

La Inspección Educativa, la inteligencia organizacional y el liderazgo en el contexto del Espacio Europeo de Educación 2030 y los datos del estudio internacional TALIS¹.

/

The Education Inspectorate, Organizational Intelligence and Leadership in the Context of the European Education Area 2030 and Data from the International TALIS Survey.

Vicente Alcañiz Miñano

Inspector de Educación de la Comunidad de Madrid.

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.849>

Resumen:

El artículo analiza el marco de desarrollo del Espacio Europeo de Educación 2030 y los principales hallazgos que proporciona el estudio internacional de enseñanza y aprendizaje TALIS, de la OCDE, en relación con la labor docente y la dirección escolar, que son los dos factores que más inciden en la calidad de la educación y en los resultados de los estudiantes. Todo ello para contextualizar la situación de indefinición de la Inspección Educativa y cómo su inteligencia y cultura organizacional y su capacidad de liderazgo pueden influir de manera muy positiva en la mejora de la calidad de la Educación.

Palabras clave: inspección educativa, inteligencia organizacional, cultura organizacional, liderazgo, espacio europeo de educación, TALIS

¹ Artículo elaborado a partir de la ponencia presentada en el X Congreso de ADIDE Aragón, celebrado en Zaragoza el 5 y 6 de octubre de 2023.

Abstract:

The article analyzes the 2030 European Education Area strategic framework and the main findings provided by the OECD Teaching and Learning International Survey, in relation to teaching work and school management, which are the two factors that most affect the quality of education and student results. All of this to contextualize the situation of lack of definition of the educational inspection and how its intelligence and organizational culture and its leadership capacity can influence in a very positive way in improving the quality of Education.

Keywords: educational inspection, organizational intelligence, organizational culture, leadership, European Education Area, TALIS, teaching and learning

1. Introducción. El marco de la Unión Europea en el ámbito de la educación

Para la Inspección Educativa es primordial conocer e interiorizar de manera profunda el marco europeo de educación y acercar los objetivos europeos, que también son nacionales, mediante el ejercicio de sus funciones de supervisión, asesoramiento, orientación e información y participación en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran. Por ello, se comienza este artículo desde la mirada educativa europea, desde el convencimiento de que la Inspección Educativa ha de liderar el acercamiento a los centros educativos que supervisa de los relevantes pasos que se están dando en la Educación desde la Unión Europea, y concretamente, de los objetivos educativos europeos 2030 y del Marco Estratégico de Cooperación Europea en el ámbito de la educación y la formación 2030, hito fundamental de avance en el proyecto común europeo.

La evolución de los avances producidos en Europa desde los primigenios tratados de París (1951) y Roma (1957), hacia una mayor amplitud en los temas comunes y compartidos europeos, supuso un giro en las orientaciones de la nueva Unión Europea (UE), de los tradicionales objetivos económicos a incluir otros objetivos nuevos, de carácter social y educativo. El desafío vigente es, respetando la soberanía nacional de los Estados Miembros, seguir avanzando en la puesta en práctica de políticas comunes que aspiren a la convergencia. La educación, aún hoy, no ha

llegado a lograr esa unidad con la que soñó Jean Monnet, uno de los padres de la UE, pero se observan pasos crecientes que permiten alumbrar la esperanza.

Para llevar a la práctica la Estrategia de Lisboa (2000), que apostaba firmemente por el conocimiento y el avance en la innovación, la UE se dotó de un instrumento, el método abierto de coordinación (MAC), basado en: 1) La identificación y definición común de objetivos; 2) La definición de indicadores con los que medir su logro; y 3) La evaluación comparativa, es decir, la comparación de los resultados de los Estados Miembros y el intercambio de sus mejores prácticas. El Consejo Europeo marcó ya, de cara a establecer los objetivos para 2010 y, posteriormente, para 2020 y 2030, los indicadores y puntos de referencia (“*benchmarks*”) que sirvieran para evaluar su desarrollo y los progresos que se iban consiguiendo respecto a los objetivos estratégicos y específicos.

Finalizado el período para el logro de los objetivos europeos 2020, la valoración de la situación de España respecto a los mismos es la siguiente (figura 1.1):

- Los indicadores para los que España cumple las expectativas son los de escolarización en Educación Infantil y de titulados en Educación Superior, superando este último indicador en España, la media europea y el objetivo 2020.
- La situación de España se aproxima a la de la UE, aunque inferior, en el indicador de participación de adultos en actividades de formación (no llega al 15%).
- La situación de España es similar a la de la UE, ligeramente inferior, en resultados en las competencias lectora y matemática; y ligeramente superior en los resultados de la competencia en ciencias. No obstante, ni la media UE ni España se acercan al objetivo de que exista menos del 15% de alumnado en el nivel 1 o por debajo del nivel 1 (alumnos rezagados) para las diferentes competencias que evalúa PISA. No se avanzó en una década. PISA viene poniendo de relieve que España tiene relativamente pocos alumnos con alto rendimiento y una tasa de repetición de curso por encima de la media europea (29 % en España; media UE: 13 %).

- Un indicador en el que España ha avanzado de manera significativa es el de porcentaje de alumnos que abandonan de manera temprana la educación y la formación, ya que se ha reducido del 30,9% en 2009 al 13,6% en 2023 (el 13,3% en 2021, es la cifra más baja desde que existen registros).
- En el indicador de empleabilidad, ni la media UE (80,9%) ni España (73%) llegan al objetivo 2020 (82%).
- En el indicador de movilidad, la UE no ha definido el objetivo 2020. Los porcentajes españoles son algo inferiores a la media de la UE.

Figura 1.1. *Objetivos educativos europeos 2020. España vs UE 27*

			España		UE 27	
			2010	2020	2010	2020
Objetivos a escala de la UE	Objetivo para 2030					
Participación en la educación infantil (desde los 3 años de edad hasta la educación obligatoria)	≥ 96 %		96.6% ¹³	97.3% ¹⁹	91.8% ¹³	92.8% ¹⁹
Bajo rendimiento de alumnos de octavo curso en competencias digitales	< 15 %		:	:	:	:
Jóvenes de 15 años con un bajo rendimiento en:	Lectura	< 15 %	19.6% ^{09, b}	23.2% ¹⁸	19.7% ^{09, b}	22.5% ¹⁸
	Matemáticas	< 15 %	23.8% ⁰⁹	24.7% ¹⁸	22.7% ⁰⁹	22.9% ¹⁸
	Ciencia	< 15 %	18.2% ⁰⁹	21.3% ¹⁸	17.8% ⁰⁹	22.3% ¹⁸
Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación (18-24 años)	< 9 %		28.2%	16.0%	13.8%	9.9%
Exposición de los titulados de EFP al aprendizaje basado en el tra	≥ 60 %		:	:	:	:
Finalización de la enseñanza terciaria (25-34 años)	≥ 45 % (2025)		40.3%	47.4%	32.2%	40.5%
Participación de los adultos en el aprendizaje (25-64 años)	≥ 47 % (2025)		:	:	:	:
Otros indicadores contextuales						
Inversión en educación	Gasto público en educación como porcentaje del PIB		4.5%	4.0% ^p	5.0%	4.7% ¹⁹
	Gasto en instituciones públicas y privadas por ETC/alumno en EPA EUR	Niveles 1 a 2 de la CINE	€5 785 ¹²	€6 079 ¹⁸	€6 072 ^{12, d}	€6 359 ^{17, d}
		Niveles 3 a 4 de la CINE	€6 775 ¹²	€7 525 ¹⁸	€7 366 ^{13, d}	€7 762 ^{17, d}
Niveles 5 a 8 de la CINE		€9 155 ¹²	€9 477 ¹⁸	€9 679 ^{12, d}	€9 995 ^{17, d}	
Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación (18-24 años)	Nacidos en el país		25.1%	13.2%	12.4%	8.7%
	Nacidos en la UE		39.7%	31.2%	26.9%	19.8%
	Nacidos fuera de la UE		44.0%	28.5%	32.4%	23.2%
Nivel de enseñanza secundaria superior (20-24 años, niveles 3 a 8 de la CINE)			61.5%	75.9%	79.1%	84.3%
Titulación en educación superior (25-34 años)	Nacidos en el país		45.3%	52.4%	33.4%	41.3%
	Nacidos en la UE		31.5%	35.0%	29.3%	40.4%
	Nacidos fuera de la UE		20.7%	31.1%	23.1%	34.4%

Fuente: European Commission (2021): *Education and Training Monitor (2021)*.

La finalidad de la UE es reforzar la identidad europea a través de la educación, fortaleciendo el aprendizaje y la investigación. El apartado primero, capítulo primero, del pilar europeo de derechos sociales establece: “*Toda persona tiene derecho a una*

educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral”.

Hasta 2030, el desarrollo del Espacio Europeo de Educación es el objetivo político general del nuevo Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la educación y la formación. Hasta 2025, el principal objetivo de la cooperación europea en materia de educación y formación es apoyar el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados Miembros, que tienen por objeto garantizar: la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos, promoviendo los valores democráticos, la igualdad y la cohesión social; y la prosperidad económica sostenible, las transiciones ecológica y digital y la empleabilidad, para lo que resulta necesario el aumento de inversión y mejorar los resultados y la inclusión. Sobre esta base, los Estados Miembros han aprobado los 7 objetivos siguientes, a escala de UE, que deben alcanzarse en 2030 (ver figura 1.2):

1. Jóvenes de 15 años con un bajo rendimiento en capacidades básicas. Para 2030, el porcentaje de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en comprensión lectora, matemáticas y ciencias debe ser inferior al 15 % (misma formulación que en los objetivos educativos europeos 2020).
2. Alumnado de octavo curso de escolaridad (2ºESO) con un bajo rendimiento en capacidades digitales. Para 2030, el porcentaje de alumnos en su 8º curso de escolarización con bajo rendimiento en alfabetización informática y en materia de información debe ser inferior al 15 %. Es un nivel de referencia nuevo.
3. Participación en la educación y en los cuidados de la primera infancia. Para 2030, al menos el 96% de los niños entre los 3 años y la edad de escolarización obligatoria debe participar en la educación y los cuidados de la primera infancia. Se aumenta en un punto el objetivo 2020: de 95% a 96%.
4. Personas que abandonan prematuramente la educación y la formación. Para 2030, el porcentaje de personas que abandonan prematuramente la educación y la formación debe estar por debajo del 9%. Se disminuye en un punto el porcentaje de abandono, con respecto a 2020: del 10% al 9%.

5. Conclusión de la enseñanza superior. Para 2030, el porcentaje de personas entre los 25 y 34 años que han terminado la enseñanza superior debe ser de, al menos, un 45 %. Se incrementa en cinco puntos el objetivo de 2020: de 40% a 45%.
6. Acceso de los titulados de FP al aprendizaje en el trabajo. Para 2025, el porcentaje de titulados recientes de FP que acceda al aprendizaje en el trabajo dentro de su FP debe ser al menos el 60%. Nivel de referencia nuevo.
7. Participación de adultos en el aprendizaje. Para 2025, al menos el 47% de adultos entre 25 y 64 años debe haber participado en actividades de aprendizaje en los últimos 12 meses. Se aumenta 32 puntos el objetivo 2020: del 15% al 47%.

Figura 1.2. *Objetivos educativos europeos 2030. España vs UE 27*

Objetivos a escala de la UE		España		UE		
		2012	2022	2012	2022	
Objetivo para 2030						
Participación en la educación infantil (desde los 3 años de edad hasta la educación obligatoria) ¹	≥ 96 %	96,6% ¹³	96,0% ²¹	91,8% ¹³	92,5% ²¹	
Bajo rendimiento de alumnos de octavo curso en competencias digitales ²	< 15%	:	:	:	:	
Jóvenes de 15 años con un bajo rendimiento en ³ :	Lectura	< 15%	19,6% ⁰⁹	23,2% ¹⁸	19,7% ⁰⁹	22,5% ¹⁸
	Matemáticas	< 15%	23,7% ⁰⁹	24,7% ¹⁸	22,7% ⁰⁹	22,9% ¹⁸
	Ciencia	< 15%	18,2% ⁰⁹	21,3% ¹⁸	18,2% ⁰⁹	22,3% ¹⁸
Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación (18-24 años) ⁴	< 9 %	24,7%	13,9%	12,6%	9,6%	
Exposición de los titulados de EFP al aprendizaje basado en el trabajo ⁵	≥ 60 % (2025)	:	98,4%	:	60,1%	
Finalización de la enseñanza terciaria (25-34 años) ⁶	≥ 45 %	40,4%	50,5%	34,1%	42,0%	
Participación de los adultos en el aprendizaje (25-64 años) ⁷	≥ 47 % (2025)	:	:	:	:	
Otros indicadores contextuales						
Indicador de equidad (en puntos porcentuales) ⁸		:	16,2 ¹⁸	:	19,3 ¹⁸	
Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación (18-24 años) ⁹	Nacidos en el país	21,4%	11,2%	11,3%	8,3%	
	Nacidos en la UE	38,8%	28,9%	26,2%	20,3%	
	Nacidos fuera de la UE	40,5%	26,8%	30,1%	22,1%	
Nivel de enseñanza secundaria superior (20-24 años, niveles 3 a 8 de la CINE) ¹⁰		63,0%	78,7%	80,1%	83,6%	
Titulación en educación superior (25-34 años) ¹¹	Nacidos en el país	45,4%	56,7%	35,4%	43,0%	
	Nacidos en la UE	26,5%	36,4%	29,3%	39,5%	
	Nacidos fuera de la UE	21,1%	31,4%	24,2%	35,7%	
Porcentaje de profesores de centros escolares (CINE 1-3) mayores de 55 años ¹²		19,1% ¹⁵	20,2% ²¹	23,4% ¹⁵	24,5% ²¹	
Inversión en educación ¹³	Gasto público en educación como porcentaje del PIB	4,2%	4,6% ^{21, D}	4,9%	4,8% ²¹	
	Gasto público en educación como porcentaje del total general de gasto de las administraciones públicas	8,5%	9,1% ^{21, D}	9,8%	9,4% ²¹	

Fuente: European Commission (2023): Education and Training Monitor (2023).

El Marco Estratégico de Cooperación Europea en el ámbito de la educación y la formación 2030 establece cinco prioridades estratégicas, que se concretan en:

1. Aumentar la calidad, equidad, inclusión y éxito de todos en educación y formación:
 - Promover el dominio de las competencias clave.
 - Fomentar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y el multilingüismo.
 - Adoptar una perspectiva europea en relación con la educación y la formación, dando a los alumnos una idea de lo que significan, en su vida diaria, Europa en general y la Unión Europea, en particular.
 - Propiciar un entorno escolar seguro contra la discriminación, el racismo, el sexismo, la segregación, el acoso, la violencia y los estereotipos.
 - Reducir tasas de abandono temprano y bajo rendimiento educativo.
 - Abordar la creciente diversidad de los alumnos (vulnerables, con necesidades de apoyo educativo, minorías, migrantes, etc.).
 - Abordar la cuestión de las brechas de género en la educación y la formación.
 - Promover las competencias cívicas, interculturales y sociales, el entendimiento y el respeto mutuos, y la adhesión a los valores democráticos.
 - Desarrollar la conducta ética y el pensamiento crítico, así como la alfabetización digital y mediática.
 - Fomentar inversiones sostenibles en una educación y formación de calidad.

2. Hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos:
 - Relanzar y continuar las estrategias de aprendizaje permanente y abordar las fases de transición de educación (reforzar la orientación).
 - Aplicar la educación y formación profesionales como facilitadoras de la recuperación y de transiciones hacia economías digitales y ecológicas.
 - Actualizar el marco de movilidad educativa que acompaña al programa Erasmus+ para que perfiles mucho más diversos puedan acceder a oportunidades de movilidad.

3. Mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente:

- Reforzar la contratación y la selección de los mejores y más idóneos candidatos para la profesión docente.
- Aumentar el atractivo y el estatus (revalorización social-económica).
- Establecer una orientación europea para el desarrollo de marcos profesionales.
- Apoyar la formación inicial y el desarrollo profesional continuo.
- Crear redes de formación del profesorado.
- Apoyar la promoción de la excelencia en la enseñanza en todos los niveles.
- Incrementar la cantidad y la calidad de la movilidad educativa del profesorado.
- Mejorar las condiciones de trabajo y hacer frente al estrés ocupacional.

4. Reforzar la educación superior europea:

- Fomentar una cooperación más estrecha y profunda entre las instituciones de educación superior (transnacional).
- Participar en la puesta en práctica de la iniciativa «Universidades Europeas».
- Fomentar flujos de movilidad equilibrados.
- Reforzar el reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones y los periodos de estudio en extranjero.

5. Respaldar las transiciones ecológica y digital en la Educación y Formación

- Impulsar las infraestructuras digitales, de conectividad y acceso.
- Desarrollar las capacidades y competencias digitales básicas y avanzadas.
- Intensificar la aplicación del Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027, a través de un Centro Europeo de Educación Digital.
- Crear redes y apoyar enfoques creativos para la educación ecológica, p. ej., a través de la Coalición «Educación por el Clima» prevista.
- Promover perspectivas de sostenibilidad ambiental en los planes de estudios.
- Propiciar la construcción de infraestructuras educativas y formativas sostenibles y renovar los edificios existentes.

Los Estados Miembros y la Comisión colaboran en el seguimiento a nivel técnico, evaluando el proceso y sus resultados. El seguimiento anual se lleva a cabo a través del Monitor de la Educación y la Formación, que analiza los progresos en la consecución de los objetivos/indicadores. En 2025, se analizará el informe completo sobre el Espacio Europeo de Educación que publicará la Comisión Europea, de ineludible importancia para la actividad y actuaciones de la Inspección Educativa.

La Inspección Educativa no puede permanecer ajena a este gran avance europeo en la estrategia común en la educación y formación y ha de participar, aportando ideas y contribuyendo a la mejora, desde su capacidad técnica y desde su posición privilegiada de acompañamiento a los centros educativos y de información a las Administraciones educativas, con propuestas sobre la base de su observación experta y en profundidad.

2. La voz de los docentes y de los equipos directivos a través de sus respuestas en el estudio internacional de enseñanza y aprendizaje TALIS.

Escuchar a las direcciones y docentes de los centros educativos es imprescindible, acompañándolos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de mejora, ofreciéndoles retroalimentación de calidad. José Luis Castán (2016) afirma que la Inspección de Educación sólo tiene sentido si contribuye a mejorar la educación y la calidad de los docentes, que son su principal valor. Alexandre Camacho Prats (2019) concluye que la comunidad educativa no aprecia una presencia de la Inspección Educativa en las aulas de modo sistemático y recurrente, con un perfil pedagógico en verdadero contacto con el principal factor de calidad de la educación. Por ello, se considera para la Inspección Educativa esencial conocer los datos del único estudio internacional comparado que recoge la voz de los dos elementos que más influyen en la calidad de la educación, de acuerdo con la investigación educativa, los docentes y las/os directoras/es de los centros educativos.

El estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS), que se realizó por primera vez en 2008, promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un estudio continuado a gran escala que da voz a los docentes y direcciones de centros educativos. Posteriormente a [2008](#), el

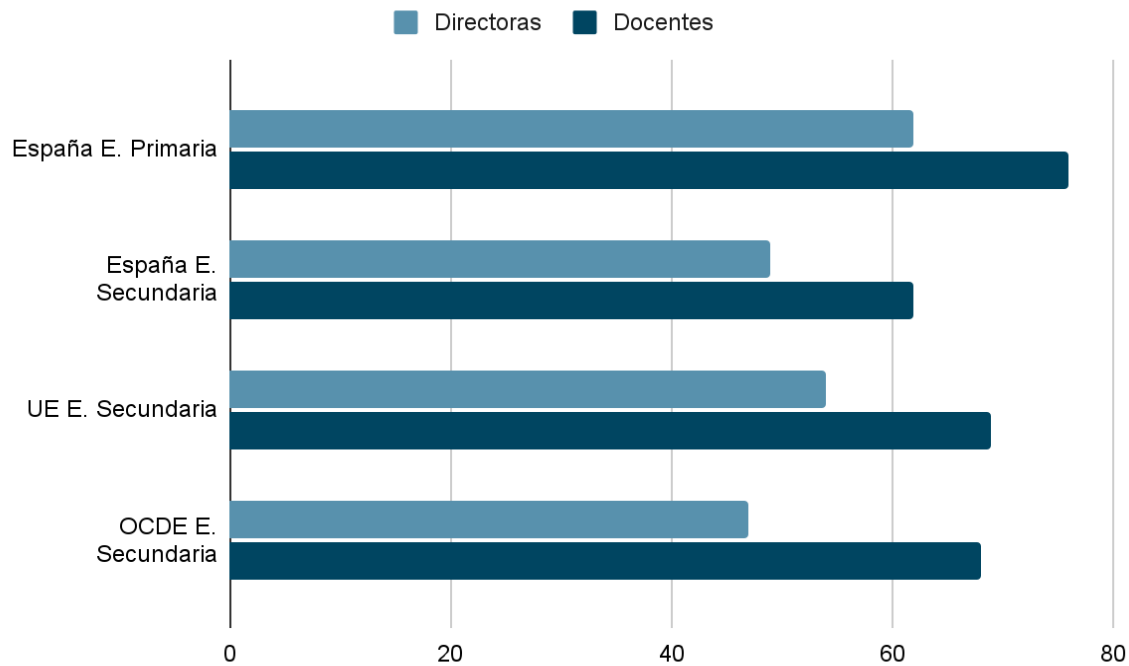
estudio se ha realizado en [2013](#), en [2018](#) y en [2024](#), con una periodicidad de cinco años, teniendo en cuenta que como consecuencia de la pandemia se aplazó un año el desarrollo de la última edición, realizándose el estudio principal en España en febrero y marzo de 2024, en más de 1500 centros educativos, poniendo el foco en segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

TALIS 2018, último estudio del que se dispone de datos publicados (ver OCDE 2019; OCDE 2020; Schleicher, 2020), abordó los temas y prioridades a largo plazo relacionados con las características profesionales y prácticas pedagógicas a nivel individual e institucional. El nivel individual engloba: prácticas de enseñanza; prácticas profesionales y de movilidad; formación inicial y continua; satisfacción y motivación en el trabajo; observación, evaluación y desarrollo profesional docente; y autoeficacia del profesorado. El nivel institucional se centra en el: liderazgo educativo; clima escolar; cuestiones relacionadas con recursos humanos; y relaciones con los diferentes componentes de la comunidad educativa.

2.1. Género, edad, y experiencia laboral, de las direcciones y docentes de los centros educativos.

a) Distribución de los docentes por género. Las mujeres son mayoría en la docencia, en la mayoría de países, mucho más en E. Infantil y Primaria, que en E. Secundaria. La profesión docente está feminizada, aunque en España en menor medida que en la OCDE y la UE. Este desequilibrio puede dar lugar a políticas educativas encaminadas a atraer hombres a la profesión docente y a mujeres al ejercicio de puestos en equipos de dirección de los centros educativos. En España, el desequilibrio docentes-directoras (un 14%) es menor que en el promedio OCDE. En España, en E. Primaria hay un 62% de directoras vs. un 76% de maestras. En la C. de Madrid, La Rioja y el Principado de Asturias hay equilibrio en la proporción de mujeres en la dirección de centros y de docentes en E. Primaria. En España, en E. Secundaria hay un 49% de directoras vs. un 62% de profesoras, en comparación con la UE, donde hay un 54% de directoras, vs. un 69% de profesoras; y en la OCDE, que hay un 47% de directoras, vs. un 68% de profesoras. En Castilla y León, Cataluña y C. de Madrid, no se observan diferencias significativas en la proporción de mujeres en la dirección de centros educativos y de docentes en E. Secundaria.

Figura 2.1.1. Porcentaje directoras/docentes en Educación Primaria y Secundaria.
 TALIS 2018



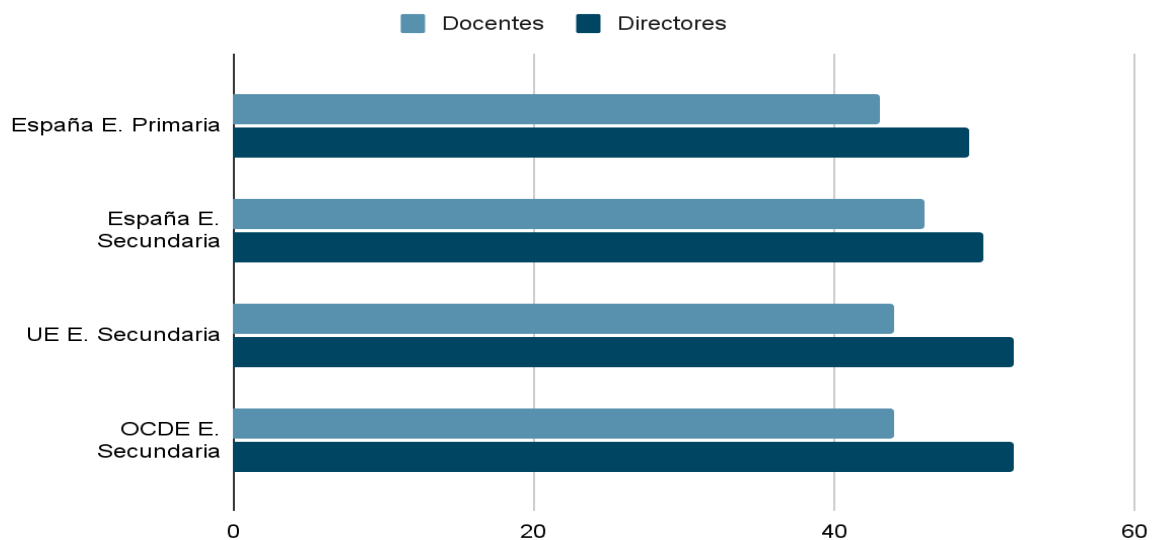
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2019). Informe español TALIS 2018.

b) Edad de los docentes y de la dirección de los centros educativos. Se observa que la media de edad del profesorado de Secundaria español es superior al de Primaria, al de la UE y al de la OCDE. Las directoras/es españolas/es son más jóvenes que los de la UE y OCDE. Se visualiza un descenso del porcentaje del profesorado en tramos de edad más jóvenes y un aumento en el tramo de mayor edad, con las consecuencias que puede generar a medio y largo plazo.

En España, en E. Primaria la dirección de los centros educativos tiene de media 49 años, mientras que los docentes tienen de media 43 años, solo 6 años de diferencia, frente a los 16 años de diferencia de edad entre los docentes y los directores en Japón y los 17 años de diferencia en Corea (las diferencias más altas en comunidades autónomas se dan en la C. de Madrid, 10 años, y Cataluña, 8 años). Inglaterra tiene los docentes más jóvenes de media, con 38 años, mientras Suecia y Dinamarca, los de mayor edad en media, con 45 años. En España, en Secundaria la dirección de centros tiene de media 50 años por una media de 46 años de los docentes. En la UE, en Secundaria, la dirección de los centros tiene de media 52 años

y el profesorado 44 años. En la OCDE, en Secundaria la dirección de centros tiene de media 52 años y el profesorado 44 años. Las direcciones de centros educativos más jóvenes, con media de edad inferior a 50 años, se encuentran en Bélgica, Estados Unidos, Malta, Rumanía y Turquía, mientras que las de media de mayor edad, cerca de 60 años, se encuentran en Corea, Japón y Chipre.

Figura 2.1.2. Edad promedio directores/docentes Educación Primaria-Secundaria. TALIS 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2019). Informe español TALIS 2018.

c) Experiencia de los profesionales de la educación. Los países que presentan mayor proporción de docentes con experiencia son Japón, Suecia y Bélgica (Flandes), seguidos de España y Dinamarca. Los docentes de Inglaterra son los que tienen menos experiencia. En Japón o Corea, se requiere alcanzar una amplia experiencia en tareas docentes antes de acceder a la dirección de los centros educativos. En España, el 50% de los docentes de E. Primaria tiene más de 15 años de experiencia docente, mientras que el 50% de los de E. Secundaria tiene más de 17 años. En cuanto a la experiencia en la dirección de los centros educativos, tanto en E. Primaria como en E. Secundaria, antes de acceder a la dirección todos acumulan, de media, 16 de años de experiencia docente y 23 años en total, sumando los años de docencia y los de dirección.

2.2. Presencia en el centro y en el aula de alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) y de alumnado con antecedentes de inmigración.

En España el 31% de la dirección de colegios de E. Primaria y el 26% de los centros de Secundaria afirman que en su centro hay más del 10% de alumnado de origen migrante, por encima de la OCDE (17%) y UE (24%). El 25% de maestros de E. Primaria y el 17% de profesores de E. Secundaria, en España, trabaja en centros que tienen más del 10% del alumnado con necesidades educativas especiales. Es relevante la diferencia que existe entre los colegios de E. Primaria y los centros de Secundaria respecto a la ratio entre número de profesores y personal de apoyo pedagógico. En E. Primaria, una persona de apoyo por cada 11 docentes, mientras que en Secundaria es una persona de apoyo por cada 20 docentes.

2.3. Clima escolar y el bienestar de los estudiantes.

Las relaciones estudiantes-docentes se observan muy positivas en España y han mejorado de 2008 a 2018, tanto en E. Primaria como en E. Secundaria, como ponen de manifiesto las respuestas de los docentes en su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones: 1. El profesorado y el alumnado normalmente tienen una relación positiva; 2. La mayoría de los profesores cree que el bienestar de los alumnos es importante; 3. La mayoría de los profesores se interesa por lo que los alumnos tienen que decir; 4. Si un alumno necesita ayuda complementaria, este centro se la proporciona. La proporción de docentes que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones planteadas es significativamente mayor en E. Primaria que en E. Secundaria. La diferencia más alta (5,3 puntos porcentuales) se produce en la cuestión relativa a la mayoría de los profesores se interesa por lo que los alumnos tienen que decir, y la más baja (1,7 puntos), en la relacionada con el profesorado y el alumnado normalmente tienen una relación positiva.

2.4. Problemas que pueden obstaculizar la calidad de la enseñanza.

TALIS identifica en su cuestionario las siguientes siete cuestiones que pueden obstaculizar la calidad de la enseñanza: 1. Escasez de profesores cualificados. 2. Escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales. 3. Escasez de personal de apoyo. 4. Escasez de profesores

capacitados para enseñar a alumnos en un entorno multicultural o plurilingüe. 5. Escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente. 6. Escasez o inadecuación de material docente. 7. Escasez o inadecuación de espacio para la práctica docente.

En España, la escasez de personal de apoyo es el problema que, en opinión de la dirección, afecta a una mayor proporción de centros educativos, y más en colegios de E. Primaria (53%) que en centros de E. Secundaria (42%). También perjudica a más colegios de E. Primaria (14%) que centros educativos de E. Secundaria (6%) la escasez de profesores cualificados y la escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos en un entorno multicultural (29% Primaria y 17% Secundaria). En torno a un 25% de los colegios de E. Primaria y de los centros de E. Secundaria manifiestan como un obstáculo la escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). Y también se pronuncian de manera similar en ambas etapas respecto a la escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente (14%).

2.5. Prácticas de docencia efectivas.

Dichas prácticas pueden clasificarse en tres categorías: claridad de la enseñanza, enriquecimiento de la enseñanza y activación cognitiva. Los docentes españoles de E. Primaria y de E. Secundaria presentan elementos comunes, como la utilización de resúmenes y el establecimiento de metas al inicio. Sin embargo, se observan diferencias. “Explico lo que espero que mis alumnos aprendan“, es una práctica utilizada por el 94% del profesorado de E. Secundaria, mientras que en E. Primaria se usa por el 78% de los docentes. “Dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia” se utiliza con bastante más frecuencia en E. Primaria (84%) que en E. Secundaria (77%). En España, la práctica “dejar al alumnado que emplee recursos tecnológicos para realizar proyectos o ejercicios de clase” tiene una utilización de 9 puntos porcentuales menos en E. Primaria (42%) que en E. Secundaria (51%). Las prácticas docentes de activación cognitiva, que suponen que el alumnado evalúe, integre y aplique conocimiento en el contexto de resolución de un problema, no están extendidas entre

los docentes de los países que participan en TALIS. En España, “hacer que trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta” e “invitar a decidir qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas” son utilizadas con más frecuencia en E. Primaria que en E. Secundaria, siendo las diferencias de 17 y 14 puntos respectivamente.

2.6. Prácticas de evaluación.

TALIS utiliza las siguientes cuestiones: 1. Les pongo un examen creado por mí. 2. Dejo que los alumnos evalúen su propio progreso. 3. Hago observaciones por escrito sobre su trabajo además de ponerles una nota. 4. Superviso a los alumnos cuando trabajan en una tarea determinada y les hago comentarios en ese mismo momento.

La autoevaluación de aprendizajes por parte del alumnado no es una práctica muy extendida entre los sistemas educativos de los países participantes en TALIS. El profesorado español utiliza la autoevaluación de sus estudiantes en bastante menor medida que el profesorado de la OCDE y de la UE, teniendo en cuenta que es la práctica menos frecuente entre los docentes de los países participantes en TALIS. En el caso de España, los porcentajes de utilización de la práctica de autoevaluación de los estudiantes en E. Secundaria (23%) son incluso menores que en E. Primaria (31%). Referente a las actividades de evaluación, el profesorado español aporta más información adicional sobre la evaluación a sus estudiantes.

2.7. La formación inicial del profesorado.

TALIS incide en los aspectos incluidos en la educación o formación de carácter formal, con las siguientes posibilidades de contestación: 1. Contenido de alguna o todas las asignaturas que imparto. 2. Pedagogía de algunas o todas las asignaturas que imparto. 3. Pedagogía general. 4. Práctica docente en algunas o todas las asignaturas que imparto. 5. Enseñanza en un entorno con capacidades dispares. 6. Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe. 7. Enseñanza de destrezas transversales. 8. Uso de las TIC en la enseñanza. 9. Comportamiento de los alumnos y gestión de aula. 10. Supervisión del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

En España, una mayor proporción de docentes de E. Primaria que de E. Secundaria indica haber recibido formación en nueve de los diez aspectos preguntados. Sólo en la formación en contenidos de las áreas/materias que imparte la proporción de docentes de E. Secundaria (91%) es mayor que la de E. Primaria (86%), aunque se equilibra si sólo se tienen en cuenta los que se han incorporado a la profesión en los últimos cinco años (85% E. Primaria, 84 % E. Secundaria). Hay una diferencia de más de 20 puntos porcentuales a favor de la E. Primaria en la formación en pedagogía tanto general como específica, en enseñanza en entornos con capacidades dispares y en la supervisión del desarrollo y aprendizaje del alumnado. Las diferencias están entre los 10 y 20 puntos porcentuales en la formación en práctica docente, en el comportamiento del alumnado y gestión del aula en el uso de las TIC para la enseñanza y en la enseñanza en entornos multiculturales. Estas diferencias entre los docentes de E. Primaria y de E. Secundaria, desaparecen en su mayoría cuando se restringe la población al profesorado incorporado en los últimos cinco años a la profesión. Sólo son significativas en la formación en pedagogía general (+7 puntos) y en la enseñanza en entornos con capacidades dispares (+8 puntos) a favor de los docentes de E. Primaria y en el comportamiento del alumnado y gestión del aula (-8 puntos) a favor del profesorado de E. Secundaria.

2.8. La formación de las/os directoras/es.

TALIS plantea las siguientes cuestiones: “En la educación o formación formal que usted completó, ¿se incluyeron los siguientes aspectos?” 1. Programa de formación para la administración o dirección de centros educativos. 2. Formación de liderazgo pedagógico. 3. Educación formal de los directores. La conclusión observando las respuestas de las/os directoras/es del sistema educativo español es que están más formados en administración y dirección de los centros educativos pero menos en liderazgo pedagógico.

2.9. Las actividades de iniciación profesional y mentoría para el profesorado.

En España, tanto en Primaria como en Secundaria, los directores declaran disponer en sus centros de menos actividades de iniciación a la docencia que en promedio OCDE. Los directores españoles de Secundaria declaran tener en su centro

un sistema de mentoría al profesorado en un porcentaje menor al promedio OCDE. Un 73% de los directores de centros de Secundaria que ofrece mentoría al profesorado considera que es relevante para mejorar la competencia pedagógica de los docentes, mientras que en los colegios de Primaria sólo lo considera el 60% de directores. Por otro lado, un 39% de directores de colegios de Primaria (39%) y un 27% de centros de Secundaria (27%) considera relevante la mentoría al profesorado para ampliar los conocimientos de las áreas/ materias.

2.10. La formación permanente del profesorado y el contenido y necesidades de las actividades de desarrollo profesional.

Los docentes españoles declaran participar en actividades de formación permanente en el mismo promedio de la OCDE, pero se encuentran por debajo en relación con los incentivos que reciben para participar en dicha formación. Los docentes de Primaria y de Secundaria participan principalmente en actividades de formación sobre temas de los que declaran no tener necesidad. Manifiestan tener más necesidades de formación permanente en enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales y en entornos multiculturales/plurilingües, pero no suelen realizar este tipo de actividades.

2.11. Autoeficacia del profesorado.

Los docentes de Primaria indican niveles más altos que los de Secundaria en la gestión de la clase (manifiestan mayor control del mal comportamiento, más éxito en que el alumnado cumpla las normas o en tranquilizar a un alumno molesto o ruidoso) y el fomento del compromiso y de la participación (el 80% en Primaria se señala auto eficaz para motivar a los alumnos, en Secundaria sólo el 55%; el 90% en Primaria se percibe capaz para ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje, en Secundaria es el 75%; el 88% en Primaria consigue que alumnos se convenzan que pueden ir bien, en Secundaria es el 74%).

2.12. Motivación y satisfacción docente.

En España, la motivación social es determinante a la hora de elegir la profesión docente, dándose en mayor medida en los docentes de Primaria que en los de

Secundaria. La motivación personal tiene menos importancia entre los docentes españoles a la hora de elegir la profesión, valorando más los docentes de E. Secundaria que de E. Primaria, la estabilidad que ofrece la carrera docente, la seguridad de sus ingresos, la seguridad del puesto de trabajo y la compatibilidad que permite con la vida personal. En cuanto al factor motivación de los docentes a la hora de elegir la docencia como primera opción, es mayor entre los docentes de Primaria (79%) que entre los de Secundaria (62%).

Respecto a la satisfacción de la profesión docente, en España, tanto los docentes de Primaria como los de Secundaria, sienten que su profesión no está bien valorada por la sociedad. En España, sólo un 12% de los docentes de Primaria y un 14% de Secundaria piensan que la profesión docente está bien valorada por la sociedad. Este porcentaje se encuentra por debajo del promedio OCDE. Los docentes españoles de Primaria (94%) y Secundaria (89%) se encuentran satisfechos con su profesión, por encima del promedio de países de la OCDE. Sólo el 3% de docentes de Primaria y el 4,5%, de Secundaria, se arrepienten de haber elegido la docencia.

Como hemos visto, TALIS pone énfasis en los factores que resulta factible abordar y modificar a nivel de sistema, centro educativo y docente y cuyo conocimiento para la Inspección Educativa es muy relevante para el desarrollo de sus actuaciones. En la construcción de su inteligencia colectiva, la Inspección Educativa como cuerpo profesional y técnico avanzado, ha de manejar con rigor y precisión las coordenadas que nos ofrece escuchar los contextos de los dos factores de calidad del sistema educativo más relevantes, los docentes y las/os directoras/es, para apoyarles y acompañarles en el camino del diagnóstico, reflexión y acción para la mejora.

3. La inteligencia organizacional, el liderazgo y la Inspección Educativa.

Una vez descrito y analizado el marco de desarrollo del Espacio Europeo de Educación 2030 y los principales hallazgos que proporciona el estudio internacional de enseñanza y aprendizaje TALIS en relación con la labor docente y la dirección escolar, que son los dos factores que más inciden en la calidad de la educación y en los resultados de los estudiantes, y deben estar siempre presentes en la acción de la Inspección Educativa, vamos a preguntarnos qué organizaciones serán capaces de

crecer y de desarrollarse con éxito en este nuevo tiempo.

En la sociedad del conocimiento, el aprendizaje y la generación de nuevos saberes son elementos centrales para el éxito organizacional. La importancia del conocimiento se incrementa, hay necesidad de aprender durante toda la vida (Krüger, 2006) y de comprender que la información y el conocimiento se convierten en un recurso clave y soporte básico de la actividad de la organización (Drucker, 1996).

Las instituciones son organizaciones formales que, de acuerdo con criterios objetivos bien definidos, pueden y deben ser evaluadas (de forma interna y externa). También son comunidades de relación, interacción y trabajo. Además, los espacios de relación interpersonal permiten comprender en profundidad los hechos que tienen lugar. Finalmente, son organizaciones inteligentes, pues están en continuo proceso de desarrollo y ajuste y son organizaciones que aprenden. En educación, los centros educativos son las unidades básicas de la transformación y del cambio educativo. La inspección de educación es un factor de calidad de la educación, cercana y presente en los centros educativos, teniendo una influencia importante en su mejora, pero se ha de plantear si actualmente ha perdido peso, si ha dejado de ser un referente: ¿la inspección de educación vive una crisis de identidad y de liderazgo? ¿Cómo puede proyectarse hacia el futuro profundizando en sus fortalezas, conocimiento e inteligencia para dedicarse e intervenir donde más aporta valor?

La inteligencia organizacional se puede considerar como la capacidad para movilizar el conocimiento de la organización y enfocarlo al cumplimiento de su misión (Albrecht, 2002). Se consideran claves el desarrollar una visión estratégica y compartida, no tener aversión al cambio, tener congruencia y coherencia en las actuaciones y ser capaces de producir conocimiento.

La Inteligencia organizacional se puede definir como la capacidad de la organización para promover el aprendizaje, para crear y gestionar el conocimiento y aplicarlo a los cambios en el entorno, fruto de una reflexión centrada en el saber hacer, en el aprendizaje adaptativo (Peter Senge, 1990). Se consideran claves el promover el aprendizaje, el crear y gestionar el conocimiento y aplicarlo a los cambios, el utilizar

la reflexión centrada en el saber hacer y el fomentar el aprendizaje adaptativo.

La Inspección Educativa puede ejercitar diferentes acciones para crear y gestionar conocimiento y aplicarlo al entorno, además de generar una cultura de aprendizaje constante entre sus miembros:

- Las reuniones de distrito, las reuniones de servicio y las reuniones de profundización y puesta en común sobre aspectos normativos u otros temas pueden ser espacios muy productivos de gestión de conocimiento y aprendizaje.
- La designación de coordinadoras/es o referentes por enseñanzas y procedimientos, inspectoras/es con reconocido prestigio que aporten su conocimiento al resto, en un determinado asunto, puede ser relevante para construir un liderazgo distribuido y promover una interacción especializada.
- La puesta en marcha de equipos de inspectoras/es, que elaboren protocolos y guías de actuación, y que reflexionen sobre temas de relevancia en el ejercicio de la actuación inspectora con el foco en la mejora, puede ser relevante para la producción y difusión de conocimiento.
- La elaboración y difusión de documentos y publicaciones dirigidas a la comunidad educativa, fundamentalmente a los centros educativos, que tenga como finalidad orientar y asesorar hacia la mejora en algún aspecto relevante, permite ejercer influencia para la mejora de una manera amplia, con alto impacto.

Por otro lado, la Inspección Educativa ha de formarse, actualizarse y perfeccionar sus competencias profesionales, siendo uno de sus propósitos el de ejercer liderazgo en el uso de evidencias y datos para la mejor toma de decisiones educativas, haciendo hincapié en:

- La formación en la competencia digital y en el manejo de las aplicaciones informáticas de gestión. ¿Ha profundizado y reflexionado la Inspección Educativa sobre un positivo uso de la tecnología y la inteligencia artificial en educación?
- La formación en la nueva normativa de aplicación en las diferentes etapas y

enseñanzas y la formación en la unificación de los criterios de aplicación. Un gran reto es avanzar en la unidad de respuesta y aplicación de criterios comunes en los diferentes servicios de inspección.

- La formación en la instrucción de expedientes disciplinarios y en la elaboración de propuestas de incoación de expediente disciplinario. Este es un tema de extraordinaria complejidad que exige profundidad y continuidad.
- La actualización de los conocimientos y competencias que permita el adecuado desarrollo de las actuaciones previstas en los correspondientes Planes de Inspección Educativa.
- La formación en técnicas y dinámicas de trabajo en equipo y liderazgo educativo. La Inspección Educativa tiene como uno de los elementos que conforman su identidad, el trabajo en equipo. Sin embargo, se ha de reflexionar si realmente se potencia y se valora, estableciendo cauces formales para su adecuado desarrollo.

La Inspección Educativa ha de poner el foco en las funciones que de manera más significativa inciden en la mejora, con mirada sistemática. Por ejemplo:

- Asesorar y orientar a los centros educativos en su autoevaluación, para la recogida de datos de forma estructurada, y su análisis y reflexión para la toma de decisiones, que permita la puesta en marcha de planes de mejora, especialmente en lo relativo a los resultados académicos.
- Asesorar en lo pedagógico para orientar en el desarrollo de los currículos y analizar la evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos.
- Impulsar y reforzar el papel del equipo directivo y de los equipos docentes, reconociendo las fortalezas e identificando áreas de mejora, proporcionando retroalimentación de alta calidad.
- Supervisar, analizar y valorar los proyectos, programas y actividades que desarrollan los centros educativos, asesorando en la introducción de buenas prácticas.

"*La Quinta Disciplina*" de Peter Senge es un libro publicado en 1990, obra fundamental acerca de las organizaciones inteligentes, abiertas al aprendizaje. Es una obra precursora y adelantada a su tiempo en el abordaje de la organización que aprende, componente esencial y central del desarrollo organizacional. Peter Senge es profesor del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y director del Centro para el Aprendizaje Organizacional de la Escuela de Gestión Sloan. Peter Senge identifica cinco disciplinas de una organización inteligente:

1. Pensamiento sistémico: visión holística, análisis del todo.
2. Dominio personal: habilidades personales, aprendizaje continuo y compromiso.
3. Modelos mentales: rutinas o hábitos de pensamiento, romper limitaciones.
4. Visión compartida: identidad, misión y valores.
5. Aprendizaje en equipo: fomentar el pensamiento conjunto, valorar la importancia de las interrelaciones y de la simplicidad

La Inspección Educativa, como organización inteligente ha de aprender de manera continua, mediante un proceso efectivo de evaluación interna y externa, creando y gestionando conocimiento para la mejor toma de decisiones, evolucionando de manera adaptativa. Es esencial la puesta en marcha de la evaluación externa de la Inspección Educativa. Tomás Secadura Navarro (2011) manifiesta la relevancia del principio de evaluación de la Inspección Educativa, para mejorar y reajustar lo necesario, tanto en su vertiente interna como externa, aunque normalmente desde la perspectiva externa no se plantea la evaluación en ninguna Administración educativa.

El aprendizaje real llega con confianza, curiosidad y responsabilidad compartida. La autoridad jerárquica, tal como se ha utilizado tradicionalmente, tiende a evocar el cumplimiento, no a fomentar el compromiso. Cambiar la cultura corporativa basada en la reserva y actitud defensiva puede llevar a incrementar la calidad de pensamiento y pasión de las personas, mejorar su capacidad para formar visiones compartidas y para comprender su interdependencia. Edgar Schein (2004) define la cultura organizacional como aquel conjunto de creencias que comparten los miembros de una organización sobre cuál es la mejor forma de hacer las cosas, las cuales definen la visión que la organización tiene de sí misma y del entorno. Por ello, se

considera fundamental la explicación sostenida y clara de la identidad de la Inspección Educativa, la explicación de las finalidades del plan plurianual, del plan anual y de los valores y objetivos comunes, de lo que se pretende, explicación de forma pedagógica de por qué se hacen las cosas.

Las políticas educativas han de promover el compromiso e implicación, incrementando la autonomía y las decisiones de los centros educativos. En las últimas décadas se ha ido generando una perspectiva de participación e incremento de la autonomía de los centros. La organización burocrática y sobrerreguladora, basada exclusivamente en el control, se ha constatado que no es un sistema de gobernanza que conduzca a la mejora. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica, deben ser reapropiados y adaptados, alterando los modos habituales y asentados de trabajo. Para eso, los cambios tienen que desarrollarse por los actores protagonistas de la educación, lo que implica capacitar a los centros educativos para desarrollar su propia cultura, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, para potenciar la toma de decisiones a nivel de cada centro educativo (Antonio Bolívar, 2016). Francisco López Rupérez, Isabel García García y Eva Expósito Casas (2019) referencian una importante evidencia internacional consolidada, a la hora de señalar la calidad de la gobernanza a nivel de centro educativo como uno de los factores que mayor impacto tiene sobre los resultados de los alumnos, situando el liderazgo de la dirección y el *feedback* formativo entre los factores con mayor impacto sobre la calidad de las escuelas,

La Inspección Educativa es esencial en este aspecto, en su posición central, cercana a los centros educativos y con capacidad de influir en su mejora. Se observa la relevancia de fomentar una cultura organizacional de la Inspección Educativa que potencie su desarrollo profesional y su capacidad para implicarse en los centros educativos, con despliegue a través de la visita, evitando que la burocracia y las actuaciones de bajo valor añadido ocupen amplio espacio de planificación. Se considera que no se pueden imponer verticalmente los cambios en educación si no se llega a promover en el profesorado el papel de agente que provoque un desarrollo interno en los centros educativos (Antonio Bolívar, 2013). Cuando más cerca se está del origen de un problema, mayor es la capacidad para actuar e influir sobre él

(Richard F. Elmore, 1996). Por lo tanto, la posición de la Inspección Educativa es privilegiada para favorecer y acompañar los procesos de mejora en los centros en los que ejerza su trabajo habitual, siendo un factor de calidad imprescindible. La Inspección de Educación es un cuerpo técnico y profesional, de muy alta cualificación, que lo hace idóneo para acompañar la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, de los centros educativos, y apoyar en su toma de decisiones y participar en su evaluación (tanto en el impulso de los procesos de autoevaluación como en el desarrollo de la evaluación externa). Es un instrumento clave para la mejora.

La Inspección Educativa ha de generar aprendizaje y vencer barreras, como la excesiva burocracia, la rutinización de tareas, la falta de confianza y la poca apertura a los cambios. La Inspección Educativa ha de construir una visión sistémica del cambio, desarrollando una autoevaluación y rendición de cuentas, movilizándolo al colectivo y trabajando de modo conjunto. La Inspección Educativa ha de institucionalizar procesos de reflexión en la planificación y evaluación de las acciones y actuaciones, lo que implica generar visiones compartidas, y la capacidad de aprender de los errores, aportando nuevas soluciones.

Antonio Bolívar (2000) afirma que la organización que aprende es aquella que aprendiendo colegiadamente de la experiencia, reflexiona con la información y datos disponibles, corrige errores y resuelve problemas de un modo transformador. El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales; tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros.

María Antonia Casanova (2021) afirma que el liderazgo de la Inspección Educativa se puede ejercer dentro de sus funciones. Fundamentalmente, a través de:

- La supervisión curricular de los proyectos educativos, de los proyectos de dirección, de los elementos curriculares y de su desarrollo y aplicación.
- La supervisión organizativa de la estructura, cultura y organización del centro, que apoya la participación/colaboración, el vínculo y el sentido de pertenencia.
- La supervisión de gestión, del ejercicio de funciones del equipo directivo, estructura, rigor, estilo, comunicación, liderazgo distribuido, delegación de

funciones, celebración de reuniones.

- La supervisión pedagógica del liderazgo y dinamización pedagógica del equipo directivo, y de su promoción del aprendizaje y del conocimiento.
- La supervisión docente de aplicación en las aulas de los planteamientos curriculares (sobre todo en estrategias metodológicas y evaluación), coherencia entre teoría y práctica y entre el quehacer docente en su conjunto: funcionamiento de los equipos de docentes/departamentos.

Liderazgo y compromiso, ¿son fuerzas opuestas?, ¿son fuerzas complementarias? Si en un sentido tradicional, liderazgo y compromiso podían entenderse como dos fuerzas opuestas (de arriba-abajo el liderazgo, y de abajo-arriba el compromiso), actualmente, las nuevas formas de entender el liderazgo en su dimensión distribuida, como desarrollo de las capacidades internas, lo sitúan como complementarias.

Se han de tener en cuenta los siguientes hechos para trabajar en el fortalecimiento de la identidad y de la acción de la Inspección Educativa, con el foco en ocuparse de lo esencial:

- La doble dependencia de la Inspección Educativa. Las autoridades provinciales educativas tienen elevada incidencia en el desarrollo de la labor de las/los inspectoras/es de educación.
- El que la acción de las/los inspectoras/es de educación todavía es muy burocrática y se incide poco en lo pedagógico y en la innovación.
- El que existe una dedicación mayoritaria a actuaciones incidentales, que se caracterizan por su urgencia e inmediatez, que aportan poco valor añadido (limitando la actuación eficiente y de repercusión en sistema).
- El que se desarrolle verdaderamente la actuación inspectora bajo los principios del trabajo en equipo y de tejido de relación con la comunidad educativa.
- El que se fomente el prestigio y la capacidad de influencia de la Inspección Educativa. El despliegue de una voz desde la Inspección Educativa que

influya positivamente para la mejora, con presencia en foros y en los debates educativos.

- El equilibrio entre el número de actuaciones planificadas y los tiempos previstos.

Martí Teixidó i Planas (1999), ante el reto de la complejidad de la tarea de la Inspección Educativa, aboga por una actuación multidisciplinar, erigiéndose en la defensora de la educación.

Avelino Sarasúa (2019) indica que la Inspección Educativa es considerada por muchos como el final de la carrera docente, y no se le exige una formación específica y propia. José Luis Castán (2016) propone la creación de una Escuela Nacional de la Inspección Educativa, que se ocupe de la formación inicial y permanente de las/os inspectoras/es. Fernando Tébar (2019) propone una formación específica, tras superar el concurso oposición, en el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) con la finalidad de adquirir y dominar las funciones de la Inspección Educativa, donde se aprenda a realizar los distintos tipos de informes, donde se adquieran habilidades de comunicación, técnicas de trabajo individual y grupal y la utilización y el dominio de las TIC. Jesús Marrodán (2024) hace hincapié en la imprescindible formación inicial obligatoria para acceder a la Inspección.

Eduardo Soler Fierrez (2015) diferencia entre las competencias generales de la Inspección Educativa, que se comparten con otras profesiones y las competencias específicas, de la función inspectora, que delimitan el perfil profesional. Define tres bloques de competencias profesionales en la Inspección Educativa: conocimientos, experiencia y actitudes. En el bloque de actitudes distingue cuatro competencias específicas: la capacidad de liderazgo profesional, el espíritu de observación, la disposición al diálogo y la ética profesional.

La clave del liderazgo de la Inspección Educativa es que se debe hacer con arreglo a los principios de objetividad, integridad, neutralidad, responsabilidad, imparcialidad, confidencialidad, dedicación al servicio público, transparencia, ejemplaridad, austeridad, accesibilidad, eficacia, honradez y respeto a la igualdad

entre mujeres y hombres, tal y como se pone de manifiesto en el artículo 52 del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Desde la humildad y la escucha, sin arrogancia ni prepotencia, teniendo en cuenta la autonomía pedagógica, de organización y de gestión atribuida a los centros educativos por la legislación vigente. Desde el ejemplo, desarrollando coherencia entre lo que se hace y lo que se dice, siendo un referente cercano de la comunidad educativa. Desde el nosotros y no desde el yo, poniendo las individualidades y egos al servicio de los principios y fines de la educación y de los objetivos comunes. Desde el respeto, desde la confianza y mostrando empatía, poniendo en valor el trabajo que desarrollan las direcciones y docentes de los centros educativos, supervisando, asesorando y acompañando en los procesos de mejora. Desde la flexibilidad, generando y aportando posibles soluciones, valorando las situaciones de manera global y holística. Desde la ilusión y la motivación, no dejándose arrastrar por las inercias del tiempo ni por el alud de la mediocridad, perseverando en las actuaciones de mejora con carácter profundo y sostenido. Desde la comunicación y explicación clara de su actuación, siendo pedagógicos y divulgativos, evitando caer en la opacidad y el ensimismamiento.

Michael Fullan (2021) señala que los liderazgos efectivos transmiten esperanza, sentido de optimismo y la actitud de nunca darse por vencido para alcanzar los objetivos que valoran, aspectos que la Inspección de educación ha de tener en cuenta para encarar su apasionante futuro, aprendiendo del legado de sus 175 años de historia. José María Lozano (2024) afirma que la efeméride del 175 aniversario de la Inspección Educativa se presenta como una oportunidad para fortalecer nuestro compromiso técnico y ético con la sociedad presente y futura. Jesús Marrodán (2024) pone el foco en no resignarse a un rol pasivo y aportar continua y sistemáticamente propuestas de mejora sobre el desempeño profesional de la Inspección de educación.

4. Conclusión.

A modo de conclusión, el apasionante desafío que tiene por delante la Inspección Educativa en el siglo XXI es dar valor a su historia y al legado de extraordinarias/os inspectoras/es de educación que han ido construyendo y aportando de manera muy positiva a lo largo del tiempo y, al mismo tiempo, proyectarse hacia al

futuro, con una voz clara, haciendo hincapié en fortalecer su identidad, su prestigio, su independencia, su formación continua y permanente y su capacidad de influencia a la hora de promover, acompañar y participar en procesos de mejora de la calidad y equidad del sistema educativo, tejiendo relación con la comunidad educativa, incidiendo, además de velar por el cumplimiento y aplicación de la normativa vigente, en lo pedagógico y en la innovación. “Soy porque tú eres. Eres porque somos”.

Agradecimientos

A todos los componentes de la Asociación de Inspectores de Educación de Aragón, ADIDE-Aragón, y especialmente a su presidente, Carlos Tayar, por su invitación al X Congreso Adide-Aragón, “Una inspección educativa para la convergencia europea”, celebrado en Zaragoza el 5 y 6 de octubre de 2023. Días de aprendizaje y de compartir ideas y vivencias, de los que guardo un recuerdo imborrable. A los editores de Avances de Supervisión Educativa (ASE) por su rigor, acompañamiento y retroalimentación en el proceso de publicación de este artículo.

Financiación:

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses:

Ninguno

Referencias bibliográficas

Albrecht, K. (2002). *The Power of Minds at Work: Organizational Intelligence in Action*. New York (USA), Amacom Books.

Bolívar Botía, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid, Editorial La Muralla.

Bolívar Botía, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 11, Número 2, pp. 61-86. Disponible en <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>

Bolívar Botía, A. (2016). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1), pp. 1-11. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19003/18496>

Camacho Prats, A. (2019). La Inspección Educativa vista desde la Escuela. *Aula*, 25, pp. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula201925105115>

Casanova, M.A. (2021). La inspección educativa debe innovar y liderar, no solo controlar. *The Conversation*, publicado el 23 de septiembre de 2021, recuperado el 25/06/24 de <https://theconversation.com/la-inspeccion-educativa-debe-innovar-y-liderar-no-solo-controlar-168323>

Castán Esteban, J. L. (2016). El reto de la Inspección de Educación en España. *Revista Avances en Supervisión Educativa*. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/561/403>

Drucker, P. F. (1996). *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona, Edhasa.

Elmore, R. F., Peterson, P. L., McCarthy S. J. (1996). *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning, and School Organization*. San Francisco, (USA), Jossey-Bass Publishers.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2021). *Education and training monitor 2021: Spain*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/963140>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). *Education and training monitor 2023 – Spain*. Publications Office of the European Union, 2023, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/682064>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). *Education and training monitor 2023: comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/936303>

Fullan, M. (2021). *Liderar en una cultura de cambio*. Madrid, Editorial Morata.

INEE (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Volumen I y II. Informes españoles*. Madrid, INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponibles en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>

- Krüger, Karsten. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7093827>
- López Rupérez, F.; García García, I.; Expósito Casas, E. (2019). *Liderazgo de la dirección y feedback formativo. Dos pilares básicos de la gobernanza escolar*. Madrid, Publicaciones Universidad Camilo José Cela.
- Lozano Salinas, J. M. (2024). Líneas para el establecimiento de un código deontológico para la Inspección de Educación. *Supervisión 21*. Vol.72, nº 72. DOI: <https://doi.org/10.52149/Sp21/72.5>
- Martí Teixidó i Planas (1999). La Inspección hacia el defensor de la Educación. *Bordón: Revista de pedagogía*. Vol. 51, Nº 3, 1999, págs. 307-314.
- Marrodán Gironés, J. A. (2024). La Inspección Educativa: funciones y contribución al sistema educativo en su 175 aniversario. *Supervisión 21*. Vol.72. Núm. 72. DOI: <https://doi.org/10.52149/Sp21/72.5>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. París, OECD Publishing DOI: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Sarasúa Ortega, A. (2019). La Inspección de educación, un futuro incierto. *Aula*, 25, pp. 91–104. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula20192591104>
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco (USA), John Wiley & Sons, 4th edition.
- Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2018. Insights and interpretations*. Paris, Secretary-General of the OECD. Disponible en https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf.
- Secadura Navarro, T. (2008). Principios de organización de la Inspección Educativa en el Estado Español: fortalezas y debilidades. *Avances en Supervisión Educativa* (8), pp. 1-14. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/319/455>
- Senge, Peter M. (1990). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires, Editorial Granica.
- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las competencias profesionales del inspector de educación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio

en Educación, 2015, 13(4), pp. 149-160. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5222272>

Tébar Cuesta, F. (2019). La Inspección de Educación mirando al futuro. *Revista de Educación*, nº 384, pp. 123-146. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-405>