

Los proyectos europeos: asignatura pendiente de la inspección educativa¹

/

European Projects: a Pending Subject for Educational Inspection

Alfonso Villarán Adánez

Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital²

Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.858>

Resumen

Los proyectos europeos constituyen una forma de acercamiento al espacio educativo europeo. En ellos participan de forma asidua numerosos centros, profesores y alumnos cada año, lo que contribuye a abrir horizontes y a crear lazos multinacionales y multiculturales, además de intercambiar experiencias y conocer nuevos métodos de trabajo. La inspección educativa ha estado tradicionalmente alejada de estos proyectos, aunque cada día son más los inspectores interesados en ellos y ya han surgido diferentes iniciativas y participaciones, incluso como socios organizadores.

La importancia de la participación de la inspección en estos programas se relaciona con su función de supervisión y asesoramiento en los centros educativos, que, por

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.

² Inspector de educación y catedrático de enseñanza secundaria jubilado. Correo electrónico: dinspeccion.alfonso@gmail.com

ahora, llevan mucha ventaja en este ámbito. A pesar de las dificultades que se plantean para la puesta en marcha de iniciativas por parte de los inspectores (especialmente las burocráticas y las idiomáticas), las ventajas que ofrecen estos proyectos y las aplicaciones en el trabajo diario de los inspectores aconsejan una mayor implicación y participación en ellos, pues permiten conocer otras realidades, aproximarse a otros sistemas educativos, compartir ideas e impulsar el trabajo en equipo.

Palabras clave: Erasmus+, proyectos europeos, inspección educativa, internacionalización.

Abstract

European projects constitute a way of approaching the European educational space. Numerous schools, teachers and students regularly participate in them each year, which contributes to opening horizons and creating multinational and multicultural ties, in addition to exchanging experiences and learning about working methods. The Spanish educational inspectorate has traditionally been far from these projects, although every day there are more inspectors interested in them and different initiatives and participations have already emerged, even as organizing partners.

The importance of the inspectorate's participation in these programs is related to its supervisory and advisory function in schools, which, for now, have a great advantage in this area. Despite the difficulties that arise for the implementation of initiatives by inspectors (especially bureaucratic and language ones), the advantages offered by these projects and the applications in the daily works of inspectors advise greater involvement and participation in them, as they allow us to learn about other realities, share ideas and promote teamwork.

Key words: Erasmus+, European projects, internationalisation, educational inspectorate

Introducción

Desde la publicación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la educación en España ha sufrido una enorme transformación, en paralelo a la experimentada por la propia sociedad española. La inspección educativa no ha quedado al margen, cambiando sustancialmente desde entonces su papel, sus funciones y sus atribuciones.

La mencionada Ley se aprobó en la etapa final del franquismo, cuando la dictadura daba sus últimas boqueadas y supuso una apertura y un acercamiento a los sistemas europeos occidentales (González Agapito, 2002, p. 17-18). Tras su aplicación, la llegada de la democracia aceleró los cambios sociales y las consiguientes modificaciones en el ámbito educativo (Soto Carmona, 2004, p. 227-232). Los diferentes partidos políticos pusieron especial empeño en impulsar la educación como derecho fundamental, tal como queda recogido en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978.

La necesidad de crear una red de centros escolares lo suficientemente amplia para atender las necesidades educativas al ampliar la edad de escolarización obligatoria, llevó a la aprobación de diferentes leyes orgánicas que modificaron sustancialmente el panorama educativo español. Un primer intento fue la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regulaba el estatuto de los centros escolares (LOECE). Esta norma ya establecía que la Administración tenía entre sus competencias la inspección, la evaluación, el control y el asesoramiento de los centros. Aunque se declaró la inconstitucionalidad y la nulidad de algunos de sus artículos y de una de sus disposiciones adicionales, hubo que esperar a la publicación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) para su derogación. Esta nueva norma sigue vigente, con algunas modificaciones sobre su texto original, en la actualidad. Hasta ese momento, España vivía una realidad de cambio social, pero estaba fuera de las instituciones europeas y de la política educativa que impulsaba la Unión Europea (UE).

La integración de España en la UE, en el año 1986, implicó la aceptación de unos principios y de unos objetivos para los que la sociedad española venía

preparándose. Esta integración supuso la necesidad de adaptar el modelo educativo y de asumir unos objetivos y planteamientos comunes con el resto de los países de la UE, pues el papel de la UE, como organismo supranacional, influye sobre las políticas educativas de cada país miembro (Sánchez-Tarazaga y Matarranz, 2023, p. 141). Con la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se incrementa la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y se modifica el sistema educativo acercándolo a los sistemas europeos.

Una de las consecuencias fue la posibilidad de participar en proyectos educativos compartidos con la finalidad de facilitar la movilidad de alumnos, docentes y administradores educativos y contribuir a la construcción de la identidad europea (Oborune, 2015, p. 80-81). Los proyectos educativos europeos, enmarcados en el programa de acción comunitario en materia de educación SÓCRATES a partir de 1995 (Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg y Teichler, 2006, p. 6), fueron un instrumento de cohesión educativa europea que facilitaron el intercambio de experiencias, las visitas de estudio y la colaboración entre profesionales de diferentes sectores de la educación. Entre los objetivos específicos que perseguían, se incluían los siguientes:

- Reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles.
- Mejorar el conocimiento de las lenguas extranjeras.
- Promover la cooperación y la movilidad en el ámbito de la educación.
- Estimular la utilización de las nuevas tecnologías en la educación.
- Fomentar la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.

El programa ERASMUS comenzó en 1986 y, originalmente se destinaba a facilitar la movilidad de los estudiantes y los profesores universitarios. Posteriormente se amplió con el programa SÓCRATES (1995-2006) que tuvo su continuidad con el programa LIFELONG LEARNING (2007-2013).

Posteriormente a la creación de ERASMUS, se desarrollaron nuevos programas, dirigidos a otros sectores y enseñanzas. De esta forma, dentro del programa SÓCRATES, nació el programa COMENIUS, dirigido a la denominada

enseñanza escolar, de cooperación entre centros de educación infantil, primaria y secundaria, concebido para impulsar el desarrollo profesional de los profesionales del sector educativo, el aprendizaje de idiomas y el conocimiento intercultural. GRUNTVIG, que se diseñó para impulsar la dimensión europea de la educación de adultos. LINGUA, se planteaba para impulsar el aprendizaje de las lenguas. MINERVA ponía el foco en las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo y buscaba el fomento de la educación abierta y a distancia, así como del uso de las TIC y los multimedia. La acción de OBSERVACIÓN E INNOVACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS se estructuraba en diferentes proyectos que se dirigían a analizar y comparar los sistemas educativos y las políticas de los diferentes países (EURYDICE), las visitas de estudios (ARION) o la coordinación de una red de institutos (NARIC). Por último, el programa LEONARDO se planteó dentro de las acciones conjuntas para la colaboración en el ámbito de la Formación Profesional.

Todos estos programas contribuyeron al desarrollo de un espacio europeo para la educación, en el que España se integraba con una participación relevante, probablemente fruto de la salida de un aislamiento secular en temas educativos.

La inspección educativa, pilar del funcionamiento del sistema educativo y factor clave para implementar los cambios legislativos, se aproximó a la integración europea a través de las visitas ARION, que permitían intercambiar información y experiencias entre responsables, directivos, gestores y especialistas del ámbito educativo. En estas visitas participaban asesores docentes, administradores, directores e inspectores, de forma voluntaria (González Montero, 2006, p. 124).

En 2014, la UE creó un programa global y único para la educación, la formación, la juventud y el deporte. El éxito de los programas europeos mencionados anteriormente, unido a que el programa ERASMUS resultaba el de mayor implantación y el más reconocido por los ciudadanos, llevó a la UE a asignar este nombre al nuevo programa global y añadir el signo + para indicar que se aplicaba a un amplio conjunto de sectores, más allá del universitario al que se dirigía el original programa ERASMUS. Nace esta manera ERASMUS+, programa que se mantiene en la actualidad. Sus objetivos giran en torno a tres acciones clave (KA):

- Acción clave 1 (KA1): Movilidad educativa de las personas
- Acción clave 2 (KA2): Cooperación entre organizaciones e instituciones
- Acción clave 3 (KA3): Apoyo al desarrollo de políticas y a la cooperación

Actualmente, algunas otras actividades se enmarcan en la denominada “acción JEAN MONET” y están dirigidas a apoyar enseñanza, el aprendizaje, la investigación y los debates sobre cuestiones de integración europea, así como los retos y oportunidades futuros de la UE. Se plantean para dar un impulso a la idea de Europa y al conocimiento de sus instituciones.

Evolución de la legislación educativa

Las sucesivas normas que se han ido publicando para regular el sistema educativo español han hecho del cambio una rutina que, en ocasiones, ha confundido al profesorado y que no ha sido fácil de asimilar. La inspección educativa no ha sido ajena a este desconcierto y ha tenido que actualizarse sobre la marcha (Berengueras Pont y Vera Mur, 2019, p. 125-127).

Los cambios legislativos han supuesto modificaciones en las funciones y atribuciones de los inspectores, que han pasado de ser controladores y diseñadores del mapa educativo, a supervisores y asesores de los centros educativos y su personal (Cáceres-Reche, Hinojo Lucena y Aznar Díaz, 2007, p. 15-21).

Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se crea el Servicio de Inspección Técnica de Inspección Educativa (SITE) y se asigna a los inspectores las tareas de vigilancia del rendimiento educativo, la inspección de las instalaciones y de los centros y la coordinación de estos centros. Al SITE se le encarga, entre otras funciones, la de elaborar el mapa escolar en función de las necesidades y los problemas observados. Pero también debe evaluar el rendimiento de alumnos y profesores, asesorar al profesorado sobre métodos de enseñanza, colaborar en la formación del profesorado y, naturalmente, velar por el cumplimiento de las normas.

Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se produce un cambio radical en el propio sistema educativo, cuya medida más llamativa es la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años. La inspección educativa pasa a considerarse un factor de calidad y se le encomiendan, entre otras tareas, el asesoramiento a los centros educativos, especialmente en lo referido a los aspectos que conciernen a la reforma educativa. Los encargados de estas tareas son los inspectores del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa a los que se suma un colectivo de docentes en función inspectora dadas las necesidades del momento. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) reunifica la inspección educativa y crea el Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE) encargado de realizar las funciones de supervisión, control y asesoramiento, funciones que se han mantenido, con leves matices, en las posteriores leyes orgánicas educativas.

Entre las funciones, atribuciones o finalidades de la inspección educativa de todas estas leyes orgánicas, el contexto europeo ha quedado al margen, a pesar de que, a lo largo de ese largo período de constantes cambios legislativos, se han producido hitos tan relevantes como la incorporación de España a la UE, la aprobación del Tratado de Lisboa o la puesta en marcha del programa ERASMUS+. Y, aunque nada impide que los inspectores o la propia inspección educativa como institución participen en proyectos europeos, tampoco se ha incentivado esta participación, al contrario de lo que ha sucedido con los centros educativos, el profesorado y el alumnado.

La participación de la inspección en los proyectos europeos

Aunque muchos autores han hecho alusión a los programas y proyectos europeos (véase, por ejemplo, Alonso de Castro y García-Peñalvo, 2021; Alonso de Castro y García-Peñalvo, 2023; González Montero, 2006; Lorenzo Galés, 2014; Mariño Castro, 2004), son pocas las referencias a la inspección educativa en relación con estos proyectos (Estefanía Lera 2021, p. 35-39; Serasols Boada, 2018).

Tal como señala Cambra Sánchez (2016, p. 26) en relación con los centros educativos, “los programas europeos de Erasmus+, concretamente en sus acciones KA1 y KA2, ofrecen un gran potencial de posibilidades para alumnos y profesores de formación en la movilidad y la construcción siempre compleja de la Unión Europea”. Dado que la inspección interviene en estos centros, es importante que no quede al margen de estas iniciativas a escala europea. Como indica Oliver Pozo (2016):

El inspector es autoridad pública, pero no es una autoridad ejercida desde una actitud de poder, sino fundamentada en su capacidad y competencia técnica; es asesor, porque informa sobre el sentido de las normas, pero vela, a su vez, por su cumplimiento; apoya y respalda las buenas prácticas de los centros, pero sin perder el carácter de supervisor escolar (p. 5-6).

La posibilidad de ejercer estas funciones pasa por el conocimiento de los centros y de las actividades que en ellos se realizan, así como de las iniciativas en las que participan y las innovaciones que llevan a cabo. Por tanto, unos centros que desarrollan proyectos en un nivel supranacional y que realizan actividades que trascienden nuestras fronteras, sería razonable que fueran supervisados y asesorados por inspectores que conozcan esas realidades y no sean ajenos a ellas.

El nuevo paradigma de la evaluación por competencias y su incidencia en las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, obliga a la inspección a estar a la altura y a ponerse al día, en la línea de lo que se propugna desde las instituciones europeas. El concepto de competencias clave se remonta a la década de los 70, aunque en el ámbito educativo su introducción es posterior (Bolívar Botía, 2008, p. 8) y responde a las Recomendaciones sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente elaboradas por el Parlamento y el Consejo Europeo (2006/962/CE). Se trata de un planteamiento de ámbito europeo que culmina en el Marco de Referencia Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente. Esas recomendaciones son consecuencia de la preocupación a escala europea de “la urgente necesidad de formar a la sociedad en las competencias clave para el aprendizaje permanente como elemento sustancial que favorezca el desarrollo personal y profesional de cara a su inserción en el ámbito socio-laboral” (Valente, Meneses Osório y García-Vázquez, 2015, p. 1).

Este planteamiento afecta a la inspección educativa, pues su labor de supervisión se lleva a cabo sobre los centros, sus actividades y el trabajo que se realiza en ellos. En los Países Bajos la inspección educativa supervisa y evalúa la calidad de proyectos bilingües de fuerte implantación (González Villarón, 2017, p. 65-68) y que están enmarcados dentro de un programa de internacionalización e inmersión lingüística. Francia, por su parte, apuesta por impulsar la educación inclusiva, para lo cual prepara de forma específica a directores e inspectores (Luján Cuesta, 2021, p. 38). Pero España no contempla de manera institucional una participación de la inspección en ámbitos transnacionales ni en una formación institucional en temas de multiculturalidad, a pesar de que la UE concede una gran importancia al desarrollo de la competencia multicultural, de una forma muy especial entre los jóvenes (Neubauer, 2022, p. 721).

La colaboración de las inspecciones de los diferentes países europeos, a través de su participación en proyectos Erasmus+ ayuda a intercambiar experiencias y buenas prácticas, a crear un espacio común de trabajo, a mejorar la calidad en la educación y a enriquecer la práctica de la función inspectora (Estefanía Lera 2021, p. 35). En este sentido se pronuncian Grek, Lawn, Ozga y Segerholm (2013, p. 33), que indican que “al intercambiar ideas, asistir a talleres y compartir tecnologías y enfoques, están al mismo tiempo monitoreando y construyendo el espacio de políticas europeas”.

El compromiso para formar redes asociativas adaptadas a la nueva situación en el contexto europeo y la necesidad de compartir experiencias y conocimientos para un aprendizaje mutuo, está conduciendo a la formación de un espacio educativo europeo, en el que las inspecciones de diversos países muestran su implicación directa (Grek, Lawn, Ozga y Segerholm, 2013, p. 31-33).

El modelo de enseñanza-aprendizaje ha experimentado una evidente transformación en los últimos años, en buena medida debido a la extensión del uso de internet y las tecnologías de la información y la comunicación y a los cambios sociales experimentados como consecuencia de la globalización. La enseñanza a distancia u on-line es un recurso cada vez más extendido y ha sido objeto de análisis

por la Comisión Europea, que ha promovido la creación de un espacio europeo para el aprendizaje permanente (Dabán Guzmán, Dabán Guzmán y Puerta García, 2018, p. 1-6).

Pérez Juste (2005, p. 28) señala la necesidad, planteada desde el Consejo de Europa,

No solo de una transformación radical de la economía europea, sino también un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos, lo que condujo a que, en 2001, el Consejo adoptara tres importantes objetivos estratégicos para antes de concluir 2010: los sistemas de educación y formación deberán combinar calidad, accesibilidad y apertura al mundo (p. 28).

Esa modernización de los sistemas educativos y sus tres objetivos estratégicos incumben también a la inspección educativa, que, por tanto, debe modernizarse para contribuir a la consecución de esos objetivos a través de su acción en los centros.

Muchos han sido los autores que han aportado ideas sobre la modernización de la inspección y su respuesta a los problemas de la educación (Rodríguez Bravo, 2019; Secadura, 2008, p. 10; Soler Fierrez, 2015), aunque el papel en la implicación en la mejora de la calidad para impulsar los objetivos educativos de la Unión Europea solo se ha abordado tangencialmente (Esteban Frades, 2007, p. 4) y apenas se ha contemplado la colaboración con las inspecciones de otros países de la UE.

Discusión y conclusiones

Pese a la evolución de las funciones de la inspección educativa a lo largo de las últimas décadas, reflejada en la sucesión de leyes orgánicas educativas entre 1985 y 2020, la implicación en proyectos internacionales y la cooperación con las inspecciones de otros países han quedado, de forma general, al margen del trabajo de los inspectores.

La integración en la Unión Europea no ha conllevado intervención directa en programas de ámbito supranacional y parece que la organización del Estado ha impulsado el trabajo localista, muchas veces circunscrito a áreas territoriales de pequeña extensión y siempre dentro de demarcaciones de las comunidades autónomas.

Esta concepción del trabajo de inspección se aleja de la tendencia general europea y de las iniciativas de los organismos europeos en materia de educación, de los objetivos europeos en el ámbito educativo y de la necesaria colaboración entre profesionales de diferentes países.

En el conjunto de la UE se han puesto en marcha numerosos proyectos en los que no solo participan las inspecciones de diferentes países, sino que son ellas las que impulsan proyectos dirigidos a poner en común experiencias y buscar soluciones para problemas que no responden a una singularidad geográfica (Costa y Pires, 2011, p. 4-8; Kemethofer, Gustafsson y Altrichter, 2017, p. 324-327). Europa tiende hacia un concepto de ciudadanía sin fronteras y lo que en principio fue una búsqueda de la unidad económica, se ha convertido en un espacio común que afecta a todos los ámbitos, incluido el educativo. Por eso es necesario que, para lograr una inspección acorde a la situación actual y con la vista puesta en el futuro, la inspección educativa en España se sume a esta tendencia general y participe con regularidad -lo mismo que lo hacen ya los centros, los profesores y los alumnos- en estos proyectos de dimensión europea, que hacen factible una inspección moderna y acercan ese perseguido horizonte de futuro.

Algunas iniciativas han puesto de manifiesto el interés que estos proyectos suponen para la inspección educativa y su intervención para contribuir a la reducción del abandono escolar temprano y la inserción laboral (Lorenzana García, 2019, p. 12) o sobre la autoevaluación de los centros y la elaboración de planes de mejora (Guerrero Castro, 2019, p. 6).

El asesoramiento forma parte de las funciones de la inspección, por lo que es necesario que el inspector conozca y comprenda los aspectos sobre los que trabajan

los centros y la dimensión europea es algo que cada vez se hace más presente en los centros educativos. A esto se une la constante evolución de los métodos de trabajo, las nuevas tecnologías y el acceso a la información, lo que obliga al inspector a una constante actualización. La dimensión europea es uno de los aspectos en torno a los cuales trabajan muchos centros educativos, y la inspección juega un papel fundamental en el asesoramiento y la supervisión (García Ruano, 2019, p. 8).

Por otro lado, la evaluación de la práctica docente es uno de los aspectos en los que las inspecciones de los diferentes países europeos actúan como agentes en la recogida de datos y en la supervisión de la acción en el aula (Herradas Martín, 2020, pp. 247-249). Las diferentes visiones, métodos de trabajo y efectos sobre la práctica en el aula suponen un enriquecimiento que puede contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo, en la línea de lo que establece la LOE, que considera a la Inspección educativa un factor de calidad del sistema.

Aunque muchos países europeos tienen órganos especializados en la función inspectora de los centros (Miguel Pérez et al., pp. 139-145,), existen modelos diferentes de enfocar esa función (Galicia Mangas, 2019, pp. 134-139, Simeonova et al., 2020, pp. 489-492) que, tal como indica Guerrero Castro (2019, p. 3) “representan dos extremos de un continuo en las inspecciones de educación: la inspección orientada a la sanción, de gran repercusión, y la inspección de asesoramiento, de baja repercusión”. Este continuo navega entre la exigencia de la rendición de cuentas y el apoyo a los centros escolares, por lo que algunos autores han realizado análisis comparativos entre diferentes modelos de inspección para buscar una aproximación e intentar alcanzar un equilibrio entre los diferentes modelos a través de un proyecto común (Simeonova et al., 2020, pp. 501-503).

En la mayoría de los sistemas europeos se considera que la inspección es un instrumento de gran importancia como factor de calidad (Hofer, Holzberger y Reiss, 2020, Martínez Serrano, 2020, pp. 248-249), al contribuir a la mejora mediante el control y la supervisión (Ehren, 2010). En este sentido, Berengueras Pont y Vera Mur (2015, p. 129) señalan que es necesario “reflexionar respecto a cómo conseguir una cercanía de la inspección a la diversidad de los centros, para ayudar desde la

supervisión a la dirección, al profesorado y a los programas” y que “además de lo que implican sus funciones, deberá intentar adaptarse al sistema, a los centros y a la propia comunidad educativa, al actuar en muchos casos como verdadero interlocutor, soporte y ayuda” (p. 129).

La tendencia general actual en Europa es favorecer la innovación educativa en los centros escolares, así como las políticas que fomenten su desarrollo. En este sentido, se considera a la inspección educativa como un elemento clave para ayudar a los centros educativos en el proceso de innovación y su consiguiente evaluación externa para garantizar la calidad (Zulueta Castañeda, 2020, P. 199).

Formas de participación

Los proyectos europeos admiten diferentes formas de participación e implicación. Una manera de iniciarse lo constituyen las visitas de estudio o acciones de movilidad de personas (KA1), en las que los distintos profesionales de la educación realizan visitas a centros o instituciones educativas radicados en países europeos. Un segundo paso sería la participación en un proyecto ya en marcha o diseñado por un socio coordinador u organizador, con una temática con la que identificarse y que resulte de interés para su aplicación posterior. Para ello los interesados pueden consultar el listado de proyectos y solicitar su participación o manifestar su disposición como posibles socios participantes para proyectos con instituciones similares.

El tercer paso implica una experiencia previa o un objetivo claro, con un diseño de proyecto muy elaborado. Suelen darlo quienes ya han participado previamente en otros proyectos como socios colaboradores y conocen las dificultades que se plantean a lo largo de las diferentes etapas del proyecto (búsqueda de socios, planteamiento, diseño, organización, coordinación, desarrollo, elaboración de productos, administración de recursos, planificación y organización de reuniones y encuentros, difusión de resultados...). Tanto el segundo como este tercer nivel de participación se incluyen en las acciones KA2, de cooperación entre organizaciones e instituciones.

Como la mayoría de las acciones que se realizan en el ámbito educativo, la recomendación sería seguir un proceso gradual y aumentar la complejidad de la

participación de forma progresiva, lo que no impide flexibilizar el proceso en función de las iniciativas y la respuesta de los participantes.

En cualquier caso, la decisión de poner en marcha un proyecto o de participar en él, debe hacerse siempre pensando en la mejora del sistema y en los beneficios que podría suponer para la comunidad educativa y, especialmente, para los alumnos, elementos centrales en torno a los que gira el trabajo de todos los profesionales del mundo de la educación. Para ello hay que huir de protagonismos innecesarios y de visiones e intereses personales sin conexión con la realidad educativa de los centros que se supervisan o del servicio en el que se trabaja.

Las dificultades para iniciar un proyecto

A pesar de las iniciativas y del interés de los organismos responsables de la política educativa europea en poner en marcha proyectos de colaboración entre profesionales e instituciones educativas de diferentes países y de las ventajas que se derivan del intercambio de ideas y de experiencias, las diferentes inspecciones de las comunidades autónomas españolas siguen distanciadas de los proyectos europeos y son pocos los servicios que se aventuran a participar en ellos.

La primera dificultad con la que se topan es el conocimiento y el manejo de idiomas diferentes a la lengua materna, dificultad compartida con los estudiantes y docentes más reacios a participar en proyectos europeos (Mitchell, 2012, p. 511). España ha sido un país en el que, tradicionalmente, el aprendizaje de idiomas ha estado relegado al mero formalismo académico, hasta hace poco alejado de la adquisición de una competencia lingüística que permitiera una comunicación fluida con personas de otros países en una lengua diferente a la propia.

Desde la incorporación a la UE se han ido dando pasos en la mejora de la enseñanza de idiomas y se ha concedido una mayor importancia a los programas bilingües y plurilingües, de forma que las generaciones más jóvenes se encuentran ya en una situación mucho más cercana a sus coetáneos europeos. Pero los inspectores más veteranos, que se educaron en un sistema en el que la enseñanza de las lenguas extranjeras se realizaba con una metodología hoy día obsoleta y basada en una

reiteración de reglas gramaticales y en las traducciones directas, en la que la expresión y la comprensión verbal apenas tenían cabida, permanecen –salvo excepciones vinculadas a la especialidad del cuerpo de origen o a iniciativas personales de formación voluntaria- muy alejados del conocimiento de otros idiomas. Este hecho supone una primera barrera para iniciar proyectos e incluso para sumarse a los que ya están en marcha, propuestos por profesionales de otros países.

Una vez que se decide dar el paso y superada la barrera del idioma, quienes se aventuran a sumarse a un proyecto o a proponer la puesta en marcha de una iniciativa propia, se encuentran con un segundo obstáculo que, en otros países se encuentra ausente o muy facilitado. Se trata de la batalla burocrática que supone conseguir la autorización para participar. Algunos autores señalan que las tareas burocráticas obstaculizan habitualmente el trabajo de los inspectores (Rodríguez Bravo, 2019, p- 13). La tramitación de las solicitudes se convierte, en ocasiones, en una auténtica carrera de obstáculos. España es un país con una organización compleja, altamente descentralizado, con legislación autonómica propia (González Fernández, 2023, p. 5-6) y con un espíritu garantista que, al menos formalmente, busca la correcta utilización de los recursos públicos. Pero esa garantía se traduce, sin pretenderlo, en un intrincado conjunto de trámites que suelen disuadir a los inspectores que se asoman por vez primera a los proyectos europeos.

Los servicios de inspección o los inspectores que se enfrentan al procedimiento de solicitud de participación en un proyecto Erasmus+ encuentran una primera dificultad que los centros educativos no tienen: la necesidad de obtener un identificador OID (Organisation Identify Document), indispensable para la financiación de las acciones descentralizadas, para lo que es necesario contar con el aval de alguna persona jurídica que facilite su firma. Se trata de un paso previo sin el cual no se adquiere el visto bueno de la agencia española para la participación en proyectos Erasmus+. Y los servicios de inspección carecen de ella.

Los centros educativos están obligados a tener una cuenta de gestión, cuyas firmas autorizadas recaen en los miembros del equipo directivo. En el caso de los servicios de inspección, esto es inviable. Y aquí radica la tercera dificultad con la que

se encuentran quienes muestran inquietudes para poner en marcha estos proyectos. Sin una cuenta bancaria para gestionar los recursos económicos que se ponen a disposición de los socios en los proyectos, la solicitud no puede ser aceptada y no se puede acceder a participar. Por ello hay que recurrir a canalizar las solicitudes a través de algún organismo con una cuenta de gestión o a asociaciones reconocidas que cuenten con ella (sindicatos y asociaciones de inspectores, por ejemplo).

La búsqueda de socios para el proyecto o la búsqueda de proyectos puestos en marcha por las inspecciones de otros países representa, en contra de lo que podría suponerse, un obstáculo menor. Existe una base de datos de los proyectos y una web en la que conectar con posibles socios y ofrecer la disposición a colaborar en determinados proyectos con una temática definida.

Pero también existen dificultades internas, que pueden ponerse de manifiesto una vez que el proyecto ya se ha diseñado e incluso cuando se ha puesto en marcha. Por un lado, la organización suele ser compleja y la falta de experiencia hace que se complique aún más. Los socios europeos, especialmente el coordinador del proyecto, pueden aportar ideas de forma general, pero la organización interna es responsabilidad de cada socio participante y la necesidad del cumplimiento de los compromisos adquiridos puede agobiar y actuar como lastre. Por otro lado, el grado de implicación puede ser muy desigual y depende, en gran medida, de la capacidad de liderazgo de quien lo propone, de la utilidad o aplicabilidad de los resultados, la temática seleccionada y la claridad en la organización y el reparto de tareas.

Los proyectos en los que el grado de participación e implicación es elevado, tienen garantías de continuidad, pues evitan el riesgo de desvanecerse si las personas que lideran el proyecto y dirigen el trabajo abandonan el servicio de inspección por circunstancias personales o profesionales.

Por eso es fundamental contar con todos los participantes, repartir tareas, valorar y reconocer el trabajo de cada uno y ajustarse al código ético que debe regir la profesión (Esteban Frades, 2019, p. 38). Aquí podemos topar con una nueva dificultad, que muchas veces está en la base de la participación, al menos de las

personas de carácter y actitud más discreta. La discreción a la hora del trabajo en equipo es un valor que no siempre se entiende y que, erróneamente, tiende a confundirse con la inhibición o la falta de criterio. Pero las personas discretas suelen realizar aportaciones muy valiosas si se les da oportunidad de manifestarlas. Estas personas pueden inhibirse a la hora de participar en proyectos cuando se organizan en torno a compañeros con un alto afán de protagonismo y un, a veces incontrolable, egocentrismo.

A todas estas dificultades se suma el inevitable efecto de la inercia en el funcionamiento de los servicios de inspección y la consiguiente reticencia a participar en proyectos que se añaden al trabajo cotidiano, sin que éste disminuya, lo que obliga a los inspectores participantes a aumentar su carga inicial de trabajo y a adentrarse en una experiencia apenas conocida, que supone un esfuerzo extra y el abandono de la “zona de confort” del trabajo más o menos previsible.

Las ventajas de participar en los proyectos europeos

Pero las dificultades pueden compensarse con las múltiples ventajas que ofrecen los proyectos europeos, aparte del papel que éstos juegan en la construcción del espacio educativo europeo y de la ansiada y largamente perseguida inspección del futuro y sobre la que algunos autores han aportado diferentes reflexiones. Así, Sarasúa Ortega (2019) aporta la idea de que “la labor de la Inspección tiene que incidir significativamente en el aula, en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la mejora de la organización y funcionamiento de los centros” y que es un factor clave para mejorar la educación.

La colaboración con otros profesionales, procedentes de países diversos, con organización política y sistemas educativos diferentes y con problemas sociales específicos, genera una apertura de ideas y facilita un conocimiento que puede resultar sumamente útil en el trabajo diario de los inspectores (Grek, 2014a, pp 24-27).

Los proyectos suelen girar en torno a un tema de interés compartido y ofrecen la oportunidad de establecer un planteamiento común cohesionador, que profundice

en la idea de una educación sin fronteras y contribuya a hacer realidad la ampliación del marco del espacio educativo europeo.

Además, la puesta en común con los socios, de sus experiencias, permite el conocimiento de otras realidades, situaciones, dificultades y problemas, así como de la forma de afrontarlas y resolverlas. Eso ayuda a incorporar y desarrollar ideas nuevas sobre los aspectos mejorables del trabajo de cada inspector (Grek, 2014a, pp 24-27).

Pero también ofrece la vertiente de compartir con los demás la realidad propia y la manera de encarar los retos que se plantean en el trabajo diario, lo que permite hacer una valoración de los aspectos mejorables y refuerza los aspectos positivos sobre los que los demás pueden tomar nota para aplicarlos en su desempeño profesional.

Los proyectos europeos se aplican sobre temas muy diversos con los que se puede contribuir a la mejora de numerosos aspectos del trabajo en inspección. La participación en estos proyectos puede aportar ideas para impulsar la cooperación y la colaboración; para mejorar la organización y la planificación; para profundizar en el aprendizaje de idiomas; para desarrollar la competencia digital y el uso de las TIC; para potenciar nuevos métodos de trabajo; para optimizar el uso de recursos; para estimular el trabajo en equipo; para facilitar la cohesión de los equipos de inspectores; para aplicar nuevas ideas en la supervisión y el análisis de los resultados escolares; para impulsar iniciativas didácticas y pedagógicas, y, en suma, para mejorar la dinámica interna de funcionamiento y aportar calidad al sistema.

Los proyectos europeos generan entre sus participantes apertura de miras e ideas (Grek, 2014b, pp. 56-59); conocimiento de otras realidades; desarrollo de nuevas iniciativas para afrontar las dificultades; planteamiento de soluciones nuevas para nuevas situaciones; utilización de métodos de trabajo compartidos; intercambio de opiniones y experiencias; fomento del aprendizaje de idiomas; sentido de pertenencia a la organización; implicación en un proyecto común; reparto de tareas y

responsabilidades, y acercamiento al mundo global y al espacio educativo europeo (Ottesen y Colbjørnsen, 2016, pp. 176-179).

Aunque el futuro nunca se alcanza, la inspección del siglo XXI no puede permanecer al margen de los proyectos y quedarse rezagada respecto del profesorado, el alumnado y los centros escolares sobre los que ejerce su supervisión. La participación en proyectos europeos nos acerca al espacio educativo común y supone un reto que la inspección no puede rechazar.

Agradecimientos

A Carlos Tayar, por su invitación a participar en el Congreso de Inspección Educativa organizado por ADIDE-Aragón y por animarme a escribir este artículo.

A Eva Fernández Llena, Fina Selva, Cristina I. Merino, Paloma Ferreño y Francisco Ballesteros, por acompañarme en la apasionante aventura de participar el proyecto europeo KA220 “STESSIE” (Strengthening, spreading, (disseminating, implementing and evaluating) the toolbox for (self-)evaluation and stimulation social inclusion in education).

A Dominique Quere, Erik de Bou, Keih Aquilina, Rena Selliov, David Vromant, Gordana Capric, Tsvetelina Rashkova y Silke Daelman, compañeros del IT Group del proyecto europeo “STESSIE”, por su acogida, su extraordinaria capacidad para trabajar en equipo y su profesionalidad.

A Vicente Alcañiz, Manuel A. Santos Manzano y Carlos Tayar, por compartir su tiempo y sus conocimientos y por dar sentido a mi trabajo docente, haciendo que el tránsito de alumnos a compañeros me haya permitido disfrutar ejerciendo primero la noble función de enseñar, y comprobando, después, con satisfacción, cómo los discípulos superan al maestro.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Alonso de Castro, M. G. y García Peñalvo, F.J. (2021). Sostenibilidad de los proyectos educativos europeos más allá de la pandemia. Proyecto Erasmus+ relacionados con eLearning. En Olmos-Migueláñez, S. *et al.* (Ed.) (2020). *Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia*. (3-5 de noviembre de 2021). Salamanca IUCE, Universidad de Salamanca, pp. 125-126. Disponible en <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/147495/IREd21.pdf?sequence=1&>
- Alonso de Castro, M. G. y García Peñalvo, F.J. (2023). Uso de las TIC y los proyectos de buenas prácticas ERASMUS+. *Supervisión* 21, 70, Octubre, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Berengueras Pont, M y Vera Mur, J. M. (2015). La Inspección de Educación en España: Actual contexto normativo, organizativo y funcional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), pp. 113-129. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.4.007>
- Berengueras Pont, M y Vera Mur, J. M. (2019). La Organización de la Inspección de Educación en España. *Aula*, 25: 117-128. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula201925117128>
- Bolívar Botía, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, Revista de contenidos educativos del CEP Jaén*, nº 1, pp. 8-10. Disponible en <file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/Dialnet-CompetenciasBasicasYCiudadania-2745854.pdf>
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility. Final report*. Presented to the European Commission – DG Education and Culture. 235 pp. Disponible en <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-R-professional-value-of-erasmus-mobility-teichler-1-1.pdf>

- Cáceres-Reche, M. P., Hinojo Lucena, F.J. y Aznar Díaz, I. (2007). Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 6. Junio 2007. Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/272>
- Costa, E. y Pires, A. M. (2011). The role of the European inspections in the European educational space – echoes from Portugal regarding the assessment to schools. *Research in Higher Educational Journal* 13. Enero 2011. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068794.pdf>
- Dabán Guzmán, E., Dabán Guzmán, A. I. y Puerta García, A. B. (2018). La enseñanza del futuro: educación on-line. *Supervisión* 21, nº 47. Enero. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7825086>
- Ehren, M. C. M. (2010). Effecten van toezicht op het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 165-182. Recuperado de <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14363>
- Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la inspección educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 6: 27-58. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/273/233>
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, pp. 27-58. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Estefanía, J. L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, 36. Diciembre 2021. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>
- Galicia Mangas, F. J. (2019). La inspección de educación en la Unión Europea. *Aula*, 25, pp. 129-146. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula201925129146>
- García Ruano, M. J. 2019. E-Twinning en la inspección educativa. *Supervisión* 21, nº 54, Octubre. Disponible en <https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP21-54-Art%C3%ADculo-eTwinning-en-la-inspecci%C3%B3n-educativa-GARC%C3%8DA-RUANO-def.pdf>
- González Agapito, J. (2002). Transición Democrática y Educación. *Historia de la Educación*, 21, pp 17-18. Disponible en https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79520/Transicion_democratica_y_educacion.pdf?sequence=1

- González Fernández, J. L. (2023). La inspección educativa actual en las Comunidades Autónomas: una visión comparativa. *Supervisión* 21, 68. Abril. DOI: <https://doi.org/10.52149/SP21/68.16>
- González Montero, J. A. (2006). Los programas educativos supranacionales: espacio europeo de educación. *Escuela Abierta*, 9: pp. 99-126. Disponible en <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/114>
- González Villarón, M. (2017). El inglés en educación obligatoria: Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, pp. 61-76. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18694>
- Grek, S. (2014a). 'Travelling 'the Caledonian way': Education policy learning and the making of Europe', Evidence and Policy. University of Edinburgh. DOI: <https://doi.org/10.1332/174426415X1431430721884>
- Grek, S. (2014b). Travelling Inspectors and the Making of Europe: Education Policy Learning and the Case of the Scottish School Inspectorate. *Sisyphus Journal of Education*, Vol. 2 (1), pp. 40-61. Disponible en <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/300>
- Grek, S., Lawn, M., Ozga, J. y Segerholm, C. (2013). 'Governing by inspection? European inspectorates and the creation of a European education policy space', *Comparative Education*, 49(4), pp. 486-502. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.787697>
- Guerrero Castro, M. I. (2019). Erasmus+: Supervisar las escuelas europeas del siglo XXI. *Supervisión* 21, 54. Octubre. Disponible en <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/422>
- Herradas Martín, S. (2020). Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, pp. 238-253. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.27388>
- Hofer, S., Holzberger, D., & Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100864. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864>
- Kemethofer, D., Gustafsson, J. E. y Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Assessment, Evaluation and*

- Accountability*, 29(4) pp. 319–337. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=EJ1159859>
- Lorenzana García, L. M. (2019). SESL: Proyecto europeo de buenas prácticas para la prevención del acoso escolar temprano y la inclusión social y laboral. *Supervisión* 21, nº 54. Octubre. Disponible en <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/420>
- Lorenzo Galés, N. (2014). Erasmus Plus (Erasmus+), con sus más y sus menos: una apuesta por la movilidad en la formación europea. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 22(3), pp. 14-22. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/275715083_Erasmus_Plus_Erasmus_con_sus_mas_y_sus_menos_una_apuesta_por_la_movilidad_en_la_formacion_europea
- Luján Cuesta, J. (2021). *Legislación inclusiva. Comparativa europea y propuesta de un marco común de actuación para el territorio español*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir. Valencia. Mayo 2021.
- Mariño Castro, C. (2004). Educación para la ciudadanía europea y la comunicación. *Innovación educativa* nº 14: 171-184. Disponible en <http://hdl.handle.net/10347/5024>
- Martínez Serrano, M. C. (2020). Análisis de la acción inspectora centrada en la mejora de los logros escolares: Diseño y validación de un cuestionario. *Publicaciones*, 50(1), pp. 245–263. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15199>
- Miguel Pérez, V.; Vázquez Aguilar, E.; Prados Gómez, A.; Arias Bejarano, R.; Domingo de la Riva, R.; Varela Pose, F.J.; Peinado González, R. (2018). La supervisión educativa en Europa: sistemas educativos y modelos de inspección educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 7, pp.131-161. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2018.7>
- Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*, 8 (4), pp. 490-518. DOI: <https://doi.org/10.30950/jcer.v8i4.473>
- Neubauer, A. (2022). Elementos de la competencia intercultural: un análisis documental de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación* 33(4), pp. 713-723. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.76568>

- Oborune, K. (2015). Becoming more European or European after Erasmus? *Politeja* 12(37), pp. 75-94. DOI: <https://doi.org/10.12797/Politeja.12.2015.37.06>
- Oliver Pozo, J. (2016). La Inspección de Educación como factor de calidad ejercida desde su espacio en el sistema educativo. *Avances En Supervisión Educativa*, 25. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.541>
- Ottesen E. y Colbjørnsen, T. (2016). Internationalisation in leadership education: Opportunities and challenges in an Erasmus Intensive Programme. *Acta Didactica Norge*, Vol 10, No. 4: 166-182. Disponible en <https://journals.uio.no/adno/article/view/3900/3477>
- Pérez Juste. R. (2005). Calidad de la educación: hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, pp. 11-33. Disponible en <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/341/294>
- Rodríguez Bravo, (2019). La especialización de la inspección educativa: un paso hacia la modernización. *Avances en Supervisión Educativa*, 32. Diciembre 2019. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.659>
- Sánchez-Tarazaga, L. y Matarranz, M. 2023. The teaching profession in European Union education policy. *Revista de Educación* 399: 125-149. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>
- Sarasúa Ortega, A. (2019) La inspección de educación, un futuro incierto. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 91-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula20192591104>
- Secadura Navarro, T. (2008). Principios de organización de la Inspección Educativa en el Estado Español: fortalezas y debilidades. *Avances En Supervisión Educativa*, (8). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/319> .
- Serasols Boada, J. (2018). La evaluación de la equidad en educación: Propuesta de instrumentos a partir de la colaboración europea. *Avances en Supervisión Educativa*, 30. Diciembre. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.633>
- Simeonova, R., Parvanova, Y., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., McNamara, G., del Castillo Blanco, L., Kechri, Z. y Beniata, E. (2020). A continuum of approaches to school inspections: cases from Europe. *Pedagogy*, 92(4), pp. 487-506. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/341333639_A_CONTINUUM_OF_APPROACHES_TO_SCHOOL_INSPECTIONS_CASES_FROM_EUROPE

- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), pp. 149-160. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.4.009>
- Soto Carmona, A. (2004). Continuidades y cambios sociales en la transición y democracia. En Ruzafa Ortega, R. (coord.). *La Historia a través del cine: transición y consolidación democrática en España*. Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio Editorial, pp. 203-234.
- Valente, L., Meneses Osório, A. J. y García-Vázquez, S. (2015). KeyConNet: Promoción y desarrollo de las competencias clave. *Revista de Estudios e Investigación* 13, volumen extraordinario. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.306>
- Zulueta Castañeda, M. (2020). El papel de la inspección de educación en los procesos de innovación educativa. *RESER, Revista de Estudios Socioeducativos*, DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.14