

La visita de Inspección en el aula: vivencias de maestros e inspectores

/

The inspection visit in the classroom: experiences of teachers and inspectors

Lidia Gutiérrez Moriñigo

Carmen Álvarez-Álvarez*

Universidad de Cantabria

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.884>

Resumen

Las visitas de la Inspección Educativa a los centros escolares y a sus aulas son el pilar fundamental para llevar a cabo una evaluación docente, a partir de la cual se debe ofrecer un *feedback* capaz de inducir un cambio que contribuya a mejorar la calidad de la educación. El objetivo del presente estudio es conocer las valoraciones de los agentes implicados (profesorado e inspectores) sobre las posibilidades y límites de la visita de Inspección en Cantabria. Se diseñó una entrevista estructurada y fue posible contar con la colaboración de 22 participantes, de los cuales 6 eran inspectores/as de Educación y 16 eran maestros/as. Los testimonios recogidos ponen de relieve muy diferentes valoraciones, experiencias y efectos de la visita de Inspección en el personal inspector y docente, ofreciendo posibles mejoras como el establecimiento de un protocolo de visitas respecto a la notificación de la misma, los documentos y el *feedback*.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

Palabras clave: Inspección; evaluación del profesor; valoración; retroalimentación.

Abstract

The visits of the Education Inspection to schools and their classrooms are the fundamental pillar for carrying out a teaching evaluation, from which *feedback* should be offered, capable of inducing a change that contributes to improve the quality of education. The aim of this study is to know the assessments of the agents involved (teachers and inspectors) on the possibilities and limits of the inspection visit in Cantabria. A structured interview was designed and it was possible to count on the collaboration of 22 participants, of which 6 were education inspectors and 16 were teachers. The testimonies collected highlight very different assessments, experiences and effects of the inspection visit on the inspector and teaching staff, offering possible improvements such as the establishment of a visit protocol regarding the notification of the visit, documents and *feedback*.

Key words: inspection; teacher appraisal; inspection visit; assessment; feedback.

Introducción

Entre las diferentes encomiendas de la Inspección Educativa se encuentra la de contribuir a la mejora de la calidad de la educación, para lo cual es necesario llevar a cabo un seguimiento del diseño, desarrollo e innovación curricular a través de la observación del trabajo docente en las aulas. La visita de Inspección es el instrumento por excelencia necesario para llevar a cabo un control y evaluación con el fin de garantizar la equidad y calidad de muchas políticas educativas que intrínsecamente permiten mejorar el progreso y bienestar social de una generación a otra (Rodríguez et al., 2019). Además, el asesoramiento del personal Inspector al personal docente, a partir de una retroalimentación, hace que estos profesionales puedan inducir un cambio que se traduzca en una mejora continua no solo de las prácticas docentes, sino también de los centros educativos.

En aquellos países donde las visitas son más frecuentes y van más allá de las evaluaciones periódicas, muestran mejores resultados. Estas visitas abarcan no solo las prácticas educativas, sino también los resultados escolares y la implicación activa de las partes interesadas en los procesos de autoevaluación, lo que se traduce en Inspecciones más eficaces y en transformaciones positivas en las condiciones escolares y docentes (Ehren et al., 2015). Por el contrario, en España los Inspectores de Educación desarrollan numerosas labores administrativas y burocráticas que reducen las posibilidades de acudir a los centros y llevar a cabo observaciones en el día a día, lo que genera un impacto aparentemente menos positivo. Además, el profesorado, en muchas ocasiones, desconoce el alcance que pueden tener las múltiples funciones de la Inspección y siente que las visitas son aisladas, puntuales y tienen un bajo impacto en su desarrollo profesional (Camacho, 2014; 2015; 2019). Esta percepción contrasta con la necesidad de que la evaluación deba ser la función primordial (Estefanía, 2021).

A partir de esta reflexión, en este artículo nos preguntamos cómo son las experiencias y valoraciones tanto de Inspectores/as de Educación como de maestros/as en las visitas de Inspección en Cantabria. El objetivo es profundizar en este conocimiento, identificar puntos débiles y establecer estrategias para mejorar su efectividad.

La inspección educativa y su capacidad para mejorar la calidad educativa

La necesidad de la Administración Pública de garantizar la calidad y conocer de primera mano lo que ocurre en el ámbito de la educación, ha requerido la presencia de personas expertas con conocimientos altamente cualificados ya no solo para interpretar la realidad observada, sino para poder mejorarla (Sarasúa, 2019). Por esta razón, la Inspección Educativa es ante todo un servicio público de garantías que, además de cumplir y hacer cumplir las leyes, debe garantizar y defender el derecho a la educación, así como mejorar la calidad y asegurar la equidad en la distribución de recursos (Jiménez, 2014). En este proceso, los docentes deben someterse a una continua revisión con el objetivo de adaptarse a las nuevas necesidades. Es por ello por lo que el papel principal de la Inspección Educativa es tratar de mejorar la calidad educativa, respaldado por la formación rigurosa que exige su ejercicio profesional.

Es importante destacar que la Inspección Educativa se gestiona autonómicamente, de manera descentralizada, rigiéndose desde las diferentes consejerías todo lo relacionado con el cuerpo de funcionarios (Camacho, 2014). Esta descentralización genera diferencias significativas en la manera en la que se desempeña la Inspección entre ellas (González Fernández, 2023; Martel Robaina, 2022). No obstante, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, recoge en su artículo 151 las ocho funciones principales de la Inspección Educativa y comunes en todo el Estado. Entre ellas destacan la supervisión pedagógica y organizativa de los centros educativos, la evaluación del sistema educativo y el asesoramiento a la comunidad educativa, entre otras. Todas ellas tienen el objetivo de garantizar que los centros educativos operen dentro de los marcos normativos establecidos con el objetivo de lograr una mejora del sistema educativo. Esta Ley se refuerza con otras de carácter autonómico (Orden ECD/111/2015).

Las funciones principales de la Inspección Educativa demandan un cuerpo de funcionarios con un elevado conocimiento de las leyes y una sólida formación pedagógica. Soler Fierrez (2015) expone que, además de las titulaciones pertinentes y el conocimiento de la legislación educativa, es fundamental saber utilizar

adecuadamente la información recopilada y transmitida, así como mantener un buen liderazgo profesional y pedagógico. Camacho (2014) suma a esto la necesidad de un trabajo colaborativo con otros agentes, bien sean compañeros/as de inspección o agentes de la comunidad educativa a inspeccionar, con el fin de no solo garantizar el exitoso cumplimiento de las labores docentes, sino de motivar a la continua búsqueda de mejoras. Por todo ello, las funciones de los inspectores son cruciales, pero su impacto dependerá de cómo se equilibre ese enfoque normativo con su capacidad de asesoramiento y acompañamiento, donde el cambio se ejecute de manera conjunta entre inspectores, docentes y administraciones para la mejora continua. En ese sentido, el proceso de Inspección requiere a partir de la observación, una interacción reflexiva y crítica basada en argumentos sólidos entre los agentes implicados (Camacho, 2014; Rul Gargallo, 2019).

Entre la variedad de herramientas que estos profesionales emplean para cumplir sus funciones, la visita es la herramienta por excelencia capaz de materializar dichas funciones a través del contacto directo con el contexto a evaluar (Esteban Frades, 2019). A partir de esta observación, sería interesante no solo una retroalimentación en marcos legales y normativos, sino convertirse en un aliado estratégico para que de manera conjunta se haga frente a las demandas sociales del siglo XXI en torno a la inclusión, atención a la diversidad e innovación tecnológica.

La visita de Inspección y el *feedback* posterior

La visita de Inspección facilita el contacto directo y frecuente con los centros educativos para poder llevar a cabo la supervisión, obteniendo información y evidencias que justifiquen las evaluaciones posteriores (Esteban Frades, 2019), algo recogido en el plan de Actuación del Servicio de Inspección de Educación de Cantabria 2023/2024 (Resolución por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de Inspección de Educación para el curso 2023-2024). Además, las visitas deben concluir con una retroalimentación o *feedback*, a través de la cual se comunica a los/las docentes sus resultados y valoraciones, de la manera más objetiva posible.

Esto, junto con uno de los principios de actuación incorporados en el artículo 153 bis. de la LOMLOE: “d) transparencia en cuanto a los fines de sus actuaciones, los

instrumentos y las técnicas utilizadas”, implica informar a los docentes sobre cómo serán evaluados y qué se espera de ellos, realizando entrevistas para la triangulación de información que mejoren la relación entre el inspector y el inspeccionado (Pérez Aguilar, 2014).

A pesar de ser la visita al centro escolar la función inspectora primordial (Soler Fierrez, 2015; Esteban Frades, 2019), cabría desarrollar una mayor función inspectora (Castán, 2016). La escasez de visitas y con ellos de evaluaciones formales, plantea una cuestión sobre la manera en la que se está utilizando esta herramienta esencial para el progreso educativo. La OCDE (2020) en su informe TALIS/2018 mostró que un 29% de los maestros/as en España nunca habían sido evaluados. Entre las comunidades autónomas partícipes, cabe destacar que Cantabria puntúa por encima de la media española (37%) en el ítem “ningún tipo de evaluación formal”. De los docentes de Educación Primaria evaluados, solo el 23% es evaluado anualmente por organismos externos, siendo Cantabria de nuevo la comunidad autónoma con la menor proporción. En lo que respecta a la evaluación interna, los datos son igualmente bastante bajos en comparación con la media (OCDE, 2020).

Además, el informe TALIS/2018 revela que España presenta un alto porcentaje de maestros/as en Educación Primaria que nunca ha recibido un *feedback* (20%), siendo en la comunidad de Cantabria aún mayor (27%). Podríamos llegar a pensar que esta falta de retroalimentación podría estar afectando negativamente a las prácticas docentes y, en consecuencia, a los resultados educativos. De manera positiva, en los casos en los que se recibe el *feedback*, este es generalmente considerado positivo, con un 62% de los docentes en España y un 58% en Cantabria, reconociendo su impacto positivo. Desearíamos que este dato se revirtiese en los próximos años y que en nuestra comunidad autónoma hubiera una mayor evaluación del profesorado a través de visitas de Inspección.

Todas estas deficiencias se reflejan en el informe PISA 2022, donde se identifican problemas generalizados en España como el abandono escolar elevado y la necesidad de optimizar los recursos con los que se cuenta (Camacho, 2015). Aunque no se pueda establecer una causalidad directa, la disminución de las visitas

de Inspección pensamos que puede correlacionar con una reducción en la calidad educativa. De la misma manera y, de nuevo sin establecer una causalidad directa, los países con mayor frecuencia de visitas de Inspección en el Informe TALIS/2018 tienden a tener una mayor cantidad de evaluaciones internas, sugiriendo que la inspección externa motiva la autoevaluación interna (OCDE2020).

La visita y su respectiva evaluación y *feedback* son las principales prácticas para asegurar que las funciones de la Inspección Educativa generen un cambio que se traduzca en la mejora de la educación (Polo Martínez, 2018). Defendemos la idea de que una visita bien planteada tiene el potencial de ser un acto transformador. La observación y la interacción con los docentes no solo aporta información valiosa, sino que permite humanizar el proceso. Esto facilitará que los inspectores adopten un enfoque de liderazgo pedagógico que inspire confianza en los/as maestros/as de educación y además fomente en ellos la autoevaluación, alentándolos a evaluar su propia práctica (Soler Fierrez, 2015). Así, consideramos que los/as inspectores/as pueden proporcionar herramientas suficientes para que los docentes ejerzan la autocrítica. Al promover una cultura de autoevaluación, los docentes no solo identifican sus puntos fuertes y débiles, sino que toman un rol activo en su propio desarrollo profesional. Esto junto con autoevaluaciones a nivel de centro y evaluaciones externas, permite una visión más integral y enriquecedora de la realidad educativo y, por lo tanto, facilita el que se lleve a cabo un cambio ambicioso.

Sin embargo, la valoración y efectos de la visita de inspección con demasiada frecuencia suscita inquietud y críticas por parte del profesorado, que no reconocen la importancia de las visitas y la evaluación para mejorar los centros educativos, si bien los inspectores las consideran fundamentales y necesarias para conocer y promover mejoras en la enseñanza (Camacho, 2014, 2015; Fierrez, 2015; Polo Martínez, 2018). Estas diferentes perspectivas requieren de un cambio de percepción donde la Inspección pase de entenderse como un órgano controlador a un aliado estratégico. Leiva, Montecinos y Aravena (2016) sostienen que la valoración y confianza en el inspector es determinante para la utilización efectiva del *feedback*. En los estudios de Quintelier, De Maeyer y Vanhoof (2020) se mostró que los docentes perciben al inspector como una fuente de *feedback* útil, a pesar de demostrar también que dicha

valoración (así como la fiabilidad y validez de su retroalimentación), tiene una estrecha relación con las emociones de los profesores, generando alegría, ira o tristeza, siendo el estrés y la ansiedad los efectos emocionales más frecuentes de las inspecciones escolares. Esperamos que en el futuro el profesorado valore más y mejor las visitas de Inspección porque le estimulen a llevar a cabo propuestas de mejora y se vayan superando los estereotipos al respecto.

Metodología

A partir de todo lo anteriormente expuesto, han ido surgiendo diversos interrogantes: ¿cómo se desarrollan las visitas de los/as inspectores/as de educación en las aulas? ¿Se sigue un protocolo uniforme todas las visitas? ¿Cuál es la valoración de los maestros/as sobre las visitas? ¿Es útil para ellos/as? ¿Y cuál es la valoración de los inspectores/as? ¿Qué limitaciones encuentran ambos colectivos? ¿Cómo podrían mejorarse?

Estos interrogantes nos han llevado a querer conocer la opinión y las valoraciones que tienen de esta herramienta tanto el cuerpo de Inspectores como los/as maestros/as. Se estableció como objetivo principal del estudio “conocer las valoraciones de los agentes implicados (profesorado e inspectores) sobre las posibilidades y límites de la visita de Inspección en las aulas en la Comunidad Autónoma de Cantabria tal y como se están desarrollando en los últimos años”.

Los objetivos específicos que se derivaron de este objetivo general fueron:

1. Diseñar los instrumentos de recogida de información para recabar las valoraciones de profesorado e inspectores sobre las posibilidades y límites de las visitas de inspección a las aulas.
2. Recoger la información a partir de los instrumentos diseñados para conocer cómo se desarrollan las visitas en la comunidad de Cantabria.
3. Analizar los datos para caracterizar y evaluar las posibilidades y límites de las visitas de inspección a las aulas en Cantabria.
4. Realizar propuestas de mejora a la comunidad educativa de Cantabria sobre cómo mejorar las visitas de Inspección.

Dado que deseábamos conocer las impresiones subjetivas de los agentes implicados, el método de investigación más beneficioso nos pareció que era el cualitativo y la técnica de recogida de información más relevante la entrevista estructurada. Centramos el estudio en la comunidad de Cantabria por cercanía y porque, como se ha mencionado, los datos de estudios previos sobre la evaluación de profesorado revelan que la situación es mejorable a nivel de evaluación externa.

En base al objetivo principal de la investigación, se perfilaron dos colectivos principales implicados en la visita de Inspección y que por lo tanto fueron los colectivos de la muestra en esta investigación: (1) los inspectores de Educación y (2) maestros/as de centros educativos.

La investigación contó con un total de 22 participantes, de los cuales 6 eran inspectores/as de Educación y 16 eran maestros/as en la comunidad autónoma de Cantabria. En lo que respecta al primer colectivo, todos/as a excepción de un inspector accidental formaban parte del cuerpo de Inspección. Las entrevistas a los/as seis inspectores/as se llevaron a cabo en sus respectivos despachos ubicados en la Consejería de Educación. Se pidió colaboración en el Servicio de Inspección y colaboraron los interesados. En contraposición, el otro colectivo estaba formado por 16 maestros/as pertenecientes a diferentes colegios públicos de Cantabria, siendo todos/as funcionarios/as a excepción de un maestro interino. Se pidió colaboración a veinte centros de Educación Primaria diferentes y 16 personas mostraron interés en participar.

Las entrevistas se desarrollaron en sus respectivos centros educativos, siguiendo las preguntas de una entrevista estructurada, que indagaba sobre los mismos temas para cada uno de los grupos de la muestra, inspectores/as y maestros/as. Se formularon unas preguntas iniciales de contexto (cerradas) para conocer y delimitar el perfil de la muestra de cada colectivo. A continuación, se formularon 14 preguntas (abiertas) semejantes a ambos colectivos buscaban triangular la información intra-grupo y e inter-grupos. Todas las entrevistas fueron

desarrolladas a lo largo del mes de abril de 2024 y fueron grabadas en formato mp3 para facilitar su posterior transcripción, categorización y análisis de datos.

En lo que respecta a las preguntas de contexto (cerradas), se realizó un análisis cuantitativo con el programa Excel para la representación estadística de los datos recogidos. En la categorización de los datos cualitativos han surgido 8 categorías, habiendo en cada una de ellas a su vez dos subcategorías, una por cada uno de los colectivos entrevistados: maestros/as e inspectores/as. Son: (1) la notificación de la visita y facilitación de los documentos; (2) emociones y desarrollo de la visita; (3) *feedback*; (4) fiabilidad de la visita; (5) la visita como prioridad; (6) limitaciones de la visita y sus posibles mejoras. Estas 6 categorías responden a temas relacionados con dos grandes dimensiones: (1) experiencias de la visita de Inspección y (2) valoración de la visita de Inspección.

Para asegurar que el estudio se realizaba con las máximas garantías, este trabajo ha superado la evaluación propuesta por el Comité de Ética de la Universidad y se ha guardado el anonimato y confidencialidad con los/as colaboradores/as haciendo alusión en todo momento a testimonios de los/as entrevistados/as mediante seudónimos formados por el grupo de pertenencia (inspector/a o maestro/a) y un número.

Resultados

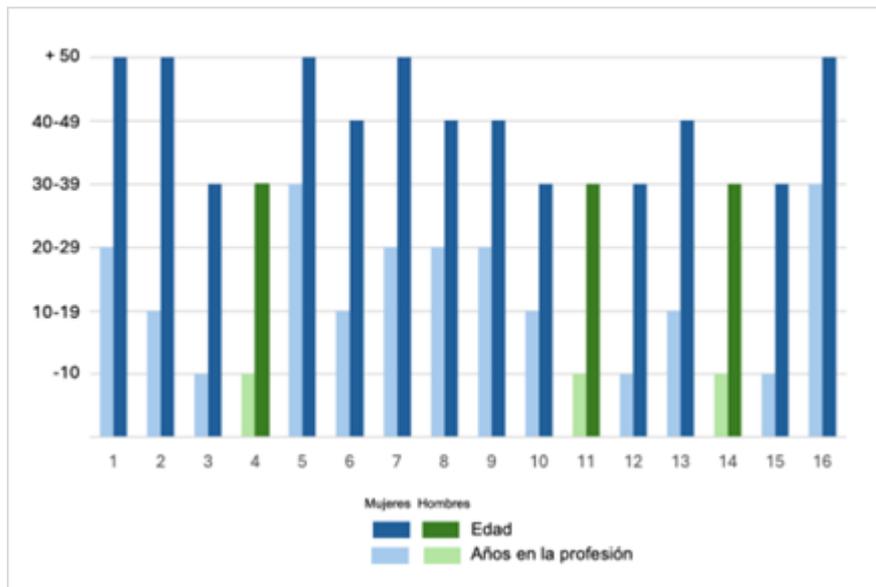
Los resultados del estudio se han agrupado en tres grandes bloques: (1) contexto, (2) experiencia de la visita de Inspección, y (3) valoración de la visita de Inspección, exponiendo las diferentes experiencias, opiniones subjetivas e interpretaciones obtenidas de las 22 entrevistas sobre la visita al aula por parte de la Inspección Educativa en la comunidad autónoma de Cantabria mantenidas con maestros/as e inspectores/as.

1. Contexto

Como se ha mencionado anteriormente, 22 personas han participado en el estudio, 6 inspectores/as y 16 maestros/as. En cuanto a los/as maestros/as, todos los

entrevistados superan los 30 años de edad y son maestros/as de un centro educativo público, por ese motivo todos tienen la plaza fija a excepción del Maestro número 4, el cual es interino (ver figura 1).

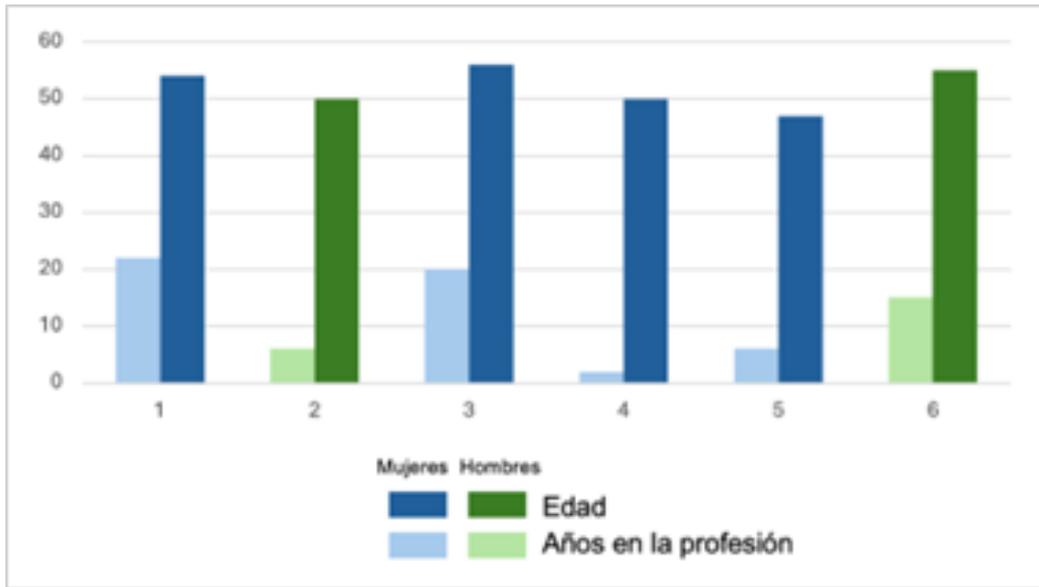
Figura 1. *Edad y años en la profesión de los maestros/as entrevistados/as.*
Elaboración propia, 2024.



Fuente: *Elaboración propia, 2024.*

En lo que respecta a los inspectores, 4 eran mujeres y 2 hombres. En cuanto a la edad, todos superan los 45 años, siendo la media de edad 52 años. En lo que respecta a los años en la profesión de Inspección, hay variedad, siendo 22 años el inspector con más experiencia y 2 años el que menos (ver figura 2).

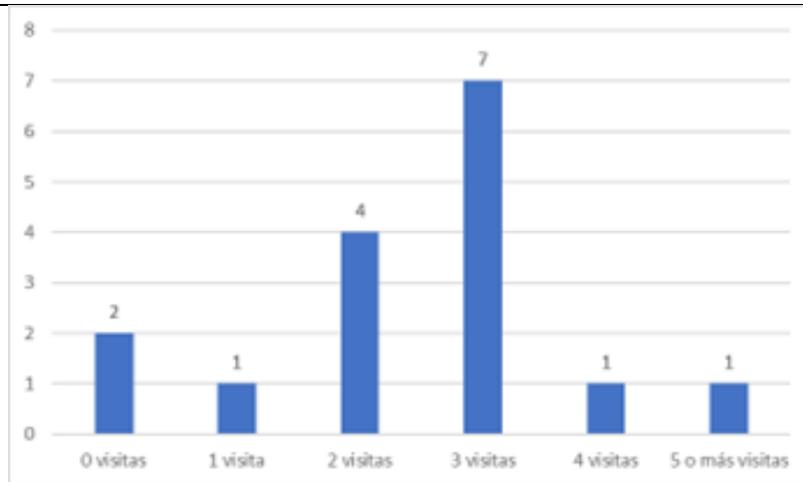
Figura 2. *Edad y años en la profesión de los inspectores/as entrevistados/as.*



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la figura 3 se muestra el número de visitas que afirman haber vivido los/as maestros/as entrevistados/as, siendo 3 visitas el número más repetido.

Figura 3. Número de visitas al aula de los/as maestros/as



Fuente: Elaboración propia, 2024.

2. Experiencia de la visita de inspección educativa

Dentro de esta categoría es posible mostrar resultados respecto a: (1) la notificación de la visita y la facilitación de documentos, (3) las emociones durante la visita y el desarrollo de la misma, y (3) el *feedback*.

2.1 Notificación de la visita y facilitación de los documentos

Por un lado, todos los/as inspectores/as exponen que avisan sobre su visita al aula en función de los motivos que los lleve a efectuar dicha visita. En los casos de maestros/as de prácticas, alternan (unas visitas son avisadas y otras no) para evitar lo que un inspector denominó “las superclases”, “es una forma de controlar y supervisar para saber si lo que han hecho se debe a que saben de mi visita o realmente es su trabajo habitual” (Inspector 2). En muchos de los casos el inspector/a avisa al equipo directivo, quien toma la decisión de notificárselo o no al maestro/a. A diferencia de lo expuesto por los/as inspectores/as, más de la mitad de los maestros/as entrevistados/as afirman que nunca han sido notificados de sus visitas. Entre aquellos maestros/as notificados/as, algunos pudieron elegir el momento de la visita.

De la misma manera, también existe una diversidad de prácticas respecto a la facilitación de documentos de evaluación. Esto probablemente se explica porque “no hay un consenso común, aunque se está trabajando en ello con el fin de homogeneizarlo” (Inspectora 1). La mayoría de los inspectores coinciden en que facilitan antes de la visita tanto los documentos de autoevaluación como los indicadores de observación que ellos siguen. Otros/as, por el contrario, ofrecen únicamente documentos después de la visita para mostrar el *feedback* al observado. Sin embargo, son muchos/as los/as maestros/as que afirman no recibir los documentos de evaluación.

2.2 Emociones y desarrollo de la visita

Centrándonos en el momento de la visita, más en concreto en la comodidad, naturalidad y emociones experimentadas durante la misma, la palabra más repetida por los maestros y maestras ha sido “nervios”, además de otras semejantes como “estrés” e incluso “miedo”. “Te sientes muy nerviosa porque sabes que te va a evaluar (...) estás como sobreactuada, no eres tú, quieres que sea un resultado positivo y entonces modificas tu conducta” (Maestra 1). No obstante, muchos de ellos/as afirman que estas emociones son momentáneas y desaparecen al cabo de los primeros minutos y que “para nada condicionan mi manera de trabajar con los niños durante la sesión” (Maestra 12). Los inspectores/as son conscientes de estas emociones y todos

hablan de la necesidad de acercamiento al maestro/a en los momentos previos a la observación, así como de dar muestras de tranquilidad. Los/as maestros/as aprecian esa atención, describiéndoles como “amables”, “naturales”, “cercanos” o “comprensivos”, y de manera esporádica y en menor medida: “superiores”, “autoritarios” o “pasotas”.

Durante la observación dentro del aula, los/as inspectores/as afirman limitarse a la observación, algo que así lo han vivido casi en su totalidad los/as maestros/as. Uno de los maestros comentó que en su caso “el inspector intervenía y era muy participativo” (Maestro 14), algo que los/as inspectores/as justifican debido a la necesidad de conocer el *feedback* del alumnado en las sesiones.

Entre los aspectos primordiales durante la visita, los/as inspectores/as coinciden en que la gestión y el clima de aula debe ser lo prioritario. Muchos de los maestros y maestras están de acuerdo, aunque más de la mitad de los/as entrevistados/as dan más relevancia al papel del propio inspector/a durante la visita. Unos reclaman distanciamiento: “Que no interrumpa, que observe y no intervenga nada” (Maestra 8), mientras que otros una intervención directa: “para mí es super importante que se presente a los alumnos, él está ahí como un profesor más, que intervenga o lo que sea” (Maestra 6).

2.3 Feedback

Al finalizar la observación en el aula, los/as inspectores/as hablan de la importancia e incluso obligación de ofrecer un *feedback*. Todos exponen que siempre se ofrece a través de una entrevista personal, a poder ser, nada más terminar la observación. Consecuentemente, hablan igualmente de la necesidad de ofrecer propuestas de mejora, refiriéndose principalmente a las visitas que realizan por cuestiones disciplinarias.

Concordando con lo mencionado, la gran mayoría de maestros y maestras tuvieron una entrevista personal nada más terminar la observación en la que se les ofreció una retroalimentación informándoles de sus puntos fuertes y débiles. Por consiguiente, y en contraposición, fueron menos los/as maestros/as que recibieron

propuestas de mejora, de los cuales ninguno tuvo un seguimiento de dichas propuestas. Una maestra justificó la falta de propuestas de mejora “ya que la evaluación fue buena y, por lo tanto, propuestas como tal no tuve” (Maestra 10).

3. Valoración de la visita de inspección educativa

Dentro de esta categoría es posible mostrar resultados respecto a: (1) la fiabilidad de la visita, (2) la prioridad y (3) las limitaciones y posibles mejoras.

3.1 Fiabilidad de la visita

Al preguntar a los profesionales encargados de llevar a cabo la visita si esta es justa y transparente la mayoría están de acuerdo con la afirmación. “La observación se hace a través de unos instrumentos pensados y elaborados tratando de ser lo más objetivos, imparciales e independientes posibles, todo ello en base a la investigación científica educativa” (Inspector 6). En lo que respecta a la transparencia, todos afirman que “los ítems sobre los que se evalúa son conocidos y públicos” (Inspectora 3); “el docente sabe que va a ser evaluado y cuáles son los aspectos que se van a tratar” (Inspector 6).

En lo que respecta a las valoraciones por parte de los maestros/as, todos afirman que el proceso fue justo. Sin embargo, muchos de los entrevistados/as hablan de injusticia al únicamente ser observadas las prácticas docentes de los maestros/as en prácticas. “En los 15 años que estuve de interina nunca vino nadie a observarme, ni evaluarme, no debería ser así... ¿Una persona que trabaja toda su vida de interina nunca va a ser evaluada?” (Maestra 6); “Veo extraño e injusto que en la fase de interinos nadie nos controló.” (Maestro 11). En cuanto a la transparencia en el proceso, entre los docentes existen opiniones opuestas. Unos/as maestros/as afirman que sí lo es, mientras que otros/as exponen que no porque “únicamente ven una mínima parte, necesitan ver todo el proceso, lo que implica venir más veces” (Maestra 7).

Respecto a la fiabilidad de la evaluación posterior a la observación, todos los inspectores e inspectoras afirman ser un cuerpo formado y con criterio para llevar a cabo la evaluación de la práctica docente, algo en lo que coinciden la gran mayoría

de maestros/as al categorizarles de “profesionales”, “cualificados” y/o “eficaces”. A pesar de ello, algunos de los inspectores/as creen que muchos maestros/as no tienen en consideración las valoraciones e indicaciones que les ofrecen. Sin embargo, la mayoría de los maestros y maestras entrevistados afirman que sí confían en las indicaciones que estos les ofrecen.

3.2 La visita como prioridad

Casi de manera unánime los maestros/as e inspectores/as coinciden al afirmar que la visita debe ser una prioridad. De la misma manera, ambos colectivos concuerdan en que la falta de tiempo y recursos impide a los/as inspectores/as acudir a las aulas, asistiendo menos de lo que se debería. Para ello, se necesitan “días de 48 horas” (Inspectora 4). “La carga de trabajo, principalmente burocrática y administrativa resta tiempo de llevar a cabo visitas, únicamente aquellas condicionadas por procesos ya reglados como son las prácticas” (Inspector 6). Entre los maestros/as, muchos han afirmado la necesidad no tanto de acudir a las aulas, sino de acudir a los centros.

Para la gran mayoría de los inspectores e inspectoras, los motivos que justifican el que la visita deba ser una prioridad se debe a su utilidad, ya que sin la observación no se puede hacer un seguimiento y una mejora del sistema educativo. Esta no solo es útil para la Consejería y su profesión, sino también para los propios maestros/as. “Los docentes están poco acostumbrados a que alguien les haga de espejo y les ofrezca un *feedback* para mejorar. Es muy útil para ellos, cuatro ojos ven más que dos” (Inspectora 3).

Entre los maestros/as existe una diversidad de opiniones en cuanto a la utilidad de la visita para su práctica docente. Muchos de ellos, debido a sus experiencias, exponen que no es útil ya que únicamente se efectúa la visita en periodo de prácticas sin tener ningún tipo de impacto a largo plazo. A pesar de ello, maestros entrevistados afirman que siempre que haya *feedback* y propuestas de mejora, la visita será útil.

3.3 Limitaciones de la visita y sus posibles mejoras

Entre las diferentes limitaciones de la visita, todos los inspectores e inspectoras han afirmado que la mayor dificultad durante la observación es su propia presencia en el aula, contaminando el espacio, al ser un agente “extraño” y/o “disruptivo”. Varios maestros/as han afirmado también que en ocasiones es el propio inspector/a una limitación. Entre otras limitaciones señaladas se explicitan la falta de tiempo además de la falta de naturalidad por la gran mayoría de maestros/as entrevistados/as, coincidiendo entre sí al decir que por momentos “no son ellos mismos” y que cambian su modo de dar clase.

Para mitigar las limitaciones mencionadas, tanto maestros/as como inspectores/as han afirmado que una mejora “realista” sería dedicar más tiempo a las visitas, no tanto a la duración de cada una de ellas sino a su frecuencia, aumentar el número de visitas con el fin de normalizarlas. Además, muchos/as maestros/as reclaman una mayor presencia de Inspección no tanto en las aulas sino a nivel de centro.

Entre otras mejoras para las visitas, los maestros/as expresan un deseo de acercamiento por parte de los inspectores con el objetivo de reducir los posibles nervios durante la visita, algo que muchos entienden que intrínsecamente mejoraría, al aumentar el número de visitas y su normalización. En relación con esto, la gran mayoría de inspectores/as afirman que para hacer sentir cómodo/a al maestro/a, una mejora para la visita de Inspección es que la entrevista previa a la visita sea indiscutible, algo que de nuevo tiene relación con un mayor tiempo dedicado a la visita.

Los/as inspectores/as afirman que el fin máximo de normalizar las visitas de los inspectores, así como la evaluación y el *feedback*, es crear una cultura de aprendizaje y autoevaluación del propio centro educativo. “No debería ser la visita solo por parte del inspector, sino por parte de otros maestros... hacer mentorías, ver modelos de otros maestros, aprender todos de todos... hacer coevaluación y autoevaluación para triangular toda esa información y llegar a conclusiones más sólidas y objetivas para la mejora” (Inspector 2).

Conclusiones y discusión

La investigación planteaba como objetivo principal conocer las valoraciones de los agentes implicados (profesorado e inspectores) sobre las posibilidades y límites de la visita de Inspección en las aulas de Cantabria y los resultados obtenidos permiten establecer conclusiones próximas a los logrados en las investigaciones previas.

En primer lugar y en lo que respecta a la experiencia de la visita de Inspección, se puede concluir que existen discrepancias entre lo que afirma un colectivo y otro, así como dentro del propio colectivo de maestros/as. La diversidad en cuanto a número de observaciones, facilitación de documentos y en lo referente al *feedback* y las propuestas de mejora, deja entrever que no existe un consenso común por parte del cuerpo de Inspectores de Educación de Cantabria para llevar a cabo las visitas. Esta disparidad y uniformidad evidencia un vacío en la sistematización de la labor inspectora, algo que creemos que podría limitar la eficacia de las visitas y su percepción como herramienta de mejora. En cuanto al *feedback*, no existe tanta diversidad, habiendo recibido un *feedback* 12 maestros/as de los 14 maestros/as entrevistados/as que sí tuvieron una visita, resultado superior tanto a nivel de España como de la comunidad de Cantabria recogido en el informe TALIS/2018. Si bien es cierto que no se han recogido datos de una amplia muestra, pensamos que este dato tiene interés, ya que no esperábamos estas discrepancias, lo que señala un claro y relevante frente de mejora.

Es necesario establecer unas bases comunes de procedimiento para efectuar las visitas de Inspección a las aulas con el fin de homogeneizar el proceso. Consideramos que el establecimiento de procesos consensuados proporcionaría a los Inspectores un marco claro de actuación y de la misma forma aportaría mayor seguridad y confianza en el profesorado. Como señaló Polo Martínez (2018), la diversidad antagónica genera una insatisfacción comparativa entre centros e inspectores que conlleva una debilitación y desprestigio de la Inspección, por lo que dicha homogeneización debe ser una necesidad de cambio. Estas desigualdades tienen a su vez estrecha relación con la escasa transparencia en el proceso, algo que, sin embargo, es un principio de actuación de la Inspección Educativa recogido en el

artículo 153 bis. de la LOMLOE. Esta poca transparencia lleva a que muchos maestros y maestras entrevistados/as afirmaran que experimentaron emociones negativas durante la visita de Inspección, algo también recogido en el estudio de Quintelier, De Maeyer y Vanhoof (2020) así como en los veintiocho estudios revisados por Penninckx y Vanhoof (2015). Por tanto, es deseable que las Administraciones autonómicas, articuladas a nivel estatal, debatan y elaboren, si carecen de él, un protocolo común de actuación que sea seguido por todos/as los/as inspectores/as. Por otro lado, si disponen de él, sería conveniente su máxima difusión en el cuerpo de Inspección para seguir procedimientos semejantes en todas las visitas y evitar prácticas dispares.

Por consiguiente, se puede concluir con que la profesionalidad y competencias demandadas al cuerpo de inspectores para potenciar y mejorar la organización y gestión de los centros educativos, así como la propia calidad educativa de la que habla Camacho (2014), es valorada por la mayoría de los maestros y maestras entrevistados/as al considerar que la evaluación era justa y transparente, algo también de acuerdo con el estudio llevado a cabo por Quintelier, De Maeyer y Vanhoof (2020). Esto desmiente la falsa creencia de muchos de los inspectores/as entrevistados/as que creían que los/as maestros/as no confiaban en sus indicaciones, coincidiendo con Camacho (2015). Este dato nos muestra que el profesorado valora la visita de Inspección más de lo que el cuerpo de Inspectores considera que es valorada, lo cual nos parece muy positivo.

La percepción y valoración del proceso por parte de los docentes tiene, a su vez, estrecha relación con la utilidad que perciben en dicho proceso. Se concluye de nuevo, a su vez, la existencia de una diversidad de opiniones. Esto es así ya que los resultados muestran que a pesar de muchos/as considerar la observación y evaluación útil, hay otros muchos/as maestros/as no. Datos similares fueron recogidos por Camacho (2014) en su tesis doctoral y en el Informe TALIS/2018. En cuanto a los/as inspectores/as, coinciden con otros estudios al valorar la visita y considerarla esencial y necesaria (Camacho, 2015; Soler Fierrez, 2015). Por tanto, pensamos que cabe demandar a los inspectores que trasladen propuestas viables, útiles y relevantes al profesorado que lo ayuden en su proceso de revisión profesional y así contribuir a la mejora educativa.

Finalmente se concluye también que tanto los/las maestros/as como los/as inspectores/as entrevistados/as están de acuerdo en que debe ser la visita una prioridad y coinciden con Castán (2016) al decir que la inspección debería inspeccionar más la labor docente, siendo la falta de tiempo una gran limitación. Por ese motivo, ambos colectivos concuerdan en que una mejora sería aumentar la frecuencia de visitas, es decir, acudir más veces a los centros educativos, a cuyas conclusiones ha llegado también Camacho en numerosas investigaciones (2014; 2015; 2019). Pensamos que aumentar la frecuencia de visitas no solo tendría un impacto directo en las practicas docentes, sino que también permitiría a los inspectores identificar con mayor precisión las necesidades de cada centro, ofreciendo estrategias más personalizadas y efectivas por lo que esta conclusión nos parece de mucho interés y, por tanto, defendemos la importancia de realizar más visitas en las aulas.

La principal limitación con la que se ha hecho frente en esta investigación ha sido la muestra, debido a su reducido volumen. Un mayor número de entrevistados/as hubiera permitido tener una valoración más significativa de los agentes implicados sobre el tema a estudiar, pero fue realmente complicado lograr la implicación de los 16 participantes procedentes de centros escolares.

Las evidencias científicas aseguran que la visita y el *feedback* correspondiente garantizan una mejora en la práctica docente y con ello en la mejora de la calidad educativa, por lo que la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria debería aumentar el número de visitas a lo largo de toda la carrera profesional de los docentes, no únicamente en el periodo de prácticas. De la misma manera, estas visitas deberían realizarse de manera más periódica. Para ello pensamos que se debería dedicar más tiempo y recursos a las visitas al aula/centro, bien reduciendo tareas administrativas o bien aumentando la plantilla de inspectores, cuando sea oportuno. De esta manera pensamos que se lograría un seguimiento continuo y sistemático de la evolución docente, promoviendo la mejora progresiva de las prácticas educativas en todas las etapas y logrando una percepción de estas como una oportunidad de crecimiento en lugar de un mecanismo punitivo.

Con el interés de seguir profundizando en este campo de estudio, se plantea la necesidad de ampliar la actual investigación en futuros estudios examinando las experiencias y valoraciones que tienen los equipos de dirección de los centros escolares sobre la Inspección Educativa. De esta manera, la valoración de otro agente generaría una visión más amplia y rica y, por lo tanto, más objetiva y realista.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Camacho, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. [Tesis doctoral, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/134797>
- Camacho, A. (2015). La visita de inspección, su función malherida. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (4), 79-91. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.4.006>
- Camacho, A. (2019). La inspección vista desde la escuela. *Aula*, 25. 105-115. <https://doi.org/10.14201/aula201925105115>
- Castán Esteban, J.L. (2016). El reto de la inspección de educación. *Avances en supervisión educativa*, 25. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.561>
- Ehren, M. C., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., y Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative education*, 51(3), 375-400. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769>
- Esteban Frades, E. S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25. 27-58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>

- Estefanía Lera, J.L. (2021). Nuevo modelo de inspección educativa centrado en la evaluación y mejora. *Avances en supervisión educativa*, 36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>
- González Fernández, J.L. (2023). La inspección educativa actual en las comunidades autónomas: una visión comparativa. *Supervisión* 21, 68. <https://doi.org/10.52149/SP21/68.16>
- Jiménez, J. (2014). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de pedagogía*, 441. 58-62.
- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE*, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Martel Robaina, A. (2022). Funciones de la inspección de educación: análisis descriptivo-comparativo de la normativa de inspección autonómica. *Avances en supervisión educativa*, 38. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.763>
- OECD (2020). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Volumen II*. INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). <https://goo.su/NTSMW>
- Orden ECD/111/2015, de 30 de septiembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la inspección educativa de la Comunidad Autónoma de Cantabria, *Boletín Oficial de Cantabria*, 194, 8 de octubre de 2015. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=291935>
- Penninckx, M. y Vanhoof, J. (2015). Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections: a review of evidence. *School Leadership & Management*, 35 (5), 477-501. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1107036>
- Pérez Aguilar, J.F. (2014). Técnicas de actuación de la inspección educativa (II): La entrevista. *Avances en supervisión educativa*, 20. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i20.101>
- Polo Martínez, I. (2018). La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances en supervisión educativa*, 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.623>
- Quintelier Amy, De Maeyer Sven y Vanhoof Jan (2020). Determinants of teachers' feedback acceptance during a school inspection visit School effectiveness and

school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4). 529-547.

Resolución por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de Inspección de Educación para el curso 2023-2024. *Boletín Oficial de Cantabria*, 199, 17 de octubre de 2023, 28086-28092.

Rul Gargallo, J. (2019). Problemas y retos de la inspección de educación. *Revista supervisión* 21, 30. <https://goo.su/Fw1Jtf>

Sarasúa Ortega, A. (2019). La Inspección de educación, un futuro incierto. *Aula*, 25, 91–104. <https://doi.org/10.14201/aula20192591104>

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), 149-160. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.4.009>