

RADIOGRAFÍAS DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ASTURIAS. REVISIÓN CRÍTICA CON INTENCIÓN DE MEJORA

X-ray photographs of the Educational Inspection in the autonomous community of Asturias. Critical review with intention of improvement

EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI Y RAMÓN PÉREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

En este artículo presentamos algunos indicadores de la Inspección Educativa, analizando referentes teórico-legislativos relevantes con relación al estado de opinión de directores y docentes y especialistas acerca del espacio de relaciones que se ha conformado con este cuerpo de funcionarios en Asturias.

Palabras clave: *Inspección, Supervisión, Evaluación, Control y Asesoramiento.*

Escenarios complejos para la educación y la Inspección

La educación no puede ser entendida sin tener en cuenta las macrotendencias que condicionan la sociedad actual. No se puede obviar la influencia que ejercen el neoliberalismo (Gimeno, 2001), el desarrollo tecnológico (Dosi *et al.*, 1988), la globalización (Castells, 1999) y la sociedad del conocimiento (Drucker, 1969) en el sentido y valor de los saberes, la cultura, el ocio, las relaciones sociales y las actividades laborales. La situación generada altera constantemente el statu quo y exige a los administradores de la educación promover reformas educativas que respondan a las continuas necesidades y las demandas de una sociedad que se ha vuelto muy compleja y exigente con los agentes educativos. Al hacer una breve referencia a las iniciativas

desarrolladas por las administraciones en las distintas reformas educativas, lo primero que llama la atención es el gran número de experiencias documentadas, en las que, tanto la Inspección, como la dirección de los centros, aparecen como factores relevantes en la mejora de la calidad educativa, bien como promotores, facilitadores o supervisores de las mismas. A manera de ejemplo se reseñan las aportaciones de las Escuelas Eficaces en Gran Bretaña (Edmons; 1979; Reynolds y Cuttance, 1992); en EE UU (Mortimore, 1988; Levine y Lezotte, 1990; Teddlie y Stringfield, 1993); en Holanda (Scheerens, 1992), y en Israel (Bashi y Sass, 1995), donde se fueron identificando los factores escolares vinculados con el rendimiento de los alumnos o el Movimiento de Mejora en la Escuela (Skillbeck, 1984; Hopkins y Lagerweig, 1997), donde se abordan experiencias y proyectos que incidían

en los procesos de desarrollo y mejora institucional. También merecen especial atención los modelos de reestructuración escolar (Murphy, 1991; Stoll y Fink, 1996), porque han pretendido integrar los dos movimientos anteriores superando sus limitaciones. Éstos y otros referentes han venido marcando los planteamientos desarrollados en España en las últimas décadas desde el Ministerio de Educación y desde las comunidades autónomas, cuando se diseñaron y pusieron en marcha planes de evaluación de centros docentes no universitarios como el Plan EVA (curso 1991-1992), la implantación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM), los Planes Anuales de Mejora (PAM) desde 1996-1997 o las evaluaciones diagnósticas realizadas en la comunidad de Asturias en el curso 2008-2009. Todas estas iniciativas han estado guiadas y apoyadas por la Inspección Educativa para detectar problemas, su extensión, su complejidad y su relevancia, a medida que se van produciendo.

La participación de estos agentes educativos en estas innovaciones ha constituido una de las bases para garantizar, enriquecer y perfeccionar el funcionamiento del sistema escolar y ha ido perfilando las funciones básicas de la supervisión, control, evaluación y asesoramiento. Desde esta perspectiva hay que tener presente que si el asesoramiento forma parte de la supervisión, sólo será efectivo si se generan unas culturas de colaboración asentadas en unas buenas relaciones humanas y una comunicación coherente entre supervisores, directores y docentes si se quiere ir construyendo una cultura educativa que impregne la gestión institucional, el trabajo en las aulas y la supervisión, de tal forma que esta última supere la fase de la inspección fiscalizadora e incluso constructiva para poner el acento en el desarrollo de los proyectos avalados por las comunidades educativas donde se respalde el talento creador de los docentes y de los directores, se preocupe de estimularlos y de favorecer su capacitación continua sin dejar por ello de controlar y evaluar sus acciones. Este planteamiento ya se había apuntado por Wiles (1965) en un estudio clásico de supervisión

cuando indicaba que una regla fundamental para juzgar la calidad de la supervisión es determinar en qué medida promueve u obstaculiza la actividad creadora. Desafortunadamente, muchos administradores educativos no parece que hayan interiorizado estos planteamientos y hemos sido testigos de cómo en muchos casos han preferido dar prioridad a las imágenes de éxito, otorgando un valor desmesurado a acciones puntuales que han acabado convirtiendo a sus promotores en «prestidigitadores de lo educativo», porque han ido desviando la atención del público en función de intereses coyunturales, aproximándolos hacia posiciones políticas, lo que los ha ido desvinculando de la construcción de los proyectos educativos de sus zonas de influencia. Desde nuestra perspectiva estos comportamientos comprometen la calidad de los servicios públicos, por lo que se ve necesario someter a estudio continuado a las políticas educativas, valorando los efectos de las decisiones adoptadas y recordando, cuando sea el caso, los compromisos asumidos.

En este artículo exploramos algunas cuestiones relacionadas con la cultura que se ha ido generando en los centros educativos de la comunidad autónoma de Asturias con relación a la Inspección Educativa a través de tres objetivos:

- (OG1): conocer las percepciones de los directores y los docentes de los centros de Infantil, Primaria y Secundaria sobre su relación con la Inspección Educativa.
- (OG2): analizar el grado interiorización de estas tendencias que se va consolidando en los centros educativos.
- (OG3): someter al juicio de expertos las conclusiones de los directores y los docentes.

Estudio empírico

Diseño de la investigación

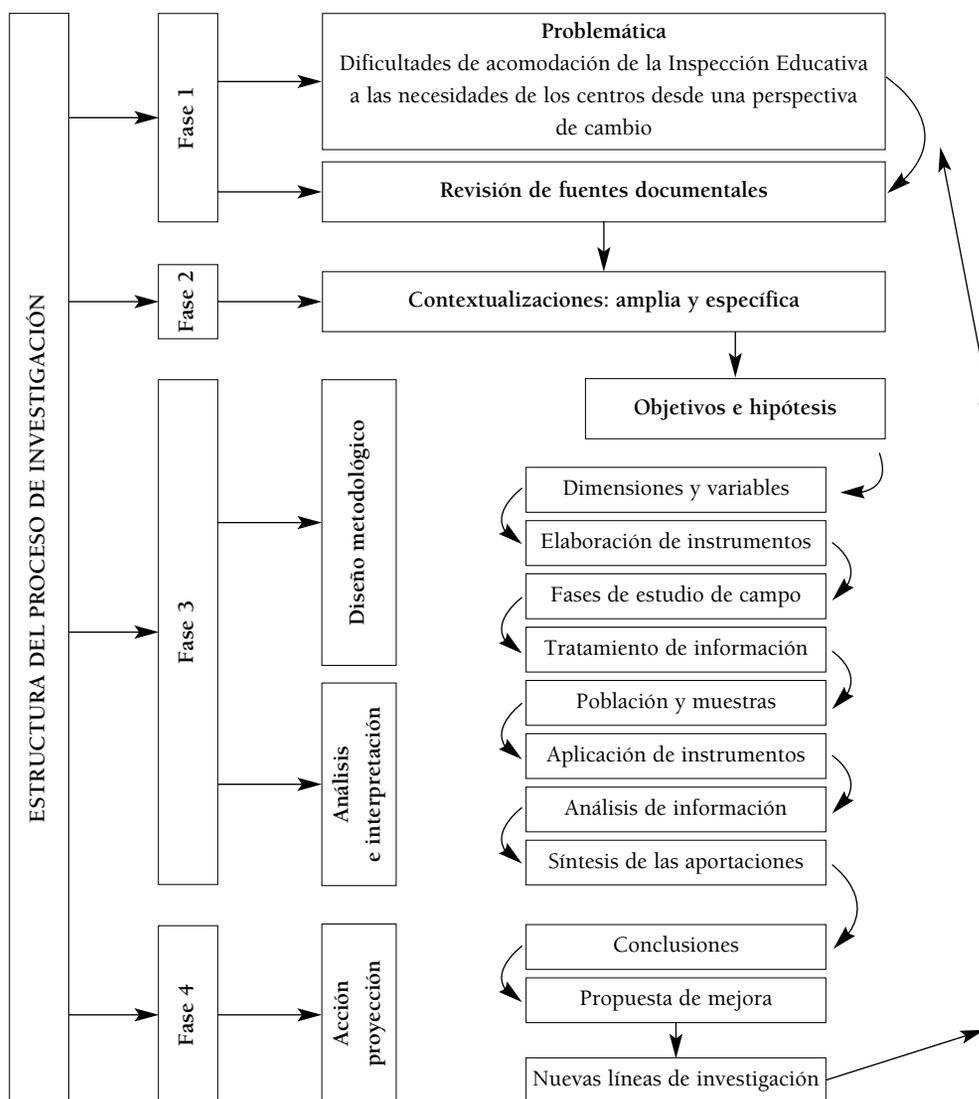
En este artículo se presentan una parte de los resultados obtenidos en una línea de investigación (figura 1) de la que presentamos algunas

cuestiones que consideramos de interés sobre el proceso seguido y la situación actual.

El punto de partida de esta investigación es una tesis doctoral sobre la influencia del liderazgo directivo en los centros docentes en la comunidad autónoma de Asturias (2002). Los instrumentos que se utilizaron en esa ocasión fueron un cuestionario para directores, otro para docentes

y otro de entrevistas semiestructuradas. En dicha investigación, la Inspección Educativa, aunque no era el foco de estudio central, emergía en las entrevistas como un factor relevante en la construcción de la cultura organizativa, de tal manera que cuando establecía relaciones con los centros se convertía en objeto de valoración por parte de los docentes y directores con comentarios que se valoraron como muy interesantes;

FIGURA 1. Diseño de la investigación



de ahí que en el año 2004 nos planteáramos profundizar sobre estas cuestiones. El procedimiento fue el siguiente:

1. Reestructuración de dos cuestionarios que se habían utilizado en 2002 —uno para directores y otro para docentes—, unificándolos e incluyendo nuevos ítems (2004).
2. Reenviar las transcripciones de las entrevistas a las personas que habían colaborado en la primera fase para que las actualizaran o ampliaran.
3. Ampliar el número de entrevistas con docentes de la muestra inicial que habían declinado nuestra invitación anteriormente e incorporando nuevas aportaciones.
4. Someter a la valoración de expertos las conclusiones obtenidas sobre el liderazgo directivo, la Inspección y la cultura organizativa.

Los resultados obtenidos a través de cuestionario y las tendencias generales de parte del contenido de las entrevistas se publicaron en la revista

Bordón (Álvarez Arregui, 2007), sin profundizar sobre ellas. En diciembre del año pasado se presentaron dos comunicaciones en el X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE), una sobre la Inspección (Álvarez Arregui *et al.*, 2008a) y otra sobre el liderazgo directivo (*op. cit.*, 2008b), con los resultados de las entrevistas y las valoraciones de los expertos. En este artículo se amplía la información proporcionada en la primera de ellas.

La población base está representada por colegios, públicos y concertados, de la comunidad autónoma de Asturias, que tienen grupos de alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria, de los que se eligió una muestra estratificada proporcional de las tres zonas de nuestra comunidad para distribuir los cuestionarios (tabla 1). La base de datos nos la proporcionaron en la Consejería de Educación, de la que se eliminaron centros con pocos docentes, por tener difícil acceso o por existir deficiencias en la documentación de algunos concertados.

TABLA 1. Población y muestra

Población	Centros	Profesores
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales Agrupados)	240	4.400
Centros concertados (Infantil, Primaria y Secundaria)	070	1.900
Centros públicos de Enseñanza Secundaria (IES)	080	5.300
Totales	390	11.600
Muestra		
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales Agrupados)	070	1.200
Centros concertados (Infantil, Primaria y Secundaria)	020	1.600
Centros públicos de Enseñanza Secundaria (IES)	024	1.500
Totales	114	3.200

TABLA 2. Cuestionarios recibidos validados

Tipos de centro	Cuestionarios recibidos		
	F	% - M	% - P
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales Agrupados)	175	14,60	3,97
Centros concertados (Infantil, Primaria y Secundaria)	139	23,20	7,30
Centros públicos de Enseñanza Secundaria (IES)	210	14,00	3,96
Totales y medias	524	16,40	4,52

F: Frecuencia. M: Muestra. P: Población.

TABLA 3. Muestra de entrevistas

Muestra de entrevistas	Centros	Profesores
Educación Infantil y Primaria	15	45
Centros Rurales Agrupados	03	09
Institutos de Enseñanza Secundaria	10	30
Centros concertados (todas las etapas)	07	21
Totales	35	05

Entrevistas realizadas

Educación Infantil y Primaria	09	20
Centros Rurales Agrupados	03	06
Institutos de Enseñanza Secundaria	09	19
Centros concertados (todas las etapas)	06	17
Totales	32	62

A partir de la muestra de los 114 centros que participaron por cuestionario (tabla 2) se seleccionaron 35 centros de los que se entrevistarían 105 docentes (tablas 3 y 4) al final sólo se pudieron realizar 62 de las previstas.

El número de centros se ha establecido teniendo en cuenta los recursos y medios disponibles; siempre que ha sido factible se ha entrevistado a un miembro del equipo directivo y a uno o dos docentes; se les ha comunicado con días de antelación los temas que se iban a tratar y se les ha dejado total libertad para profundizar en mayor medida en los diferentes aspectos, según sus experiencias y conocimientos.

Para localizar las aportaciones realizadas en las entrevistas y las preguntas abiertas de los cuestionarios nos apoyamos en un sistema de codificación (tabla 5), lo que nos facilitaba el trabajo. Actualmente, disponemos de 62 entrevistas (tabla 2), que suponen más de 100 horas de conversación, de las que retomamos las manifestaciones relacionadas con la Inspección Educativa y de donde se extrajeron las conclusiones enviadas a expertos de organización.

La muestra de expertos (tabla 5) se estableció del siguiente modo. En primer lugar, se envió un cuestionario a cada uno de los inspectores de la comunidad autónoma de Asturias, utilizando

TABLA 4. Perfil de la muestra de entrevistas

Dimensiones	Categorías y frecuencias		
Zonas	Urbana – Centro / F: 40	Semiurbana/Rural – Oriente y Occidente F: 22	
Sexo	Hombres / F: 30	Mujeres / F: 32	
Titularidad	Centros públicos / F: 45		Centros concertados / F: 17
Tipo de centro	CRA / F: 6	Infantil, Primaria y Secundaria / F: 39	IES / F: 17
Responsabilidad	Con cargos / F: 23		Sin cargos / F: 35
Titulación	Diplomados / F: 32		Licenciados / F: 30
Experiencia	-10 años / F: 20	11 y 20 años / F: 16	+21 años / F: 26

TABLA 5. Referencias de identificación de las entrevistas y los cuestionarios

Siglas	Explicación
CG, CE y E	Instrumento (CG: Cuestionario General; CE: Cuestionario Experto; E: Entrevista)
Numeración	Identifica la cita con dígitos (003, 005, 125)
H o M	Género (H: Hombre; M: Mujer)
D, P, DU e I	Función (D: Directivo; P: Profesor; DU: Docente Universitario; I: Inspector)
I, P, S y FP	Etapas (I: Infantil; P: Primaria; S: Secundaria; FP: Formación Profesional)
P, C, A y U	Titularidad (P: Público; C: Concertado; A: Administración; U: Universidad)
Ejemplos	(CG.090.M.D.I.C.) Cuestionario General 090. Mujer, directora, Infantil, centro concertado (E.012.H.P.S.P) Entrevista 012. Hombre, profesor y trabaja en Secundaria en un centro público

los correos disponibles en el portal de Educatur (70 enviados, 10 contestados); la muestra de directores con más de seis años de experiencia se extrajo de la base de datos proporcionada en Programas en la Administración Educativa (150 enviados, 48 contestados); la muestra de profesores universitarios se estableció de los listados proporcionados en el departamento (50 enviados, 24 contestados), y para la de docentes de otras universidades utilizamos la base de datos del IX CIOE (100 enviados, 18 contestados). También se invitó a todos los directores de los Centros de Profesores y Recursos de nuestra comunidad pero no han dado respuesta.

El cuestionario y las codificaciones de las entrevistas se han validado a través de cuatro revisiones internas del grupo de investigación de la

Universidad de Oviedo GIDEPA y una revisión de seis expertos de facultades de Educación de las comunidades autónomas de Cantabria (2), Castilla y León (2) y Andalucía (2). La fiabilidad del cuestionario se ha determinado con el alfa de Cronbach (parte 1 referida al liderazgo directivo: ,891; parte 2 referida a los documentos institucionales y la Inspección: ,661), la prueba de las dos mitades (,691), la correlación entre formas (,575) y el coeficiente de Spearman-Brown (,744).

La información cuantitativa se analizó con el programa informático SPSS y la cualitativa a través del programa AQUAD, para reducir los datos a través de procesos de búsqueda de segmentos de significado, catalogación, vinculación y cruces de información en tablas, principalmente.

Primera aproximación: el centro educativo como espacio complejo para la gestión, la intervención y la Inspección

Entre otras causas, la superposición y coexistencia de diversos planteamientos teóricos, legislativos prácticos e ideológicos; la problemática profesional de muchos docentes; la carencia de políticas educativas con permanencia en el tiempo; la ausencia de procesos de reflexión y de toma de decisiones vinculantes; las experiencias «fallidas» o los «abandonos» cíclicos de innovaciones vienen generando un cierto escepticismo en cuanto a las posibilidades reales de los centros educativos para intervenir eficazmente sobre una realidad socioeducativa compleja por dinámica, heterogénea y mutable. Muchas voces vienen enfatizando las limitaciones en el modelo vigente, como dejó constancia la codificación lingüística (Bernstein, 1988), la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1970) o los requerimientos de la sociedad capitalista (Bowles y Gintis, 1986). Otras visiones de la escuela llegaron a proponer, desde otras posiciones, el anuncio de su muerte (Reimer, 1974) o la desescolarización (Goodman, 1973; Illich, 1974). Estas circunstancias contribuyen como causa y efecto al asentamiento de unas culturas escolares que se manifiestan a través de unos valores, hábitos, símbolos o formas de hacer que se traducen, con demasiada frecuencia, en respuestas educativas que no parecen proporcionar los resultados esperados.

Entre otras tendencias debemos estar alerta con el *mantenimiento*, si se afianzan y extienden los sistemas burocráticos y los modelos de mercado, con la *reescolarización parcial*, si la mejora se dirige hacia el desarrollo de un modelo de escuela como centro comunitario de recursos o como organizaciones que enseñan y aprenden y con la *desescolarización*, si se incrementan las comunidades de aprendices en una sociedad conectada en redes multidimensionales o bien por el éxodo de profesionales-docentes ante una mayor dificultad en el ejercicio de sus funciones,

lo que podría generar desestabilización o desintegración del propio sistema (ADIDE, 2003).

Ante tales escenarios cabe tomar decisiones preventivas desde una reflexión continua y profunda de padres, docentes, directivos, supervisores y clases sociopolíticas, si se quiere hacer realidad una política educativa que llegue a toda la población escolar. Los centros educativos pueden y deben adquirir un mayor protagonismo como venimos ejemplificando con guías para la gestión, alertando sobre la dificultad de los cambios y planteando relaciones del centro consigo mismo, con los agentes educativos implicados y con la reconstrucción de las comunidades (Álvarez Arregui, 2002 y 2007; Pérez Pérez, 1993, 1994 y 1996)

Segunda aproximación: mosaicos conceptuales, normativos y coyunturales asociados a la Inspección Educativa

Nuestro objeto de estudio se ha visto condicionado por distintas circunstancias entre las que destacamos la aprobación de la Constitución (1978), porque derivó en la desaparición de la Inspección Técnica de Educación como servicio único de ámbito estatal. El ingreso de España en la Europa comunitaria (1985) exigió prestar atención a las directivas que afectan a la ordenación del sistema educativo e inspección y, por último, un incremento de competencias de las administraciones locales, que corre pareja con una demanda de autonomía institucional de muchas comunidades que quieren participar más activamente en su gestión, por lo que la autonomía pasa a ser un instrumento de mejora de la calidad del sistema educativo y los proyectos se convierten en los referentes que la harán efectiva y la justifican (Pérez Pérez, 1996).

En este periodo hubo cuestiones problemáticas, como es el caso de la adjudicación de competencias a las comunidades autónomas, porque el proceso resultó confuso, ya que si bien

se establecía en el artículo 149.1 un listado de materias exclusivas del Estado, éstas se transformaron en competencias concurrentes, ya que esas «excepciones» se referían a «legislación básica» y a las «bases» normativas «sin perjuicio de» que en el desarrollo de dicha normativa se la adjudiquen las comunidades autónomas (Medina Rubio, 1993: 134).

Las funciones básicas asignadas (LOGSE, 1990, artículo 61) no se acomodaron como se esperaba y los reajustes han sido una práctica corriente como se recordó en las Medidas para Mejorar la Calidad de la Enseñanza (1994) que se trasladaron a la Ley Orgánica para la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD, 1995), donde se reforzaba el papel de la Inspección Educativa y su despliegue en las comunidades autónomas, pero aquí concurren múltiples intereses acumulados que tuvieron que ser canalizados políticamente a través de disposiciones adicionales, lo que supuso una utilización del marco normativo como válvula de escape para aquellos inspectores que venían ejerciendo la función de manera provisional, poniendo en entredicho la credibilidad de sus promotores en cuanto a la equidad en las fórmulas de acceso o el grado de capacitación de los nuevos miembros (Teixidó, 1997).

La Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) regulará posteriormente la Inspección en su Título VII (artículos 102 al 107) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) retoma de nuevo sus funciones en su artículo 148. En cuanto a la normativa del Principado de Asturias, el Real Decreto 2081/1999 se hacen efectivas las transferencias sobre educación que incluyen, entre otras funciones y servicios, la Inspección Provincial de Educación. En la Resolución de 19 de setiembre de 2003 de la Consejería de Educación y Ciencia, se aprueban las instrucciones de organización y funcionamiento del Servicio de Inspección, y en el Decreto 36/2009, de 27 de mayo (modificado por el Decreto 108/2009, de agosto), se regula la estructura orgánica básica de la Consejería de Educación y se crea el

Servicio de Inspección Educativa, bajo la dependencia directa del consejero, atribuyéndole, entre otras, las siguientes funciones: velar por el cumplimiento de las leyes; control y supervisión, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, del funcionamiento de los centros; asesoramiento, información y orientación a los distintos sectores de la comunidad educativa; colaboración en la mejora de la práctica docente y de renovación pedagógica; participación en la evaluación de centros, directores y docentes...

Atendiendo a la citada normativa, se perfila para la Inspección un incremento del perfil pedagógico y de apoyo al cambio, tarea difícil, ya que siguen sin resolverse las dialécticas entre descentralización/centralización, control/autonomía y exigencia/asesoramiento, lo que ha favorecido el florecimiento de matices interpretativos en base a los posicionamientos políticos de los grupos parlamentarios —internacionales, nacionales, autonómicos, locales— de las instituciones, de las asociaciones sindicales o de los consumidores, entre otros. Cabe cuestionar ahora a aquellas administraciones que favorecieron el desplazamiento de competencias hacia las zonas periféricas y locales, aduciendo que se haría menos necesaria la función de control por parte de la Inspección y podría dedicarse a tareas de evaluación y asesoramiento. Lo mismo podríamos decir de la autonomía de los centros apoyada en una descentralización curricular, ya que ésta no fue tal desde el momento que se le otorga la vigilancia a la Inspección por medio del control del rendimiento del alumnado por centro (Álvarez Arregui, 2002; Contreras, 1997).

Otros conceptos como autoridad y poder son relevantes porque aunque en los organigramas funcionales de la Inspección se definen los centros de poder como partes de la jerarquía administrativa, en la práctica, estos lugares pueden difuminarse o desplazarse a otros colectivos vinculados de un modo u otro con lo educativo. En ocasiones puede establecerse una distancia entre el otorgamiento de autoridad institucionalizada y su acogida por parte de los encargados

de actuar directamente con los usuarios, por lo que la atribución de autoridad se convertirá en un prerrequisito, pero si se pierde credibilidad se generarán resistencias de distinto signo (Basil, 1972).

Los conceptos de inspección y supervisión también deben retomarse, dado que, como ya se ha analizado (Cantón Mayo, 1990), si se utilizan como sinónimos pueden inducirse errores de difícil pronóstico para las partes implicadas. En ambos casos se hace necesario informar, controlar, revisar, asesorar, apoyar, mediar e implicarse, pero si hubiera que delimitar perfiles y decantarse, la Inspección atendería más los tres primeros aspectos, presentándose como garante de una educación de calidad para todos, mientras que desde la supervisión se priorizaría el desarrollo y la mejora continua de los distintos sistemas y subsistemas, atendiendo a la naturaleza y características de éstos. La Inspección se posicionaría como más próxima a la comunidad educativa en cuanto a la observancia de las leyes y los reglamentos vigentes desde el establecimiento de una relación más burocrática y formalizada. En cambio, la supervisión la situaríamos en un estrato superior vinculado al cambio cultural —sistemas educativo, sistema escolar, subsistemas asociados, comunidades que lo demanden...—, donde tendría que tener acceso y actuar con datos complejos —macropolíticos, micropolíticos y situacionales—.

Tampoco olvidamos que la denominación de «inspector» se ha consolidado en nuestro entorno, mientras que la de «supervisor» se ha generalizado con un mayor grado de autonomía institucional en Canadá, Norteamérica o Reino Unido. Este perfil funcional supone orientar el desarrollo profesional de cualquier inspector hacia la supervisión independientemente de que sus miembros se integren en un solo cuerpo, servicio o nivel educativo, o se consideren como más viables distintos cuerpos o servicios según su naturaleza, especialización, procedencia o incidencia.

Tercera aproximación: la Inspección vista por los inspeccionados

El análisis cualitativo proporciona una amplia información de la destacamos los aspectos más relevantes en evaluación de de centros (tabla 6).

- *Inspección como evaluadora externa-perfil profesional* (400 codificaciones). Se destaca: baja credibilidad, desvinculación en los procesos de mejora, carácter burocrático de sus intervenciones, nula supervisión y bajo contacto con los docentes.
- *Inspección como parte de la administración-perfil político* (205 codificaciones). Se detecta: dependencia de muchos agentes, funciones diferenciales en base a la sintonía ideológica y alta politización en el acceso.
- *Inspección como representante de la administración-perfil político* (123 codificaciones). Las referencias más críticas consideran erróneas las políticas educativas que está implementando, baja credibilidad en los administradores de la educación y presiones diferenciales a los centros en base a intereses situacionales.
- *Inspección como Administración local-perfil político* (54 codificaciones). Los índices más negativos tienen que ver con decisiones adoptadas en sus ámbitos de influencia, destacando una baja credibilidad sobre los Consejos Escolares Municipales, cuando se comentan discriminaciones de trato hacia zonas y centros concretos en las que priman decisiones ideológicas sobre diagnósticos situacionales.
- *Inspección en el entorno sindical-perfil político* (35 codificaciones). La influencia de este colectivo se percibe negativamente. Se advierten privilegios de trato entre sus miembros o si se actúa diferencialmente en base a una vinculación ideológica.
- *Instrumentos de evaluación* (45 codificaciones). Se informa de una ausencia de autoevaluación institucional más allá de la Memoria.
- *Planes de mejora* (63 codificaciones). Los mayores índices tienen que ver con la

TABLA 6. Catálogos, categorías y codificaciones representativas en Evaluación de Centros

Evaluación de Centros (EC) (1.066 segmentos de significado codificados)		
Catálogos	Categorías	Codificaciones
Dudas (D) (130 codificaciones)	Padres como agente evaluador (PA)	(030) EC-D-PA
	Procedimientos (PR)	(032) EC-D-PR
	Promotores (P)...	(047) EC-D-P...
Inspección		
Evaluación Externa (EC) (400 codificaciones)	Nula supervisión (NS)	(040) I- EC-I-NS
	Burocrática (B)	(053) I- EC-I-B
	Desvinculada de la mejora continua (DM)	(064) I- EC-I-DM
	Baja credibilidad (desconfianza, recelo...) (BC)...	(144) I- EC-I-BC
Politización (P) (123 codificaciones)	Alta jerarquización (AJ)	(04) I- P-I-AJ
	Sintonía ideológica de acceso (SIA)	(07) I- P-I-SIA
	Sintonía ideológica de relación - directores (SID)	(08) I- P-I-SID
	Presiones diferenciales por sintonías (PD)	(21) I- P-I-PD
	Dependencia político/sindical (DPS)...	(36) I- P-I-DPS...
Instrumentos (IN) (045 codificaciones)	Cuestionarios (C)	(10) EC-IN-C
	Ninguno (N)...	(26) EC-IN-N...
Planes Mejora (ME) (063 codificaciones)	Descontextualizados (II)	(09) EC-ME-II
	Desvinculación directiva (DD)	(13) EC-ME-DD
	Decepcionantes (resultados, uso...) (DE)...	(36) EC-ME-DE...
Actitudes (A) (210 codificaciones)	Positiva evaluar docentes (PD)	(12) EC-A-PD
	Incredulidad (I)	(14) EC-A-I
	Ocultación de la realidad (OR)	(19) EC-A-OR
	Nerviosismo, histeria, miedo (N)	(23) EC-A-N
	Positivas evaluación externa (PEE)	(29) EC-A-PEE
	Negativas Evaluación Burocrática	
	Inspección (NEBI)	(37) EC-A-NEBI
Positivas evaluación institucional (P)...	(65) EC-A-P...	

decepción de muchos agentes educativos con las medidas adoptadas.

- *Clima actitudinal* (210 codificaciones). Se apunta una actitud positiva ante la autoevaluación institucional pero no instrumentalizada desde la Inspección Educativa.

Otras relaciones con la Inspección tienen que ver con el porqué, el qué, el cómo, el para qué de la planificación desde los documentos institucionales (tabla 7):

- *Proyecto educativo* (115 codificaciones en 8 categorías). Carácter burocrático generalizado, gestión interna deficitaria y baja repercusión institucional.
- *Programación anual* (60 codificaciones en 5 categorías). Carácter burocrático y baja repercusión como referente institucional.
- *Proyecto curricular y programaciones* (80 codificaciones en 6 categorías). Carácter burocrático, libros de texto y programaciones de las guías en detrimento del PC.

- *Memoria* (285 codificaciones en 14 categorías). Carácter burocrático, escasa repercusión, baja credibilidad cuando se orienta desde la Inspección y alto potencial.
- *Modelo Europeo de Calidad y planes de mejora* (86 codificaciones y 7 categorías). Se indica desvinculación de directores e inspectores, inadecuación a los contextos, excesiva complejidad y desconocimiento entre los docentes.
- *Actitudes* (59 codificaciones en 7 categorías). Desinterés y burocratización desde la Inspección, aunque podrían servir como marcos de referencia institucionales sólidos.
- *Propuestas de mejora* (30 codificaciones en 11 categorías). Cambios actitudinales, liderazgo

directivo, gestión desde proyectos propios, Memoria como mecanismo de retroalimentación y mayor compromiso de la Inspección con los acuerdos en el centro.

Los datos aportados han hecho emerger otros aspectos que agrupamos y comentamos.

Sobre las repercusiones de adoptar modelos políticos

Hoy día es cuestionable presentarse ante los ciudadanos bajo la apariencia de un consenso generalizado cuando las diferencias entre Gobiernos —central, autonómicos o locales— se

TABLA 7. Catálogos, categorías y codificaciones asociadas a los documentos institucionales

Documentos Institucionales (DI) (845 segmentos de significado codificados)		
Catálogos y frecuencias	Categorías	Codificaciones
Proyecto educativo (Pe) (F: 115)	Referente institucional (RINS)	(08) DI-PE-RINS
	Burocrático (B)...	(73) DI-PE-B...
Programación anual (Pa) (F: 060)	Referente institucional (RI)	(03) DI-PA-RI
	Burocrática (B)...	(47) DI-PA-B...
Proyecto curricular (Pc) (F: 073)	Orientado por libros de texto (OLT)	(17) DI-PC-OLT
	Burocrático (B)...	(40) DI-PC-B...
Reglamento interno (Rri) (F: 006)	Burocrático (B)	(02) DI-RRI-B
	Referente institucional (RI) ...	(03) DI-RRI-RI ...
Memoria (M) (F: 281)	Sin repercusión (SR)	(48) DI-M-SR
	Burocrática (B)...	(96) DI-M-B ...
Mejoras memoria (Mm) (F: 130)	Mayor implicación inspección (MII)	(25) DI -MM-MII
	Facilitar la implicación de los padres (FIP)...	(37) DI -MM-FIP...
Programas dirección (Pd) (F: 130)	Burocrático (B)	(18) DII-PD-B
	Evaluar a los directores (ED) ...	(18) DI-PD-ED...
Actitudes docentes (Adp) (F: 018)	Marcos institucionales (M)...	(09) DI-ADP-M...
Actitudes directores (Ad) (F: 040)	Desplazamiento (D)	(03) DI-AD-D
	Desinterés (DE)...	(26) DI-AD-DE...
Problemática general (P) (F: 032)	Mal planteados (MP)	(03) DI-P-MP
	Baja repercusión (BR)...	(08) DI-P-BR...
Mejoras en general (M) (F: 030)	Liderazgo institucional (LI)	(07) DI-M-LI
	Compromisos de implicados (CSI)...	(09) DI-M-CI...

reflejan como una realidad obvia que se asume por la población:

«... yo no me encontré nunca una Inspección que hiciese la labor de inspección-asesoramiento. Cogen y siguen unas directrices entre ellos, independientemente de que hoy entra “Pepe” y mañana “Juan”, porque cambió el Gobierno y uno está primero arriba y otro está abajo. Entonces, claro, deben de tener un buen cacao... con el profesorado no se suelen reunir... » (E.I, H.P.P.P.).

La micropolítica adquiere toda su relevancia en los comentarios emergentes, desvelando organigramas ocultos post y preelectorales donde destacamos:

- *Grupo de inspectores «más cercanos» al consejero/a de Educación.* Articulan, difunden y despliegan las prioridades políticas del partido en el Gobierno. Operan de arriba-abajo, pero, si es necesario, actúan de filtro de las críticas externas hacia arriba, más si están asociadas a deficiencias de decisiones políticas. Cuando priman los criterios políticos la sintonía ideológico-personal o ideológico-partidista se convierte en criterio prioritario y excluyente, al menos en una primera fase, por lo que se relega la capacitación o la trayectoria profesional y se retomará después de la selección.
- *Grupo de inspectores desvinculados del «núcleo de decisión dirigente» integrados en el partido gobernante.* En no pocas ocasiones se perciben disfunciones internas, cuando no resentimientos ante agravios comparativos o maniobras de alejamiento de los núcleos de poder. Estas personas siguen participando dentro del partido de manera individual o colectiva, pero su implicación descenderá, ejercerán funciones formalmente asignadas y serán más proclives a la crítica más o menos soterrada.
- *Grupo aspirante a integrarse o consolidarse en el cuerpo de Inspección.* La colegialidad

fingida y las resistencias internas aumentan cuando los promotores de las políticas tienen que dotarse de efectivos que garanticen el apoyo, el despliegue y el control de sus propuestas. Algunas comentarios en privado aluden a las «maniobras previas» al nombramiento de los miembros de las comisiones que valorarán el acceso a la Inspección, para asegurarse que se «elige correctamente» o se les anima a presentarse tamizando los perfiles de los candidatos en base a los intereses coyunturales.

- *Grupo de inspectores indefinidos políticamente.* En clave política todas las personas son etiquetadas en categorías en función de su trayectoria, así como por las actitudes mostradas. Con este colectivo se actuará desde las necesidades coyunturales, pero estarán separados de los centros de decisión y se les asignan tareas rutinarias que realizarán según su capacitación, los apoyos, los controles y el grado de satisfacción.
- *Grupos de inspectores integrados como «adversarios políticos».* Estos efectivos serán postergados de cualquier proceso de decisión relevante en cuanto al despliegue de las políticas educativas, siempre que se disponga de mayorías. Estas personas generarán críticas explícitas o soterradas, independientemente de las iniciativas planteadas, y realizarán sus tareas trabajando ágil o celosamente en función de su situación. Desde esta perspectiva las reestructuraciones en los organigramas no obedecen a una mejora de los procesos o del servicio público, sino a un afianzamiento de la posición político-institucional, político-grupal o político-personal:

«... mi director, como los de otros centros limítrofes, pertenece al..., al igual que el director del CPR, e incluso hasta hace poco también el inspector era de ese partido, con lo que se dan connivencias... El problema está en que al profesorado se le deja hacer y no se le molesta, por lo que no protesta, por lo que es difícil plantar iniciativas de

mejora real en nuestros centros en estos momentos...» (E.35, H.P.P.P.).

«No tienes más mérito que pertenecer a un partido y te nombren inspector...; es como si voy por la calle diciendo tú, anestesista, y tú, cirujano, sin considerar su formación para el cargo...» (E.5, H.P.P.P.).

«... es cierto que hay sectores de la Inspección que no están de acuerdo con muchas decisiones que se han ido tomando; se someten a ellas y punto...» (E.37, H.D.S.C.).

«La Administración favorece la gestión del director cuando hay relación política. En cambio, si no estás de acuerdo con el palo, como me pasó a mí, te hunden... Yo dimítí porque no me quedaba más remedio..., mi inspectora me llegó a decir “tú piensa para quién trabajas y a quién te debes”...» (E.16, M.P.P.P.).

Estos escenarios dan pie a pensar que las políticas educativas se orientan desde coaliciones coyunturales donde las negociaciones relevantes se situarán fuera de los órganos destinados al efecto, lo que supone quebrar las garantías de participación y equidad o, lo que es peor, sembrar dudas sobre el propio modelo vigente.

Sobre formación y asesoramiento

Otros comentarios se asocian a su función como agente de formación, donde queda peor valorada con relación a otras instituciones (Álvarez Arregui, 2002), y las críticas más contundentes se dirigen hacia algunos cursos de acreditación de directores y a la falta de control sobre los contenidos que imparten otras entidades:

«La parte teórica es desastrosa..., te cuentan cuatro cuentos extraños, cuatro milongas legales que si lo piensas fríamente ya te las sabes y después una imagen de la dirección o de lo que es organizar un centro tan

poética, tan fuera del contexto, de la realidad, que no cuadra...» (E.29, H.P.S.P.).

El asesoramiento, desde sus evaluaciones en los centros, no se percibe como algo tangible y, a diferencia de lo que cabría esperar, informan de un cuerpo desmotivado, distante con la práctica, poco dinámico y orientado hacia el mantenimiento:

«... el profesorado ve la figura del inspector como reticente, sobre todo en Secundaria, y comentan: “Ya viene éste, a ver qué trae ahora”, “Éste cuando daba clase...”, “¡Qué me va a contar!”... » (E.58, H.P.S.P.).

La capacitación se pone en entredicho en la evaluación de los módulos de FP, al tener que recurrir a profesores especialistas, así como del desconocimiento de las metodologías diagnósticas procedentes. Destacan cómo algunos equipos acceden a las instalaciones con preconcepciones, consumen mucho esfuerzo en hechos incidentales, conceden distinto protagonismo a los sectores de la comunidad educativa...

Sobre burocratización de procesos y documentos institucionales

A la Inspección Educativa se le atribuye un alto grado de corresponsabilidad en este punto, por lo que presentamos algunas opiniones que ilustran la cultura organizativa:

«... la PGA siempre se hace la misma, no se incorporan propuestas desde la Memoria..., no hay críticas, partimos todos los años de cero y hemos rutinizado todas nuestras prácticas...» (E.35, H.P.P.P.).

«Las programaciones se copiaron o se sacaron del disquete de la editorial...» (E.50, M.P.S.P.).

«Si te digo la verdad, no sé al final quién es el que lee las Memorias...» (E.26.H.P.P.P.).

«Hay cosas que se encubren..., pasa lo de siempre, casi nunca se pone lo que de verdad piensas» (E.40, M.P.I.C.).

Aquí cabría poner en cuarentena muchos resultados sobre el funcionamiento del sistema educativo si se utilizan como base las Memorias aportadas por los centros, sin otro tipo de contraste, e interrogarse sobre la validez de muchas iniciativas promovidas desde los Planes Anuales de Intervención de la Inspección. Actualmente, la atención se sitúa en la optimización de las redes de intercambio de datos entre Administración y centros, pero se cuestiona su efectividad educativa, así como la veracidad de las informaciones recabadas; de ahí, que algunos lo consideren un despilfarro:

«... hace unos meses vino la Inspección y dijo que cada 15 días iba a evaluar... ¿Cuál fue la reacción docente? Nerviosismo total, a preparar lo que te decía..., no se mira nada de nada y de repente te pones a cien por hora a preparar programaciones y poner al día lo que nunca se hizo...» (E.10, M.P.P.P.).

El mantenimiento de estas situaciones se explicaría en parte por la sumisión y el control que se pretende ejercer sobre directivos y docentes para prevenir la crítica, abierta e independiente, al modelo vigente.

Sobre la credibilidad

Algunas informaciones alertan sobre una deslegitimación de la Inspección, que puede traducirse en dependencia funcional, desplazando la cooperación hacia el cumplimiento estricto de la normativa y pone en cuestión muchos cursos de éxito:

«En la situación actual, si te mueves puedes desmontar este andamiaje, por falso...; la mayoría tiene miedo a que se caiga...; como vivimos bien, para qué nos vamos

a complicar, es como si la gente hubiese perdido las ganas de luchar por mejorar, porque ves que no tiene sentido nada» (E.34, M.P.I.P.).

«Ahora mismo el profesorado no se fía de nadie...; si no se percibe un cambio de actitud de la Inspección, primero, y de los equipos directivos, después, la actitud será negativa» (E.35, H.P.P.P.).

Las interrelaciones encontradas a través del *módulo de vínculos* en AQUAD (tabla 8) apuntan a una pérdida de credibilidad de la Inspección Educativa por su burocratización, su desvinculación de la mejora, un bajo contacto con los docentes y una dependencia política manifiesta, lo que genera actitudes negativas para apoyarles como evaluadores externos o someterse a autoevaluaciones voluntarias. Hay que reflexionar sobre estas culturas administrativas interiorizadas porque se proyectan hacia los centros a manera de aprendizaje, con repercusiones negativas para el desarrollo institucional, comunitario, profesional y personal. Las mejoras se plantean hacia un incremento de sus funciones pedagógicas y una mayor implicación.

Cuarta aproximación: el juicio de los expertos

Las aportaciones obtenidas fueron sometidas a contraste por especialistas (tablas 9 y 10), donde se les invitó a valorarlas de 1 a 10, justificar sus respuestas y hacer propuestas. Como tendencias más notorias se destacan:

- Conclusión 1. Acuerdo del 62,2%. La discrepancia (26%) se asocia a directores de IES en la zona oriental de Asturias y en docentes universitarios de Cataluña: «Completamente de acuerdo... muchas iniciativas creativas de docentes se cercenaron porque no había capacidad de liderazgo institucional para desarrollarlas» (CE.24, H.P.U.P.).

TABLA 8. Ejemplificaciones de vínculos entre Evaluación de Centros e Inspección

Códigos y frecuencias	Vínculos de Criterio Positivo (VCP)
(EC-D-P si EC-D-PR) F: 12	Evaluación Centros (EC) dudas (D) sobre las personas (P) Evaluación Centros (EC) dudas (D) sobre los procedimientos (PR)
(EC-I-B si EC-I-DM) F: 48	Evaluación Centros (EC) Inspección (I) por burocrática (B) Evaluación Centros (EC) Inspección (I) desvinculada de mejora (DM)
(EC-I-B si EC-I-BC) F: 38	Evaluación Centros (EC) Inspección (I) baja credibilidad (BC) Evaluación Centros (EC) Inspección (I) por burocrática (BC)
(EC-I-BC si EC-I-NS) F: 40	Evaluación Centros (EC) Inspección (I) baja credibilidad (BC) Evaluación Centros (EC) Inspección (BC) no supervisa (NS)
(EC-I-BC si EC-I-BCD) F: 20	Evaluación Centros (EC) Inspección (I) baja credibilidad (BC) Evaluación Centros (EC) Inspección (I) bajo contacto docentes (BCD)
(EC-I-BC si P-I-DPS) F: 15	Evaluación Centros (EC) Inspección (I) baja credibilidad (BC) Evaluación Centros (EC) Inspección (I) dependencia político sindical (DPS)
(EC-I-BC si EC-M-FP) F: 12	Evaluación de Centros (EC) Inspección (I) baja credibilidad (BC) Evaluación de Centros (EC) mejora (I) funciones pedagógicas (FP)
(EC-I-BC si EC-ANE-B) F: 20	Evaluación de Centros (EC) Inspección (I) baja credibilidad (BC) Evaluación de Centros (EC) actitudes negativas (ANE) burocracia (B)

Códigos y frecuencias	Vínculos de Criterio Negativo (VCN)
(EC-I-BC no AN-PD-EP) F: 110	Evaluación de Centros (EC) Inspección (I) baja credibilidad (BC) Actitud negativa (AN) Profesores y Directores (PD) a que les evalúen (EP)
(EC-I-BC no EC-ANI-EE) F: 104	Evaluación de Centros (EC) Inspección (I) baja credibilidad (BC) Evaluación de Centros (EC) actitud negativa ante Inspección (ANI) como evaluadores externos (EE)...

- Conclusión 2. Acuerdo del 55,6%. El disenso (15%) se asocia con directores de centros educativos no universitarios.
- Conclusión 3. Acuerdo del 62,2%. La discrepancia (26%) se sitúa en facultades y en directores de centros no universitarios: «La autoevaluación institucional sigue sin integrarse en la cultura organizativa de muchos centros. No se conocen sus posibilidades...» (CE.56, M.P.U.P.).
- Conclusión 4. Acuerdo del 48,9%. La discrepancia (28%) en los directores de centros: «...El problema de fondo es que se planifica desde fuera...; con las evaluaciones se está justificando a la Inspección, a la dirección y al propio proyecto, pero sin intención de cambio cultural» (CE.74, H.P.U.P.).
- Conclusión 5. Acuerdo del 53%. Lo apoyan personas que tienen entre 31 y 40 años que trabajan en facultades y son directores de CRAS y de centros de la zona occidental.
- Conclusión 6. Acuerdo del 62,2%. Un porcentaje importante no se decanta (24%): «... los documentos institucionales son una carga, más que un referente del cambio; el problema es que consumen el tiempo destinado a la creatividad, a las reuniones y a la innovación...» (CE.84, H.P.U.P.).
- Conclusión 7. Acuerdo del 60%. La discrepancia (33%) se sitúa en la zona oriental de Asturias y en profesores universitarios

TABLA 9. Conclusiones asociadas a la Inspección Educativa

El grado de colaboración, asesoramiento y supervisión de la Inspección Educativa no influye directamente en el estilo de liderazgo de los directores.

La credibilidad de la Inspección desciende cuando se desvincula de la mejora, burocratiza los procesos y su dependencia ideológica es manifiesta.

La prevalencia de criterios político-partidistas en la Inspección Educativa en su organización y funcionamiento la fragmenta internamente con la consiguiente pérdida de eficiencia y eficacia...

La Inspección Educativa como agente de formación se valora menos que otras instituciones en los cursos de acreditación para el ejercicio de la dirección.

El asesoramiento de la Inspección desde las evaluaciones que realiza se califica negativamente por su desmotivación, desvinculación con la mejora y orientación hacia el mantenimiento.

La evaluación externa de algunos equipos de inspección no es adecuada por acceder con ideas preconcebidas, preocupación excesiva por hechos accidentales...

La Inspección ha perdido credibilidad y este hecho ha generado una relación funcional disociada porque sus indicaciones se acatan pero no se asumen internamente si implica cambios culturales.

de Cataluña: «La perspectiva institucional o comunitaria se ha perdido en muchos IES...» (CE.67, M.P.U.P.).

- Conclusión 8. Acuerdo del 60%. El desacuerdo (20%) se da en personas que han ejercido las tareas de dirección entre cinco y diez años y entre profesores de universidad.

Las tendencias con relación a la Inspección obtuvieron los siguientes porcentajes:

- Conclusión 9. Acuerdo del 68,9% y discrepancia del 24% en directores de IES.
- Conclusión 10. Acuerdo del 81,1%, cuestionado por un 6% de directores de IES.
- Conclusión 11. Acuerdo del 72,2% y en desacuerdo un 8% de directores de IES.
- Conclusión 12. Acuerdo del 57,8% y en discrepancia un 20% de directores de IES.
- Conclusión 13. Acuerdo del 44,4% y en disensión un 37% de directores de la zona oriental y occidental, así como los inspectores: «... son pocos los que se comprometen con propuestas de cambio, suelen ser los últimos que han entrado. El problema es que la cultura de Inspección los acaba absorbiendo» (CE.49, H.P.U.P.).

- Conclusión 14. Acuerdo del 57,8% y discrepancia del 17% en directores IES, que ejercen sus tareas en la zona oriental y occidental de Asturias, así como los inspectores: «... cuando visitan un centro, el director les informará de lo que le interesa y ocultará lo que va peor...; los distrae para que no valoren lo que funciona mal...» (CE.52, M.P.U.P.).
- Conclusión 15. Acuerdo del 60,0% con un alto porcentaje que no se decanta (24,4%): «... la Inspección conoce esta situación y la potencia porque es más cómodo gestionar centros desde la burocratización que desde el cambio, porque desde él los problemas se incrementan» (CE.75, H.P.U.P.).

Como síntesis, decir que el grado de acuerdo es bastante alto porque de las 15 conclusiones, tres (9, 10 y 11) se sitúan por encima del 65%, seis (1, 3, 6, 7, 8 y 15), del 60%, y cinco (2, 5, 12 y 14) superan el 50%, mientras que el desacuerdo aumenta en dos casos (4 y 13), pero en él hay que considerar los que no opinan y que los directores participan en proyectos de innovación, de formación y de mejora, por lo que es

lógica su crítica al carácter burocrático de los documentos institucionales. La Inspección ha sido el colectivo que menos justificaciones ha aportado, lo que podría dar lugar a múltiples lecturas sobre las que habrá que profundizar en el futuro.

Conclusiones para el debate

Las conclusiones finales las presentamos a manera de argumentaciones:

- Las reformas se vienen implantando formalmente en nuestra comunidad autónoma, en base a las decisiones político-administrativas adoptadas desde la Administración educativa. Su generalización lleva aparejada estrategias macropolíticas orientadas hacia el control de los puntos neurálgicos del sistema, donde los efectivos de la Inspección se resitúan en base a organigramas político-funcionales que actúan a modo de superestructura, con la misión de consolidar las políticas educativas del partido. Bajo esta premisa, el referente inmediato de legitimación en un cargo no son las necesidades específicas de las comunidades educativas, ni su competencia profesional, sino la sintonía ideológica y la defensa de los intereses de partido cuando es necesario.
- Cuando prevalecen los criterios políticos-partidistas frente a los interpretativo-situacionales se van generando entramados de intereses que fragmentan los efectivos de la Inspección en grupos contrapuestos, incluso excluyentes, donde el recelo prima por encima de la colaboración, con pérdida de eficiencia y eficacia para el sistema.
- La gestión de un modelo educativo político-dependiente y jerárquico-funcional predispone hacia la promoción de estrategias de sumisión o de búsqueda de apoyos incondicionales del mayor número posible de administradores de lo educativo, con el consiguiente incremento de transacciones opacas.
- Los avales al traspaso de competencias orientadas a generar un cuerpo de Inspección más heterogéneo que rompiese con los modelos uniformizadores queda en entredicho si se perpetúan los esquemas funcionales con coordinadores zonales altamente dependientes.
- Los PEC y los documentos que los desarrollan no han cristalizado como referentes y guía del desarrollo institucional y comunitario en aquellos centros que los han planteado de manera burocrática, alentados por una Administración más atenta a los requerimientos formales que al cambio cultural que conllevan.
- Las mujeres de zonas urbanas, en centros públicos, que participan en grupos de formación en el centro y con experiencia, tienen más dudas sobre la eficacia de la evaluación externa e interna. Este colectivo vincula la mejora con una mayor implicación de la Inspección Educativa con la problemática cotidiana, denuncian una ocultación de la realidad hacia las comunidades desde los documentos institucionales y estarían más predisuestas a apoyar evaluaciones externas de mejora.
- La Inspección Educativa ha perdido credibilidad en evaluación de centros y como agente de formación. El asesoramiento no se constata que conlleve una modificación de los procedimientos habituales, aunque se perciben actitudes más positivas en los inspectores que se han incorporado más recientemente. Su ética profesional es cuestionada en hechos puntuales, pero tienen efectos devastadores cuando pasan a formar parte de las conversaciones cotidianas de los docentes, porque afectan a la credibilidad de todo el colectivo implicado.
- Se admite que trabajar para conseguir el éxito de todos supone reforzar la dimensión pedagógica de la Inspección, poniendo en un primer plano la necesidad de implicarse, organizar conjuntamente con el profesorado y seguir muy de cerca los

procesos de evaluación y los resultados obtenidos. Este planteamiento se aleja de su práctica más tradicional que, bajo la idea de respeto a la autonomía y libertad

del profesorado, limita la Inspección Educativa a las tareas administrativas y la va alejando de las tareas pedagógicas que definen el trabajo del centro.

Referencias bibliográficas

- ADIDE (2003). *VII Congreso Estatal: la Inspección de Educación: modelos autonómicos y europeos*, Oviedo, ADIDE, Anaya.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva: influencia del liderazgo en los centros educativos, *Bordón*, 59(1), 177-214.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*, Oviedo, Universidad.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. et al. (2008a). La Inspección en la escuela. Revisión crítica y propuestas de futuro, *X CIOIE*, Barcelona.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. et al. (2008b). El liderazgo directivo desde diferentes ángulos: acuerdos y encrucijadas, *X CIOIE*, Barcelona.
- BASHI, H. y SASS, Z. (1985). Coherent strategy components of an outcome-based school improvement project, en REYNOLDS, D. et al. (eds.), *School Effectiveness and Improvement*, Cardiff, University Press, 267-286.
- BASIL, D. C. (1972). *Conducción y liderazgo*, Buenos Aires, Ateneo.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción*, Paris, Minuit (traducción: Barcelona, Laia, 1977).
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1986). *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge.
- CANTÓN MAYO, I. (1990). *La Inspección Educativa (funciones, antecedentes y un modelo de acción)*, Barcelona, Oikos-Tau.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*, vol. 3, Madrid, Alianza (1ª edición en inglés y en castellano en 1998).
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- DOSI, G. et al. (eds.) (1988). *Technical Change and Economic Theory*, Londres, Pinter.
- DRUCKER, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, Nueva York, Harper & Row.
- EDMONS, R. (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.
- GOODMAN, P. (1973). *La deseducación obligatoria*, Barcelona, Fontanella.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIG, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela, en REYNOLDS, D. et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana, 71-101.
- ILICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Seix-Barral.
- LEVINE, D. K. y LEZOTTE, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*, Madison (Wis), National Center of Effective Schools Research and Development.
- MEC (1997a). *Modelo europeo de gestión de calidad*, Madrid, MEC-Argentaria.
- MEC (1997b). *Plan Anual de Mejora para los centros educativos públicos del Ministerio de Educación y Cultura*, Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Medina Rubio, R. (1993). Supervisión y control del Sistema Educativo en la Constitución Española de 1978, en SOLER FIÉRREZ, E. (coord.), *Fundamentos de Supervisión Educativa*, Madrid, La Muralla, 131-149.
- MORTIMORE, P. (1988). *School Matters: The Junior Years*, Salisbury, Open Books.
- MURPHY, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*, Nueva York, Teachers College Press.
- PÉREZ Y PÉREZ, R. (1996). *LA ESO: exigencias educativas de la comprensividad*, Gijón, UNED (Centro Asociado de Asturias)/MEC (Dirección Provincial).

- PÉREZ Y PÉREZ, R. (1994). *Calidad de vida en los centros educativos*, Gijón, UNED (Centro Asociado de Asturias)/MEC (Dirección Provincial).
- PÉREZ PÉREZ, R. (coord.) (1993). *Profesionalización docente y reforma educativa*, Gijón, UNED (Centro Asociado de Asturias)/MEC (Dirección Provincial).
- REIMER, E. (1974). *La escuela ha muerto*, Barcelona, Seix-Barral.
- REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. (1992). *Schools Effectiveness: Research Policy and Practice*, Londres, Cassell.
- SCHREERENS, J. (1992). *Effective schooling*, Londres, Cassell.
- SKILBECK, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*, Londres, Harper and Row.
- STOLL, L. y FINK, D. (1996). *Changing in schools Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham, Open University Press.
- TEDDLIE, C. y STRINGFIELD, S. (1993). *Schools Make a Difference*, Nueva York, Teachers' College Press.
- TEIXIDÓ PLANAS, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*, Barcelona, Ariel.
- WILES, K. (1965). *Técnicas de supervisión para mejorar las escuelas*, México, Trillas.

Abstract

*X-ray photographs of the Educational Inspection in the autonomous community of Asturias.
Critical review with intention of improvement*

We approach in this article some factors which affect the Educational Inspection, always bearing in mind the complexity of the framework in which we move. First of all we briefly go through some of the legislative body and the theories which are normally used as reference. Then these theories and laws are contrasted with the opinions of head-teachers and teaching staff on how they perceive their relationship with the Department of Educational Inspection in the autonomous community of Asturias.

Key words: *Inspection, Supervise, Assessment and control.*

Perfil profesional de los autores

Emilio Álvarez Arregui

Profesor titular interino en la Universidad de Oviedo del Área de Didáctica y Organización Escolar. En los últimos cinco años ha desarrollado docencia en el Área de Referencia, en las asignaturas de Organización del Centro Escolar, TIC aplicadas a la Educación y Didáctica Universitaria. Participa en programas de doctorado, alguno de ellos en convenio con universidades latinoamericanas. Integrante del grupo GIDEPA de Investigación de la Universidad de Oviedo, así como de proyectos de investigación de ámbito nacional, regional e internacional. Participa en la docencia del Máster de Educación Secundaria y en programas de cooperación para el desarrollo sobre educación en Latinoamérica, a través de la AECID.

Correo electrónico de contacto: alvarezemilio@uniovi.es

Ramón Pérez Pérez

Catedrático de EU de la Universidad de Oviedo en el Área DOE. En los últimos cinco años ha desarrollado docencia en el Área de Referencia, en las asignaturas de Organización del Centro Escolar, TIC aplicadas a la Educación y Didáctica Universitaria. Coordinador de varios programas de doctorado, alguno de ellos en convenio con universidades latinoamericanas. Coordinador del grupo GIDEPA de Investigación de la Universidad de Oviedo, así como de proyectos de investigación de ámbito nacional, regional e internacional. Participa en la docencia de dos másteres oficiales (G9 y de la Universidad de Oviedo) y desarrolla programas de cooperación para el desarrollo sobre educación en Latinoamérica, a través de la AECID.

Correo electrónico de contacto: rpp@uniovi.es