualquier tarea (supervisora) se evalúa y controla al mismo tiempo; ... Finalmente, dicha linealidad interactiva debe propender, dada la relación interpersonal en el modo de proceder de la Inspección educativa en el hecho educativo, a diferencia de otras inspecciones –v.g., Inspección de Hacienda (Herrera *et al.*, 2021)–, a limitar la supervisión-control, *sensu stricto*, a la última ratio en su modo de actuar ante el resto de sus funciones, sin menoscabarla en aquellas casuísticas que vengan direccionadas por cualquier ilícito en el cuidado objetivo y debido de las mismas.
- *Ecoinspectivo.* El mecanismo de la actuación supervisora debe ser eco-circular entre todos sus elementos, a nivel global y parcial, y con una visión de presente y futuro.

Finalmente, como ya hemos referenciado en otra parte de este trabajo –proceso formativo de la Inspección–, la Inspección educativa debe ser reflexiva, evaluadora (y metacognitiva-evaluadora) sobre/en el ejercicio de sus actuaciones y acciones en el perímetro de sus Planes de Actuación, y, en definitiva, sobre los modelos de desarrollo de éstas y, en particular, del *modelo ecoinspectivo*, tanto a nivel individual como grupal en los distintos órganos que vertebran la estructura organizativa de cada Servicio de Inspección (grupal).

Esto nos lleva a actuar de forma gnoseológica en el propio saber inspectivo, reflexionando sobre el modo actuar en dicho ejercicio supervisor, regenerando nuevos modelos de actuación, completando y transformando los anteriores, innovando nuevos procedimientos, técnicas e instrumentos de acción inspectora, dando luz al propio saber de supervisión escolar (García *et al.*, 2021); en definitiva, generando una Gnoseología Supervisora (Soler, 1993).

En este contexto y en el proceso evaluador de nuestro *modelo ecoinspectivo*, habría que plantearse y (replantearse) los siguientes interrogantes en un proceso perfectivo del mismo; a saber: a) ¿qué conocemos con este modelo de supervisión? b) ¿dicho modelo posee un sistema organizado para autoperfeccionarse y generar conocimiento? c) ¿qué métodos de actuación tiene dicho modelo?

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos realizado un recorrido conceptual y, en cierta medida, procedimental, tanto en el diseño como en el desarrollo de la función inspectora en nuestro sistema educativo, con varias finalidades.

En primer lugar, con el propósito de actualizar y centrar la labor supervisora-inspectora en la esfera de la calidad educativa, como principio rector de nuestro sistema escolar.

En segundo, en un intento de analizar dicha calidad, tanto a nivel estructural como funcional, en el seno de la praxis educativa y la propia acción *inspectiva*.

En tercer, y partiendo del basamento conceptual anterior, con el fin de diseñar una (propuesta) de modelo de acceso a la Inspección educativa (Cuerpo de Inspectores de Educación), en un intento de cualificar aún más, y en la medida de lo posible, sus propias funciones y atribuciones, sin menoscabar en ningún momento la preparación teórica y científica para acceder a dicho Cuerpo.

En cuarto, en la necesidad de generar una propuesta de modelo de actuación supervisora desde una opción funcional, con vistas a la mejor y mayor cualificación de las funciones supervisoras, amén de cualificar los procesos educativos, en general, y los procesos E/A, en particular, en las instituciones educativas.

En quinto y último lugar, propiciar en todos estudiosos, técnicos, interesados en el hecho educativo (escolar), así como en los futuros lectores de este trabajo, una reflexión y aquellas aportaciones que pudieren completar y perfeccionar el mismo.

Financiación:

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses:

Ninguno.

Agradecimientos: Agradecemos la paciencia y deferencia de las personas que han permitido la elaboración de este trabajo, bien por su empatía, bien por su apoyo profesional en este campo, bien por el simple hecho de ser docentes; y en especial a las siguientes: Matías Robles Maldonado, Inspector Jefe del Servicio Provincial de Inspección Educativa en la provincia de Jaén; María Francisca Atienza Rubio, profesora de Enseñanza Secundaria de Lengua Castellana y Literatura; Juan Campos Barrionuevo, maestro y director en un centro de educación infantil y primaria durante un periodo de veinticinco años; y Catalina Román Narváez, maestra vocacional durante cuatro décadas.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. F. (1999) La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 553-598). Madrid, Akal.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, Paidós.
- Campos, B. (2009). *Praxis docente y calidad educativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Barcelona, Wolters Kluwer (Educación).

- Campos, B. (2017). *Inspección Educativa y Calidad Institucional*. Madrid, Universitas.
- Campos-Barrionuevo, B. (2020). La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa(s) en/desde una perspectiva inclusiva. Un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching*, 1-2020, 147-175. DOI: <https://doi.org/10.14201/et2020381147175>
- Cardona, J. (2001). *Elementos de Teoría Organizativa del centro escolar*. Alorcón, Sanz y Torres.
- Casanova, M.^a A. (1993). Supervisión educativa y evaluación. En E. Soler Fierrez (Coord.). *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid. La Muralla.
- Casanova, M.^a A. (2005). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 1. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>
- Casanova, M.^a A. (2012) Supervisión, evaluación y calidad educativa en el contexto español. En Parra Pozo, O. y León, O.A. (eds.). *Pensar la educación para Iberoamérica. Tomo II*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás, pp. 323-339. Disponible en https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/48/1/L_Ferreyra7.pdf
- Galicia, F. J. (2019). La Inspección de Educación en la Unión Europea. *Aula*, 25, 2019, pp. 129-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2019251919146>
- García, J.L. (2019). *Sistemas educativos de hoy*. Alorcón, Sanz y Torres.
- García, J.L., García, M.J. y Gavari, E. (2021). *La educación comparada en tiempos de globalización*. Madrid, UNED.
- Gimeno, J., Jackson, D.W., Marrero, J., Santos, M.A. y Torres, J. (2015). *Ensayos sobre el curriculum. Teoría y Práctica*. Madrid, Morata.
- Herrera, P.M., Martín, I. y Sanz, R. (2021). *Manual de Procedimientos Tributarios*. Madrid, Dykinson.
- López-Barajas, E. (2008). *Estrategias de Formación en el s. XXI*. Barcelona, Ariel Educación.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid, La Muralla.
- Martín, A.M., Campos, B. y Pérez, L. (2021) (Coords.). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. Madrid, UNED.

- Martín, E. (Coord.) y Santoveña, S. (2013). *Dirección y Supervisión de centros formativos. Bloque Temático II: Supervisión*. Madrid, UNED.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Alcorcón, Sanz y Torres.
- Mayorga, A. (2000). *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la Inspección educativa en España 1849-1999*. Madrid, Santillana.
- Medina, M.C. y Medina, A. (2023) (Coords.). *Formación en las competencias: Modelos y Métodos Didácticos Innovadores*. Madrid, Universitas.
- MEFPyD (2023). *Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2021-2022*. Secretaría de Estado de Educación. Consejo Escolar del Estado. Disponible en <https://www.educacionpydeportes.gob.es/dam/jcr:baf7ad89-bee7-4e72-b3f2-0237c217d6d7/i23cee-informe.pdf>
- ONU (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Patiño, L. y Vázquez, C. (2020). *Modelos de Inspección y Supervisión Educativa*. Alcorcón, Sanz y Torres.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- Puelles, M. De. (2017). *Política, legislación y educación*. Madrid, UNED.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata.
- Santrock, J. (2021). *Psicología de la Educación*. Madrid, McGraw-Hill.
- Soler, E. (1991). *La visita de Inspección*. Madrid, La Muralla.
- Soler, E. (Coord.) (1993). *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid, La Muralla.
- Tanner, D. & Tanner, L.W. (1987). *Supervision in Education: Problems and Practices*. USA, MacMillan.
- Unión Europea. *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En Diario Oficial de la Unión Europea, de 4.06.2018, C-189, pp. 1-13. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL>

Vázquez, E. (2021). *Medios, Recursos Didácticos y Tecnología Educativa*. Madrid, UNED.

Vázquez, E. (Coord.) (2017). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos*. Madrid, UNED.

Iusgrafía¹⁷

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Texto Consolidado. 26 de octubre de 2012. Diario Oficial de la Unión Europea, C 326.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *En Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4.11.1990.*

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación, y el Gobierno de los centros docentes (LOPEGCE). *En Boletín Oficial del Estado, núm. 278, de fecha 21.11.1995.*

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *En Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de fecha 24.12.2002.*

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *En Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4.05.2006.*

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su nueva redacción tras la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo –LOELOMLOE o LOE – TC (Texto Consolidado). *Referencia Boletín Oficial del Estado: BOE-A-2006-7899.*

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *En Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10.12.2013.*

Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *En Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30.12.2020.*

Real Decreto 1573/1996, de 28 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de

Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores. *En Boletín Oficial del Estado, núm. 157, de fecha 29.6.1996.*

Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores. *En Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de fecha 30.12.1995.*

Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación. *En Boletín Oficial del Estado, núm. 51, de fecha 28.2.2004.*

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada Ley *En Boletín Oficial del Estado, núm. 53, de fecha 2.3.2007.*

Real Decreto 800/2022, de 4 de octubre, por el que se regula la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y se modifican diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias. *En Boletín Oficial del Estado, núm. 239, de fecha 5.10.2022.*

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). *En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 252, de fecha 26.12.2007.*

Orden de 17 de junio de 1998, por la que se realiza convocatoria pública de concurso-oposición, para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en las plazas vacantes del ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 75, de 7.07.1998.*

Orden de 17 de mayo de 2007, por la que se realiza convocatoria pública de concurso-oposición para la el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en las plazas

¹⁷ Ordenada por ámbito de aplicación (de más general a más local) y, dentro de ello, por rango de norma.

vacantes del ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 110, de 5.06.2007.*

Orden de 8 de julio de 2002, por la que se realiza convocatoria pública de concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en las plazas vacantes del ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 103, de 3.09.2002.*

Bibliografía Complementaria¹⁸

Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. En *Educar*, vol. 49/1, pp. 13-27. Disponible en <https://educar.uab.cat/article/view/v49-n1-aguerrondo/6>

Arco, I. Del. y Silva, P. (2018). *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Barcelona, Wolters Kluwer.

Bolívar, A. (2013) *Inspección educativa y mejora de los centros en un contexto de autonomía*. Ponencia, VI Congrés de l'Associació d'Inspectors d'Educació de Catalunya. www.aiec.cat.

Bolívar, A.; López, M. C. y Pérez García, M. P. (2018) La dirección educativa desde la perspectiva de la Inspección. En *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación*. RILME. Recuperado el 3 de septiembre de 2018, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682807/RILME_078.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Bravo, E. (1999). *Un enfoque humanístico de la Supervisión*. Madrid, Ministerio de Educación.

Camacho Prats, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de educación en Baleares. Un estudio de casos*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de

¹⁸ Se aporta esta bibliografía complementaria, utilizada a nivel global, en la realización de este trabajo, de cara a una mayor profundización en la temática expuesta para el lector interesado.

Didáctica y Organización educativa. Universitat de Barcelona. Disponible en https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54551/1/ACP_TESI.pdf

Camacho Prats, A. (2015) La visita de inspección, su función malherida. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (4), 79-91. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141403006.pdf>

Carron G. & De Grauwe, A. (2007). *Reforming school supervision for quality improvement*. International Institute form Educational Planning, UNESCO.

Casanova, M.^a A. (1992). Función Evaluadora de la Inspección Educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 150, 187-207.

Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Houghton Mifflin.

Esteban Frades, S. (2010). Los últimos cuarenta años de historia de la Inspección Educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (12). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/442>.

Fermín, M. (1980). *Tecnología de la Supervisión docente*. Buenos Aires, Kapelusz.

Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid, Akal.

Gento, S. (1998). *Implantación de la calidad en instituciones educativa*. Madrid, UNED.

Gento, S. (2004). *Supervisión Educativa*. Alcorcón, Sanz y Torres.

Gil, J. (2021). *Organizaciones educativas. Evolución de perspectivas hasta la sociedad posdigital*. Madrid, McGraw-Hill.

Gimeno, J.A., Guirola, J.M., González, M.C. y Ruiz, J. (2008). *Principios de Economía*. Madrid, McGrawHill.

House, E.R. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid, Morata.

Lemus, L.A. (1975). *Administración, Dirección y Supervisión de escuelas*. Buenos Aires, Kapelusz.

Martín, E. Supervisión educativa. UNED. Colección Cuadernos de la UNED, núm. 059, 1ª reimpresión, 1ª Ed. en 1988. Madrid, UNED.

MEC (1994). *Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Medina, A., Campos, B. y Pérez, L. (2014) (Coord.). *Elaboración de planes y programas de Formación del Profesorado en Didácticas Especiales*. Madrid UNED.
- Mosher, R.L. y Purpel, D.E. (1974). *Nuevo enfoque de la Supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires, Ateneo.
- Nérici, I.G. (1975). *Introducción a la Supervisión Escolar*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Rul Gargallo, J. (2006). La Inspección de Educación: la función evaluadora de la Inspección. *Avances en Supervisión Educativa*, (4). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/233>
- San Fabián, J.L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J. (1983). *Supervisión: Human Perspectives*. New York, MacGraw Hill Book.
- Vázquez-Cano, E. & Campos-Barrionuevo, B. (2022). Dificultades y retos para el acceso y el desempeño profesional inicial del inspector de educación en España. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 17, 84-100. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.6440>
- Wiles. K. (1973). *Técnicas de Supervisión para mejorar escuelas*. México, Trillas.

Anexo I. Análisis longitudinal y comparado de los requisitos de acceso al Cuerpo de Inspectores en el sistema educativo español durante el periodo (1990 – hasta la actualidad).

Ley Orgánica (Educativa) Reglamentos Derivados	Requisitos De Acceso	Estado Actual
<p>LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el ACCESO y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores –Capítulo II–.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertener a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente. ▪ Acreditar una experiencia mínima como docente de 10 años en cualquiera de los centros y niveles que integran el sistema educativo. ▪ Las convocatorias establecerán una puntuación mínima para acceder a la fase de oposición. El concurso deberá resolverse con carácter previo a la realización de las pruebas de la fase de oposición. A modo de ejemplo, en Andalucía, mediante la Orden de 17 de junio de 1998, por la se realiza convocatoria pública de concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en las plazas vacantes del ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se establece en su Base 6.4.1: <i>sólo podrán acceder a la fase de oposición aquellos aspirantes que hayan obtenido al menos 5 puntos en la fase de concurso.</i> 	<p>Se deroga dicho Capítulo II (Real Decreto 2193/1995) por el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero.</p>
<p>LOPEGCE, Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docente. [Crea el Cuerpo de Inspectores de Educación]. Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el ACCESO y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores –Capítulo II–.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Requisitos estructurales básicos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación: <i>ex art. 38 de la LOPEGCE (experiencia mínima docente de 10 años) – actualmente derogado.</i> ▪ Se mantienen el resto de requisitos establecidos en el Capítulo II (Real Decreto 2193/1995) por el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero). En la misma línea, y a modo de ejemplo en Andalucía, mediante la Orden de 8 de julio de 2002, por la que se realiza convocatoria pública de concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en las plazas vacantes del ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se establece (también) en su Base 6.4.1: <i>sólo podrán acceder a la fase de oposición aquellos aspirantes que hayan obtenido al menos 5 puntos en la fase de concurso</i> 	<p>Se deroga dicho Capítulo II (Real Decreto 2193/1995) por el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero.</p>
<p>LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. [Derogada por la LOE, 2006]. Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpos de Inspectores de Educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pertener a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente, con una experiencia mínima de 6 años [Disposición Adicional Undécima, apartado 3 –LOCE–]. • Pertener a alguno de los Cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere este Reglamento [ex art. 13, apartado I, RD. 334/2004, de 27 de febrero]. • Acreditar una experiencia mínima docente de 6 años como funcionarios de carrera del Cuerpo desde el que se opta [ex art. 13, apartado I, RD. 334/2004, de 27 de febrero]. • En la fase de concurso del Cuerpo de Inspectores se valorará la trayectoria profesional de los aspirantes y sus méritos específicos como docentes (...). La calificación de la fase de concurso se aplicará únicamente a los aspirantes que hayan superado la fase de oposición [ex art. 23, apartados 2 y 3, RD 334/2004, de 27 de febrero]. <p>Corolario: Se suprime el requisito mínimo de una determinada puntuación para acceder a la fase de oposición ex RD 2193/1995, de 28 de diciembre, aunque sí se condiciona (novedad) el acceso a la fase de concurso, una vez superada la fase de oposición.</p>	<p>Se deroga el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes a que se refiere la LOE, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la Disposición Transitoria 17ª de la cita Ley.</p>

.../...

Ley Orgánica (Educativa) Reglamentos Derivados	Requisitos De Acceso	Estado Actual
<p>LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> <p>Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes a que se refiere la LOE, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la Disposición Transitoria 17ª de la cita Ley.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenecer a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente con al menos una experiencia de 5 años en los mismos [ex Disposición Adicional 10ª, apartado 5. LOE]. • El acceso al Cuerpo de Inspectores de educación se realizará mediante concurso-oposición. Los aspirantes deberán contar con una antigüedad mínima de 6 años en alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración [ex Disposición Adicional 12ª, LOE]. • En las convocatorias de acceso al Cuerpo de Inspectores, las Administraciones Educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado a los profesores que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos el cargo de director [ex Disposición Adicional 12ª, apartado c), LOE] –novedad, concurso de méritos. • Pertenecer a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente [ex ar. 41, apartado b), RD 276/2007, de 27 de febrero]. • Acreditar una antigüedad mínima de 6 años como funcionario de carrera, en alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración [ex art. 41, apartado c), RD 276/2007, de 27 de febrero]. • Fase de oposición (PRUEBA) –eliminatória para acceder a la fase de concurso–: para superar la prueba, los aspirantes deberán obtener en cada parte de la misma, al menos la mitad de la calificación máxima establecida (10 puntos) [ex arts. 44 y 45, RD 276/2007, de 27 de febrero]. 	
<p>LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.</p> <p>Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, que aprueba el Reglamento de Ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes a que se refiere la LOE, y regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la Transitoria 17ª de la citada Ley</p> <p>Real Decreto 800/2022, de 4 de octubre, por el que se regula la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el de Profesores de Educación Secundaria, y se modifican diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias.[Modifica parcialmente el RD 276/2007, de 23 de febrero].</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No realiza ninguna modificación estructural, de cara al acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, ante lo ya establecido por la LOE, 2006. ▪ Las modificaciones realizadas en el RD 276/2007, de 23 de febrero, por el RD 800/2022, de 4 de octubre, no afectan a los requisitos de acceso al Cuerpo de Inspectores. 	<p>La LOMCE ha sido derogada por la LOMLOE.</p>

.../...

.../...

Ley Orgánica (Educativa) Reglamentos Derivados	Requisitos De Acceso	Estado Actual
<p>LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> <p>Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes a que se refiere la LOE, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la Disposición Transitoria 17ª de la cita Ley</p> <p>Real Decreto 800/2022, de 4 de octubre, por el que se regula la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el de Profesores de Educación Secundaria, y se modifican diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias. [Modifica parcialmente el RD 276/2007, de 23 de febrero].</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario pertenecer al alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente con al menos una experiencia de ocho años en los mismos (...). –se incrementa el número mínimo de años en un Cuerpo de la función pública docente – [Nueva Disposición Adicional 10ª, apartado 5, LOE]. ▪ El acceso al Cuerpo de Inspectores se realizará mediante concurso-oposición. Los aspirantes deberán contar con una antigüedad mínima de ocho años en alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración (...). [Nueva Disposición Adicional 12ª, LOE]. 	

Fuente: Elaboración propia

