

Bases histórico-normativas y teóricas de la inspección en la mejora de la calidad de la enseñanza

/

Historical, normative and theoretical foundations of Inspection in the improvement of the quality of teaching

Santiago Esteban Frades*

Inspector de Educación. Profesor de Pedagogía de la Universidad de Valladolid

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i45.1059>

Resumen

El artículo ofrece una reflexión sistemática sobre el papel de la Inspección de Educación como elemento clave en la mejora de la calidad del sistema educativo español. Desde una perspectiva histórica, analiza los distintos ciclos de evolución de la inspección desde el siglo XIX hasta la actualidad, poniendo de relieve su contribución, más o menos intensa según los periodos, a la innovación pedagógica y a la consolidación del sistema escolar. Asimismo, examina la evolución del concepto de calidad educativa en el ámbito académico y su progresiva incorporación a los marcos normativos, con especial atención a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE), que sitúa la equidad, la inclusión, el enfoque competencial y la mejora continua como principios estructurales del sistema. A partir de este marco, se sostiene que la actual configuración profesional, organizativa y normativa de la inspección coloca a este cuerpo técnico en una posición estratégica para impulsar procesos de mejora, siempre que se reduzca el peso de las tareas burocráticas y se refuerce su dimensión pedagógica. Como propuesta final, la inspección educativa debe centrar prioritariamente su actuación en el apoyo al profesorado, dado que constituye una variable esencial para la calidad del sistema educativo. Reforzar su función pedagógica mediante el acompañamiento y la orientación profesional es una estrategia clave para mejorar la enseñanza y, con ello, los resultados del alumnado.

Palabras clave: Inspección de educación; calidad del sistema educativo; supervisión educativa; profesión; equidad e inclusión; mejora continua; liderazgo pedagógico.

* Contacto: s.estfrasa@gmail.com

Summary

The paper offers a systematic reflection on the role of the Inspectorate of Education as a key element in improving the quality of the Spanish educational system. From a historical perspective, it analyzes the evolution of the inspection from the nineteenth century to the present, highlighting its contribution, more or less intense according to the periods, to pedagogical innovation and the consolidation of the school system. It also examines the evolution of the concept of educational quality in the academic field and its progressive incorporation into regulatory frameworks, with special attention to Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, on Education (LOE), equity, inclusion, the competitive approach and continuous improvement as structural principles of the system. From this framework, it is argued that the current professional, organizational and regulatory configuration of the inspection places this technical body in a strategic position to drive improvement processes, provided that the burden of bureaucratic tasks is reduced and its pedagogical dimension is strengthened. As a final proposal, the educational inspectorate should prioritize its performance on teacher support, since it is an essential variable for the quality of the educational system. Strengthening their teaching function through mentoring and career guidance is a key strategy for improving teaching and, with it, student outcomes

Keywords: Educational Inspectorate; quality of the education system; educational supervision; profession; equity and inclusion; continuous improvement; pedagogical leadership.

1. Introducción

La calidad del sistema educativo constituye uno de los ejes centrales del debate pedagógico y político contemporáneo. En este contexto, la inspección de educación aparece formalmente reconocida, tanto en el marco normativo como en el discurso institucional, como un factor clave para la garantía, evaluación y mejora de dicha calidad. Sin embargo, persiste una tensión no resuelta entre su potencial como agente de mejora educativa y su percepción, frecuentemente compartida por parte de la comunidad educativa, como un instrumento orientado prioritariamente al control administrativo. Esta tensión plantea la necesidad de analizar de manera rigurosa el papel real que desempeña la Inspección en la mejora del sistema educativo y su contribución efectiva a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva histórica, la inspección de educación ha cumplido funciones esenciales vinculadas a la supervisión del cumplimiento normativo, la garantía de derechos y la cohesión del sistema educativo. No obstante, la evolución del concepto de calidad educativa ha supuesto un desplazamiento progresivo desde enfoques centrados en los resultados y la legalidad hacia modelos más complejos que incorporan dimensiones como la equidad, la inclusión, el bienestar, el liderazgo pedagógico y la mejora continua de los procesos educativos. Este cambio conceptual ha tenido implicaciones directas para la función inspectora, que ha debido ampliar y redefinir sus ámbitos de intervención y sus formas de actuación.

El análisis de los planes de actuación de la inspección en las distintas comunidades autónomas pone de manifiesto esta transformación como ha demostrado Barea Romero (2024) y Secadura Navarro et al (2024). Dichos planes incorporan objetivos estratégicos orientados a la mejora cualitativa de los centros, al fortalecimiento de la función directiva, a la detección y difusión de buenas prácticas, y al impulso de procesos de innovación educativa. Asimismo, incluyen progresivamente líneas de actuación dirigidas al desarrollo profesional de la propia Inspección, a través de la formación continua y la creación de estructuras colaborativas de trabajo. El reciente Real Decreto 68/2026 tiene entre los fines de la inspección mejorar el sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza. Todo ello permite afirmar que, al menos desde el plano normativo y programático, la Inspección se sitúa como un agente relevante en la promoción de la calidad educativa.

No obstante, diversos estudios, relativamente recientes: Secadura Navarro (2017), Alcalá Ibañez (2018), Bolívar (2018), Cuadrado Muñoz (2018) Esteban Frades (2019), Sarasúa Ortega (2019), Antúnez y Silva (2020), Estefanía Lera, (2021), Sáenz Martínez (2022), así como posicionamientos de asociaciones de inspectores, coinciden en señalar la persistencia de un problema de carácter estructural: la sobrecarga burocrática que condiciona y limita el ejercicio de la función inspectora. Estos autores coinciden en la necesidad de transitar desde un modelo de inspección educativa de carácter predominantemente burocrático, centrado en

el control normativo y en tareas puramente administrativas, hacia otro de orientación más pedagógica, cercana a los centros y enfocada prioritariamente en la mejora. Este cambio implica no solo una redefinición del enfoque, sino también una transformación en las estrategias y metodologías con las que se ejercen las funciones inspectoras.

La actual sobrecarga de tareas de gestión y tramitación limita, en la práctica, la capacidad de la Inspección para concentrar su actuación en tareas de asesoramiento pedagógico, evaluación formativa y acompañamiento a los centros, precisamente aquellas que pueden generar un mayor impacto en la mejora de la calidad educativa. En esta línea, investigaciones empíricas como las de Camacho Prats (2019) ponen de relieve que, aunque los distintos sectores de la comunidad educativa valoran positivamente a la inspección como institución, reclaman una mayor presencia en la vida escolar y una menor dedicación a tareas administrativas alejadas de los procesos educativos nucleares.

En este marco, el presente artículo tiene como objeto de estudio analizar el papel de la inspección como factor de calidad del sistema educativo, atendiendo tanto a su evolución histórica como a su configuración normativa y organizativa actual. El trabajo se inscribe en una metodología de carácter teórico-analítico, basada en la revisión crítica de la normativa educativa, el análisis de planes de actuación de la Inspección, y la consulta de investigaciones y aportaciones teóricas relevantes sobre calidad educativa y supervisión escolar. Se trata de valorar en qué medida la inspección educativa está en condiciones de ejercer una influencia real y efectiva en la mejora de la calidad del sistema educativo. De manera más específica, se pretende: a) analizar la contribución de la inspección educativa, a lo largo de su evolución histórica, a la mejora y a la calidad del sistema educativo; b) examinar las transformaciones experimentadas por el concepto de calidad educativa desde los enfoques académicos y normativos, así como sus implicaciones para la función inspectora; c) identificar y analizar el papel que la LOMLOE (2020) asigna a la inspección de educación en relación con la evaluación, la garantía y la mejora de la calidad del sistema educativo; d) valorar en qué medida la actual configuración normativa, organizativa y profesional de la inspección de educación permite el ejercicio efectivo de su función como agente de calidad educativa; e) revisar las principales aportaciones y evidencias procedentes de la investigación educativa sobre el impacto de la Inspección en la mejora escolar, así como los desafíos que se derivan de ellas para el futuro; y f) proponer líneas de actuación prioritarias que permitan a la inspección educativa ejercer un impacto significativo en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con especial atención al papel del profesorado.

2. Perspectiva histórica

Tradicionalmente, la inspección educativa ha estado asociada al control administrativo; sin embargo, desde su origen fue concebida también como un instrumento de mejora del sistema educativo y como un medio para contribuir a la dignificación de la educación del pueblo.

Antes de abordar su evolución histórica, conviene señalar que el análisis de la inspección ha sido objeto de múltiples enfoques y perspectivas metodológicas. Estos incluyen aproximaciones descriptivas, cronológicas y de carácter general; estudios sectoriales centrados en un tipo específico de inspección; investigaciones de ámbito local; enfoques sociohistóricos y críticos; así como otras miradas más cualitativas, como las historias de vida. Esta diversidad de aproximaciones ha permitido enriquecer la comprensión del papel de la inspección a lo largo del tiempo y ofrecer una visión más compleja de su evolución. En este sentido, autores como Jiménez Eguizábal (1984), Soler Fierrez (1995), Molero Pintado (1995), Martí Ferrándiz (1996), Mayorga Manrique (2000), López del Castillo (2013), Esteban Frades (2014), Galicia Mangas (2016), Ramírez Aisa (2017), Hernández Díaz (2019), Montero Alcaide (2021) y Castán Esteban (2019), entre otros, han desarrollado una valiosa labor investigadora sobre la historia y evolución de la inspección educativa en España, contribuyendo a fundamentar su análisis desde distintas perspectivas.

Los gobiernos liberales del siglo XIX fueron decisivos en la configuración de una inspección de educación con vocación pedagógica y profesional. Esta orientación se consolidó mediante normas como el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, el Reglamento para Inspectores de 1849 y la Ley Moyano de 1857. Figuras como Antonio Gil de Zárate impulsaron la profesionalización del cuerpo de inspectores, orientando su función hacia el asesoramiento pedagógico y la mejora de la formación del profesorado, más que al mero control administrativo.

Un ejemplo temprano de esta preocupación por la innovación pedagógica y la actualización profesional es la obra de Laureano Figuerola, inspector de Barcelona, quien en 1844 publicó la *Guía legislativa e inspectiva de Instrucción Primaria*. En ella, además de recopilar la normativa vigente, subrayaba la necesidad de que los inspectores se mantuvieran intelectualmente activos, abiertos a los avances científicos y a las nuevas corrientes pedagógicas. Figuerola advertía que la falta de actualización y la resistencia a la innovación convertían al inspector en un obstáculo para el progreso educativo, recomendando la lectura de autores europeos como medio para garantizar una supervisión acorde con la evolución de la escuela.

El Reglamento de 1849 estableció la figura del inspector provincial, sus competencias formativas y herramientas sistematizadas para la supervisión pedagógica, subrayando la finalidad de contribuir a la calidad del sistema educativo y al fortalecimiento de las escuelas y la formación docente.

A lo largo de su trayectoria histórica, la inspección ha mantenido una presencia significativa en los procesos de cambio educativo. En el primer tercio del siglo XX, destaca especialmente la influencia de inspectores vinculados al entorno de la Institución Libre de Enseñanza y al movimiento de la Escuela Nueva, así como su participación activa en las reformas impulsadas

durante la Segunda República. En este periodo se refuerza la dimensión pedagógica de la inspección, orientada a la renovación metodológica, la mejora de la práctica docente y la difusión de nuevas corrientes educativas.

Durante la dictadura franquista, la Inspección fue utilizada en gran medida como instrumento de control ideológico. No obstante, incluso en este contexto, se desarrollaron iniciativas orientadas a la renovación metodológica. Resulta especialmente relevante la labor del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) en el tardofranquismo, que impulsó propuestas de actualización pedagógica.

Asimismo, desde 1932, los boletines de educación desempeñaron funciones de difusión normativa, orientación didáctica, reflexión profesional y debate pedagógico, llegando a constituir en determinados periodos una fuente esencial de información para el profesorado.

Con la transición democrática y la Constitución de 1978, la Inspección recuperó su carácter técnico y pedagógico, consolidándose progresivamente mediante leyes orgánicas sucesivas como un modelo centrado en la calidad, la equidad y la profesionalización del cuerpo inspector, adaptado al Estado autonómico. Desde una perspectiva analítica, puede afirmarse que la etapa democrática ha supuesto un cambio cualitativo en la identidad y en el desempeño de la inspección. Se ha producido un tránsito desde concepciones predominantemente jerárquicas y de supervisión formal hacia modelos más complejos, centrados en la evaluación de procesos, la garantía de derechos, la mejora continua y la rendición de cuentas.

Con todo, el desarrollo de la dimensión pedagógica no ha sido homogéneo. Como señalan Romero Ureña y Esteban Frades (2025), aunque la función de asesoramiento ha ido ganando reconocimiento como factor clave para la mejora de las prácticas docentes y de la calidad de la enseñanza, su implantación ha sido desigual a lo largo de las distintas etapas históricas.

La evolución histórica de la Inspección no responde a un progreso lineal. La teoría de los ciclos de vida de la inspección educativa, propuesta por Esteban Frades (2014), plantea que su desarrollo se produce en ciclos caracterizados por avances, retrocesos y reconfiguraciones, determinados por contextos políticos, administrativos, pedagógicos y culturales. Los ciclos positivos se producen cuando la Inspección combina autonomía profesional, orientación pedagógica, coherencia institucional y reconocimiento social, lo que le permite actuar como un auténtico factor de calidad del sistema educativo. En estos periodos, los inspectores participan activamente en procesos de innovación, investigación y desarrollo profesional docente.

Por el contrario, los ciclos negativos surgen cuando la Inspección pierde autonomía, se burocratiza o se subordina a lógicas políticas o administrativas, lo que genera desprofesionalización y una menor eficacia en la mejora educativa.

La trayectoria histórica de la Inspección de Educación en España se encuentra ampliamente reflejada en su producción editorial y en sus canales de comunicación profesional, que han documentado tanto la evolución del cuerpo inspector como las transformaciones del sistema educativo.

Destaca, en primer lugar, la producción oficial e institucional: boletines, memorias anuales, planes de evaluación, guías técnicas, protocolos de actuación y portales web, orientados a sistematizar procedimientos, homogeneizar criterios y respaldar la práctica inspectora. Junto a ello, la prensa profesional impulsada por asociaciones de inspectores, como *Avances en Supervisión Educativa* (ADIDE) o *Supervisión 21* (USIE), ofrece espacios de reflexión técnica y debate especializado. Asimismo, los inspectores han participado activamente en revistas pedagógicas como *La Escuela Moderna*, *Revista de Pedagogía* o *Vida Escolar*, difundiendo estudios, propuestas metodológicas y experiencias innovadoras.

A ello se suman los materiales internos de apoyo profesional —guías, orientaciones y protocolos— que facilitan la práctica diaria y contribuyen a la mejora de los centros.

En conjunto, esta producción escrita consolida a la Inspección como un cuerpo profesional especializado, favorece la actualización permanente y refuerza su legitimidad como instancia experta. No obstante, diversos análisis señalan que el nivel de lectura y participación activa del colectivo inspector en estos espacios podría ser mayor, siendo esta implicación un elemento clave para fortalecer la cultura profesional compartida y la capacidad de innovación.

En suma, a lo largo de sus más de 175 años de historia, la inspección de educación ha oscilado entre funciones de control y de impulso pedagógico, manteniendo, no obstante, una constante vocación de mejora del sistema educativo. Su evolución histórica muestra que, en los momentos en que ha logrado integrar autonomía profesional, orientación pedagógica y compromiso con la calidad, ha desempeñado un papel decisivo como agente de cambio educativo.

3. Evolución académica y legal de la calidad educativa en España y algunas implicaciones para la acción inspectora.

Este apartado analiza la evolución académica y legal del concepto de calidad educativa en España, entendido como una noción dinámica, construida históricamente y ligada a los cambios sociales, políticos y pedagógicos. La calidad no es un concepto único, sino que ha ido adoptando distintos significados según las prioridades de cada época, incorporándose tanto al discurso académico como al marco normativo. Con el tiempo, la idea de calidad ha pasado de centrarse principalmente en la organización y el control del sistema a considerarse un objetivo integral, relacionado con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la equidad, la participación y la evaluación de centros y profesorado. En este proceso, la Inspección de Educación ha redefinido su papel, dejando de ser solo garante del cumplimiento

normativo para convertirse en un actor clave en la mejora y aseguramiento de la calidad educativa, en sintonía con los enfoques académicos y las disposiciones legales vigentes.

3.1 Aportaciones significativas desde el punto de vista académico

Resulta inabarcable enumerar la totalidad de la producción científica generada en torno al concepto de calidad educativa, dada la amplitud y diversidad de enfoques, metodologías y contextos en los que ha sido estudiado. A modo de ejemplo, aunque circunscrito a un periodo y a una temática concreta, puede mencionarse el estudio bibliométrico realizado por Estrada Molina, Repiso Caballero y Aguaded (2024), que evidencia la magnitud, dispersión y evolución del interés académico por la “educación de calidad” en las últimas décadas. Ante esta vasta literatura, resulta metodológicamente más adecuado optar por una selección progresiva y representativa de aportaciones pertenecientes a distintos momentos históricos y a autores de referencia. Este criterio permite identificar los marcos conceptuales dominantes y el clima intelectual de cada etapa, aun siendo conscientes de que toda selección implica necesariamente dejar fuera contribuciones relevantes.

En esta línea, el pedagogo francés Gaston Mialaret (1980), al presentar un número monográfico de la *Revista de Educación* dedicado a la calidad educativa, subrayó el carácter complejo, multidimensional y contextual del concepto, profundamente condicionado por valores sociales, filosóficos y políticos. Mialaret advirtió que la calidad no puede reducirse a tasas de escolarización ni a resultados cuantificables, sino que debe analizarse a partir de la coherencia entre los fines que la sociedad atribuye a la educación, los procesos pedagógicos que se desarrollan y los efectos formativos que estos generan en el alumnado. Desde esta perspectiva, adquieren especial relevancia dimensiones como la relación entre escuela y sociedad, la selección y pertinencia de los contenidos culturales transmitidos, el papel del profesorado como mediador del aprendizaje y la participación activa del alumnado en la construcción del conocimiento.

Por su parte, Arturo de la Orden (1988), en un número monográfico de la revista *Bordón* dedicado a esta temática, formuló una aproximación de carácter sistémico. Para este autor, la calidad no es la simple suma de componentes aislados, sino el resultado de la interacción coherente entre los distintos elementos que configuran el sistema educativo: objetivos, recursos, procesos y resultados. Desde este enfoque, su análisis y evaluación pueden abordarse a través de dimensiones como la funcionalidad (adecuación a las necesidades sociales), la eficacia (grado de logro de los objetivos) y la eficiencia (relación entre recursos empleados y resultados obtenidos), categorías que permiten articular una evaluación más rigurosa y estructurada del sistema educativo en su conjunto.

Desde la década de 1990, el concepto de calidad se consolida como eje vertebrador del debate pedagógico y de las políticas educativas, en estrecha conexión con las reformas

estructurales de los sistemas escolares, la institucionalización de la evaluación y la creciente exigencia social de transparencia y rendición de cuentas. En este escenario, la reflexión académica española adquiere mayor densidad teórica y pluralidad metodológica, ampliando significativamente los marcos interpretativos del término. Álvaro Marchesi y Elena Martín Ortega (1998, 2014) desarrollan el modelo IDEA para la mejora de la educación secundaria, proponiendo un enfoque integral que identifica factores estratégicos interrelacionados: la competencia y el compromiso del profesorado, la coherencia y relevancia del currículo, la evaluación entendida como herramienta formativa, el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y la participación activa de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la calidad no se concibe como un estado alcanzado, sino como un proceso sostenido de mejora institucional basado en la reflexión colectiva y el desarrollo profesional.

En una línea complementaria, Cano García (1998) realiza una sistematización de las múltiples definiciones existentes, mostrando la evolución conceptual desde enfoques centrados casi exclusivamente en el rendimiento académico hacia visiones más holísticas que integran dimensiones organizativas, curriculares, éticas y sociales. Esta transición refleja un desplazamiento desde modelos tecnocráticos hacia planteamientos más complejos y contextualizados. Escudero Muñoz (2003) profundiza en esta complejidad al subrayar el carácter multidimensional y socio-históricamente construido de la calidad. Desde su análisis, el concepto no es neutral ni meramente técnico, sino que responde a determinados sistemas de valores y opciones políticas. En consecuencia, propone fundamentar la calidad en la justicia social, vinculándola de manera explícita a la equidad, la inclusión y la garantía efectiva del derecho a la educación para todos.

Por su parte, Santos Guerra (2003, 2008) advierte de los riesgos derivados de una interpretación reduccionista o ideologizada del término, especialmente cuando se identifica casi exclusivamente con rankings o resultados de pruebas estandarizadas. Este enfoque, señala, puede simplificar en exceso la realidad escolar y relegar dimensiones fundamentales como el clima educativo, la formación ética o el desarrollo integral del alumnado. En una orientación claramente pedagógica, Gimeno Sacristán (2014) defiende una concepción integral de la calidad que trasciende los indicadores cuantitativos. Para este autor, la valoración de la calidad debe basarse en la coherencia interna del proyecto educativo —objetivos, contenidos, metodologías y evaluación— y en su capacidad para promover aprendizajes significativos, críticos y culturalmente relevantes para todo el alumnado. Desde la perspectiva de las políticas públicas, Tiana Ferrer (2009 y 2018) defiende que la evaluación puede actuar como motor de mejora educativa y subraya el papel de la evaluación institucional como herramienta estratégica de mejora, especialmente a partir del desarrollo normativo posterior a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE) y de iniciativas como el Plan de Evaluación de Centros (Plan EVA, Luján y Puente, 1996). Su planteamiento aboga por articular la rendición de cuentas con el desarrollo

profesional docente y la mejora organizativa, configurando la evaluación como un proceso de aprendizaje institucional y no como un mero dispositivo de control externo. Bolívar (2018) amplía este enfoque al entender la calidad como un proceso institucional que integra resultados, procesos pedagógicos, condiciones organizativas y cultura escolar. En este marco, la función inspectora se orienta al acompañamiento de los centros y a un control centrado en la mejora de resultados, respetando simultáneamente la autonomía institucional.

En conjunto, estas aportaciones ponen de manifiesto que la calidad educativa es un constructo complejo que emerge de la interacción entre procesos pedagógicos, organización escolar, liderazgo, cultura institucional, participación de la comunidad, protagonismo del alumnado y compromiso con la justicia social. Se trata, por tanto, de una noción ética, política y pedagógica que trasciende la mera medición de resultados y exige un análisis sistémico y contextualizado.

3.2. El modelo de gestión de calidad en educación en España

El modelo de Gestión de Calidad ha tenido un papel destacado en la educación española. A partir de los años 1970, la gestión de la calidad total (TQM) introdujo un enfoque global, basado en mejora continua, liderazgo, participación y toma de decisiones fundamentadas en datos. Desde los años 1990, la incorporación de modelos normalizados e internacionales, como ISO y el Modelo Europeo de Excelencia EFQM, consolidó la gestión de calidad en la educación, vinculándola a eficacia, eficiencia, sostenibilidad y responsabilidad social.

En España, los Planes de Mejora impulsados desde 1996 promovieron la autoevaluación de centros, planificación de acciones y desarrollo de cultura orientada a resultados y procesos. El modelo europeo de gestión de calidad en educación (AA.VV., 1997) permitió diagnosticar fortalezas y áreas de mejora, fomentar la participación del profesorado y consolidar la mejora continua, aunque su traslado al ámbito escolar requirió adaptaciones significativas debido a diferencias entre entornos empresariales y educativos.

Este enfoque ha tenido una incidencia directa en la configuración y el funcionamiento de la inspección de educación, que pasó a desempeñar un papel activo en comisiones de mejora de los centros, en la elaboración de cartas de servicios y en la orientación de prácticas vinculadas a la gestión de la calidad.

En algunas comunidades autónomas, como el País Vasco, la gestión de la calidad se ha convertido en el eje central del modelo de inspección. El Decreto 98/2016 establece una organización basada en un sistema de gestión por procesos, orientado a la mejora continua y a la eficacia de las actuaciones inspectoras, enfoque que se refuerza en el Plan 2023-2026 mediante la implantación de un sistema conforme a la norma UNE-EN ISO 9001:2015, con procesos definidos, evaluación sistemática y medidas de mejora.

De forma similar, otras comunidades, como Andalucía, han incorporado esta orientación estratégica en sus planes de actuación, integrando elementos como misión, visión y valores, y reforzando la formación, la planificación y la evaluación. La adopción de certificaciones ISO y cartas de servicios ha contribuido, en conjunto, a fortalecer la transparencia, la rendición de cuentas y la cultura de la calidad en la inspección educativa.

En los últimos años puede apreciarse que los planes de actuación de la Inspección van suavizando el lenguaje y los procedimientos propios de los modelos más estrictos de gestión de calidad: mapas exhaustivos de procesos, indicadores estandarizados, terminología ISO o lógica de cliente-proveedor, para adoptar formulaciones más pedagógicas y centradas en la mejora educativa. Sin abandonar la preocupación por la eficacia y la rendición de cuentas, los documentos más recientes tienden a hablar de acompañamiento, liderazgo pedagógico, cultura evaluativa o apoyo a los centros, desplazando el énfasis desde la certificación hacia la mejora sustantiva.

Conviene subrayar que ejercer un papel como factor de calidad del sistema educativo no exige necesariamente la adopción formal de modelos de gestión empresarial ni la obtención de certificaciones ISO. La calidad educativa no se deriva automáticamente de la aplicación de sistemas normalizados de procesos; depende, ante todo, de la capacidad de la inspección para generar reflexión pedagógica, promover prácticas fundamentadas en evidencias, impulsar la equidad y favorecer el desarrollo profesional del profesorado. En consecuencia, la mejora educativa no lleva implícita, por sí misma, la implantación de modelos empresariales de gestión de la calidad. Además, dadas las características propias del sistema educativo — con una marcada dimensión curricular, organizativa y relacional—, puede resultar más adecuado recurrir a marcos de referencia propios del ámbito pedagógico y de la evaluación educativa que trasladar de forma casi mimética modelos procedentes del mundo empresarial. La escuela no es una empresa: sus finalidades, sus tiempos y sus dinámicas requieren instrumentos de análisis y mejora coherentes con su naturaleza formativa y con la complejidad inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La literatura académica ha acompañado este proceso, destacando los trabajos de López Rupérez (1994), Pérez Juste et al. (2000), Aragón Marín (2001), Martínez Mediano y Riopérez Losada (2005) y Hontañón Talledo (2014), que reflejan tanto los logros como las limitaciones de aplicar modelos de gestión de la calidad en educación.

3.3 Aportaciones significativas desde el punto de vista legal

El concepto de calidad educativa en España ha experimentado una evolución progresiva desde finales de los años setenta, influido tanto por cambios sociales y políticos como por la reflexión académica en torno a la mejora del sistema educativo. Autores como Beas Miranda (2002) han analizado esta cuestión desde una perspectiva histórica, mientras que Rosales

López (2003) estableció una relación estrecha entre los sucesivos cambios legislativos, especialmente la LOGSE (1990) y la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), y el auge de los indicadores y prácticas de evaluación que marcaron el final del siglo XX. Más recientemente, Gentile y Arias Aparicio (2014) han abordado las bases teóricas y legislativas del concepto, así como las tensiones y debates que suscita en el ámbito escolar, lo que permite comprender la complejidad de un término sometido a transformaciones constantes.

El concepto de calidad educativa en España comienza a configurarse en el contexto de la transición democrática, vinculado estrechamente a la participación de la comunidad escolar, tal como recogía la Proposición de Ley de 1978 (Gómez Llorente y Mayoral, 1981). Esta orientación se consolida con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que incorpora como principios básicos la equidad, la participación y la educación inclusiva. Posteriormente, la LOGSE (1990) supone un impulso decisivo al introducir de manera explícita el concepto de calidad educativa y asociarlo a factores como la modernización de los centros, la implicación de la comunidad educativa, la formación del profesorado, la innovación pedagógica, la evaluación del sistema y el papel de la inspección (Título IV). En este marco, se crea además el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INCE), reforzando así la dimensión evaluadora como elemento clave para la mejora del sistema.

Durante la década de 1990, diversos organismos internacionales, como la OCDE (1995), el Banco Mundial (1993) y la Comisión Europea (1994), contribuyeron de manera decisiva a consolidar la centralidad de la calidad educativa en las políticas públicas. Sus informes enfatizaron la importancia de la evaluación sistemática de los aprendizajes, la relación entre la inversión en educación y los resultados escolares, así como la necesidad de establecer estándares educativos comparables entre los distintos sistemas educativos. Esta perspectiva sentó las bases para una concepción de la educación orientada tanto a la eficiencia como a la mejora continua de la calidad. En España documentos estatales como “Centros educativos y calidad de la enseñanza” (1994) y la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE) consolidaron principios de participación, gobernanza y evaluación como herramientas clave de mejora.

A partir de 2002, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) vinculó la calidad con equidad, formación docente y resultados académicos, reforzada por la LOE (2006), que la situó como principio rector del sistema y la relacionó con objetivos internacionales. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) centró la calidad en resultados y evaluación externa, mientras que la LOMLOE (2020) amplió su sentido hacia equidad, inclusión y mejora continua, potenciando la

autonomía de los centros, la planificación estratégica, la participación familiar y el liderazgo pedagógico.

En paralelo, algunas comunidades autónomas incorporaron intensamente el concepto de calidad, como Andalucía con la Ley 17/2007 y la creación del Instituto Andaluz de Evaluación Educativa, reforzando la dimensión evaluadora del sistema.

En conjunto, la normativa española ha consolidado la calidad como principio estructural del sistema educativo, asociándola a la equidad, la participación, la autonomía de los centros, la formación y liderazgo del profesorado, la evaluación, la innovación y la función inspectora, estableciendo responsabilidades claras para garantizar la mejora continua de la enseñanza.

4. Escenario y axioma actual de la calidad educativa

Actualmente, el término “calidad educativa” es polisémico: puede referirse a rendimiento académico, equidad, eficiencia, innovación pedagógica o satisfacción de la comunidad educativa, según el contexto, los intereses institucionales o la orientación ideológica, lo que dificulta su análisis, evaluación y aplicación práctica.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, creado en 1990 como INCE, refleja la relación temprana entre evaluación y calidad educativa. Existen distintos enfoques para entender la calidad: centrados en procesos de enseñanza-aprendizaje, en objetivos y resultados, en factores del sistema educativo, en indicadores de medición y control, en valores democráticos y participación de la comunidad, y en gestión basada en principios empresariales. Esta diversidad muestra la ausencia de consenso y su función legitimadora en la adopción de políticas y prácticas. Clásicamente, la calidad se definía como la relación entre objetivos del sistema educativo y resultados alcanzados. Con el tiempo, se han incorporado dimensiones como equidad, inclusión, desarrollo integral del alumnado, bienestar emocional, participación comunitaria, profesionalización docente y liderazgo pedagógico.

Hoy, la calidad educativa se concibe como un concepto dinámico y multifacético que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, valorándose por la capacidad del sistema para atender al aprendizaje y desarrollo integral del alumnado, dotándolo de competencias, valores y habilidades necesarias para la vida personal, social, laboral y cívica.

En el ámbito internacional, organismos como la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea coinciden en que un sistema educativo de calidad integra eficacia, equidad, inclusión, pertinencia, relevancia y sostenibilidad. La UNESCO destaca dimensiones clave: equidad, relevancia del currículo, adaptación al contexto local, eficacia en el logro de objetivos y eficiencia en el uso de recursos. La calidad educativa implica proporcionar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitan el desarrollo integral del alumnado, fomentando inclusión, respeto a la diversidad y bienestar social.

Desde la década de 1990, con hitos como la Declaración de Jomtien (1990), la educación de calidad se consolidó como prioridad global, vinculada a la mejora continua, la participación de la comunidad escolar y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4. Informes recientes, como “Reimaginar juntos nuestros futuros” (2022), subrayan la función transformadora de la educación para enfrentar desafíos globales, promoviendo derechos humanos, justicia social, diversidad cultural y sostenibilidad. Esta visión exige repensar la evaluación educativa y fortalecer el papel de instituciones como la inspección de educación para garantizar la calidad.

4.1 La calidad educativa en la LOMLOE (2020)

Desde la perspectiva de la inspección educativa, es necesario realizar una interpretación rigurosa y contextualizada, identificando qué se entiende por calidad educativa en el marco normativo vigente en España y evitando reduccionismos o aplicaciones meramente retóricas. La LOMLOE (2020) establece la calidad educativa como un principio estructural del sistema, presente de manera transversal a lo largo de todo el texto legal con más de 200 referencias. La calidad educativa no es un concepto aislado, ni meramente declarativo; se trata de una construcción normativa integrada que articula objetivos, principios y procedimientos destinados a orientar la práctica educativa en todos los niveles y ámbitos del sistema desde el objetivo de la calidad. Esta transversalidad se refleja en diversas secciones de la ley, entre las que destacan el Preámbulo, que establece el marco conceptual y los valores fundamentales del sistema educativo; el artículo 1, que señala los principios que rigen el sistema; y el artículo 2, que define los fines de la educación. A ello se suman artículos específicos a lo largo de la Ley sobre: equidad, evaluación, autonomía de los centros, función docente, inspección educativa y rendición de cuentas, participación de la comunidad educativa, la dirección escolar como factor clave, planes de mejora y papel de las Administraciones, que evidencian cómo la calidad impregna tanto la estructura organizativa, así como los procesos pedagógicos.

En palabras del propio texto legal, el funcionamiento del sistema educativo español se rige por principios como calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia, transparencia y rendición de cuentas (Art. 2 bis). Además, las Administraciones educativas pueden concertar criterios y objetivos comunes para mejorar la calidad del sistema y garantizar la equidad, promovidos y supervisados por la Conferencia Sectorial de Educación (Art. 7). Asimismo, corresponde a las Administraciones facilitar el intercambio de información y la difusión de buenas prácticas educativas y de gestión, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la educación (Art. 10).

La LOMLOE (2020) introduce como nueva aportación que:

Las Administraciones educativas fomentarán acciones de calidad educativa que podrán dirigirse, de manera específica, a aspectos de una etapa o enseñanza de las impartidas

por el centro o, de manera general, a aspectos asociados a una consideración integral del centro y podrán tomar como referencia diversos modelos de análisis y gestión. A tal fin, los centros docentes que desarrollen estas acciones deberán presentar una planificación estratégica que incluirá los objetivos perseguidos, los resultados que se pretenden obtener, la gestión que se ha de desarrollar con las correspondientes medidas para lograr los resultados esperados, así como el marco temporal y la programación de actividades. La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente.” (Art. 122 bis)

Gráfico nº 1. *Factores de calidad contemplados en el articulado de la LOMLOE (2020) que constituyen el pilar estratégico de actuación de la inspección.*



Nota. *Elaboración propia*

Uno de los aspectos clave que están en la Ley sobre calidad es la referencia a la equidad y la educación inclusiva. La calidad se vincula, en primer lugar, a la equidad, entendida como la garantía efectiva de la igualdad de oportunidades y la ausencia de cualquier forma de discriminación, de modo que las condiciones personales, sociales, económicas o culturales del alumnado no se conviertan en un obstáculo para el acceso, la permanencia y el éxito en el sistema educativo. El profesor de derecho constitucional Rey Martínez (2021), en un riguroso ensayo, analiza la segregación escolar en España, desde un enfoque de derechos fundamentales en los ámbitos socioeconómico, discapacidad, etnia y género, y afirma que “La educación inclusiva forma parte del contenido esencial del derecho constitucional de educación y la segregación educativa, en cualquier ámbito, es una exclusión individual y grupal discriminatoria, en los términos del art. 14 de la Constitución” (p. 124). Otros preceptos de la

normativa refuerzan de manera coherente estos principios. Así, el artículo 87.1 garantiza un equilibrio en la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, evitando la segregación por razones socioeconómicas, mientras que el artículo 109 vincula la planificación de la red de centros a una escolarización equitativa

La participación de la comunidad educativa —familias, alumnado y profesorado— constituye un componente estratégico de la calidad educativa, en la medida en que favorece la mejora continua, la equidad y la corresponsabilidad en el funcionamiento de los centros, tal como se recoge en el artículo 118 y en el Preámbulo de la ley. Este enfoque participativo se complementa con el reconocimiento de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes, autonomía que se vincula necesariamente a la rendición de cuentas y al papel central de la dirección como garante de la calidad del sistema educativo.

La dirección de los centros educativos se identifica como un factor clave para la calidad del sistema educativo. Se apuesta por un modelo de dirección profesional alineado con las recomendaciones europeas sobre liderazgo educativo, que ha de conjugar la responsabilidad institucional en la gestión del centro como organización, la gestión administrativa y de recursos, y el liderazgo y la dinamización pedagógica desde un enfoque colaborativo. Este modelo persigue un equilibrio adecuado entre las tareas administrativas y las pedagógicas, constituyendo una prioridad del sistema contar con direcciones de calidad, estimulantes y motivadoras, capaces de atraer al profesorado más cualificado para asumir esta responsabilidad, tal como subraya el preámbulo de la ley.

Los planes de mejora, elaborados a partir de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico (art. 121), permiten adoptar medidas orientadas a la mejora de la calidad y la equidad del sistema, incidiendo directamente en la práctica docente. En este proceso, el Consejo Escolar participa mediante la elaboración de propuestas e informes sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la gestión (art. 127). Paralelamente, corresponde a las Administraciones educativas garantizar la adecuada dotación de recursos humanos y materiales necesarios para ofrecer una educación de calidad (art. 112), así como promover la evaluación del sistema educativo como instrumento de mejora continua (arts. 140 y 144.1). Estas evaluaciones se desarrollarán conforme al marco de referencia establecido en el artículo 144.1 y, a partir del análisis de sus resultados, las Administraciones educativas promoverán que los centros desarrollen planes de actuación y adopten medidas de mejora que orienten la práctica docente. La calidad educativa se vincula, por tanto, de forma inseparable a los procesos de evaluación y mejora continua, lo que otorga a la Inspección Educativa un papel esencial. Entre sus funciones destacan la supervisión del uso de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico en la elaboración de los planes de mejora, la verificación de la adecuada dotación de recursos humanos y materiales, la evaluación de la implementación de las acciones de calidad educativa previstas en el artículo 122 bis —incluida la planificación estratégica, los objetivos y la rendición de cuentas— y la

contribución a la evaluación del sistema educativo con el fin último de mejorar la calidad y la equidad (art. 140).

Finalmente, la calidad educativa se vincula de manera inseparable al reconocimiento de la función docente, cuyo prestigio, formación continua y evaluación resultan esenciales para garantizar la excelencia en la enseñanza (arts. 102 y 106). Los programas de formación permanente deben orientarse a la actualización de conocimientos y metodologías, al fomento de la coordinación docente, a la atención a la diversidad y a la mejora de la organización de los centros. Asimismo, el reconocimiento de la labor docente y de investigación, mediante incentivos y la difusión de buenas prácticas, contribuye de forma decisiva a la consolidación de una educación de calidad, tal como establece el artículo 102.

En síntesis, la Ley concibe la calidad educativa como un principio transversal que integra equidad, inclusión, excelencia académica, participación de la comunidad educativa, autonomía de los centros y profesionalización docente. Su logro se fundamenta en procesos evaluables y de mejora continua, orientados a garantizar el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, favoreciendo su desarrollo integral y la igualdad de oportunidades.

En este marco, la inspección de educación como veremos a continuación desempeña un papel estratégico como garante del sistema, asegurando que los centros educativos actúen conforme a estos principios. Su intervención trasciende la mera comprobación de resultados académicos, al incorporar el análisis, el acompañamiento y el asesoramiento de los procesos pedagógicos y organizativos que sustentan la mejora continua, contribuyendo así a la cohesión, la calidad y la equidad del sistema educativo en su conjunto.

4.2 Papel que asignan la LOMLOE y el Real Decreto 68/2026 a la Inspección sobre la calidad de la educación

Como se ha señalado, en el marco vigente definido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), la calidad educativa se configura como un principio estructural del sistema. En este sentido, el artículo 2.2 establece que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que inciden en la calidad de la enseñanza, entre los que se incluyen, de forma expresa, la cualificación y formación del profesorado, la dotación de recursos, la investigación y la innovación educativa, la autonomía de los centros, la función directiva, la orientación, la evaluación y la inspección educativa. Se reconoce así que la calidad no depende de un único elemento, sino de la interacción coordinada de múltiples dimensiones que requieren planificación, seguimiento y mejora continua.

En coherencia con este planteamiento, la ley atribuye a los poderes públicos la responsabilidad de supervisar, evaluar e inspeccionar el sistema educativo como garantía de

su calidad, configurando la Inspección de Educación como una función esencial no solo para el control del cumplimiento normativo, sino, sobre todo, para el impulso de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la protección de los derechos de la comunidad educativa y la promoción de la equidad.

Sobre esta base normativa, el Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa, introduce un marco actualizado, integral y coherente que refuerza de manera explícita la vinculación entre la función inspectora y la calidad del sistema educativo. La norma configura de forma sistemática los principios, fines, funciones y atribuciones de la inspección, situando la garantía de la calidad como uno de sus ejes fundamentales.

El decreto incorpora, además, una visión moderna de la función inspectora al integrar el desarrollo profesional de los inspectores —incluyendo la formación, la cualificación, la carrera profesional y el reconocimiento de méritos— como un elemento clave para asegurar la eficacia del sistema. Asimismo, establece mecanismos de evaluación de la propia inspección, tanto interna como externa, mediante indicadores y dimensiones vinculados a sus funciones, con el objetivo de asegurar su calidad, eficiencia y mejora continua. Especial relevancia adquiere la definición de las competencias profesionales del cuerpo inspector, estructuradas en tres ámbitos complementarios: competencias científicas, relacionadas con el conocimiento pedagógico y normativo; competencias de gestión, orientadas a la organización, supervisión y mejora del sistema educativo; y competencias personales y relacionales, dirigidas a favorecer una comunicación eficaz y una interacción constructiva con la comunidad educativa.

5. La configuración de la inspección en una situación favorable para el impulso de la calidad

La inspección cuenta con una configuración institucional y profesional claramente favorable para contribuir de manera efectiva a la calidad del sistema educativo. Esta posición de fortaleza se apoya en un conjunto de elementos interrelacionados que definen, legitiman y dan sentido a la profesión inspectora. Es posible y probablemente necesario potenciar estos factores, hacerlos más visibles y ser más conscientes de su alcance real. Sin embargo, un análisis en profundidad de los mismos pone de manifiesto que la Inspección dispone de suficientes señas de identidad como colectivo profesional para ejercer una influencia significativa en la mejora y la calidad del sistema educativo.

En primer lugar, ya hemos visto que desde su configuración como órgano técnico del Estado en el siglo XIX, la inspección de educación en España ha constituido un factor estructural de calidad del sistema educativo, en la medida en que ha garantizado la aplicación homogénea de la normativa, la supervisión del funcionamiento de los centros y la protección del derecho a la educación

En segundo lugar, el alcance y definición de sus funciones y atribuciones otorgan a la inspección una capacidad única para intervenir en diferentes niveles del sistema educativo. Su labor no se limita al control normativo o administrativo, sino que incluye la supervisión pedagógica, el acompañamiento a los centros, la evaluación de resultados y procesos, así como la orientación y asesoramiento al profesorado y al equipo directivo. Esta amplitud funcional le permite actuar como un motor de mejora y cambio dentro de las escuelas, fomentando la innovación y la profesionalización docente.

En tercer lugar, las características y condiciones del ejercicio profesional dotan a los inspectores de una perspectiva privilegiada sobre el sistema educativo. Su posición les permite observar de manera integral la organización de los centros, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre los distintos agentes educativos. Además, la formación, la experiencia y la independencia profesional de los inspectores fortalecen su capacidad de análisis crítico y de propuesta de soluciones que contribuyan a la mejora continua.

De manera complementaria, la práctica diaria constituye otra dimensión fundamental de la fortaleza de la inspección. La interacción constante con los centros y la participación directa en la vida escolar permiten a los inspectores identificar necesidades reales, observar directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y ajustar sus intervenciones de manera contextualizada. Esta experiencia cotidiana enriquece su conocimiento práctico, potencia la toma de decisiones basada en evidencias y refuerza la capacidad de la inspección

Los principios educativos y pedagógicos que sustentan el sistema educativo proporcionan un marco conceptual sólido que guía la acción profesional. Estos principios incluyen la concepción de la educación como un derecho fundamental, la orientación hacia la equidad y la inclusión, la promoción de la mejora continua y la consideración de la escuela como un espacio de aprendizaje y desarrollo integral. El alineamiento de la práctica inspectora con estos fundamentos teóricos asegura que sus intervenciones no se limiten a la supervisión formal, sino que se orienten hacia la construcción de una educación de calidad, equitativa y transformadora.

Por último, necesitamos profundizar en la teoría educativa de la supervisión educativa que supone nuestra esencia inspectora.

En conjunto, estas dimensiones —histórica, normativa, funcional, profesional y teórica— confieren a la inspección educativa una posición privilegiada para actuar como catalizador de calidad, innovación y cambio en el sistema educativo, permitiéndole contribuir de manera directa a la mejora de los procesos de enseñanza, a la eficacia de los centros y al desarrollo integral del alumnado.

Gráfico nº 2. *Referencias fundamentales que configuran la profesión e identidad de la inspección educativa*



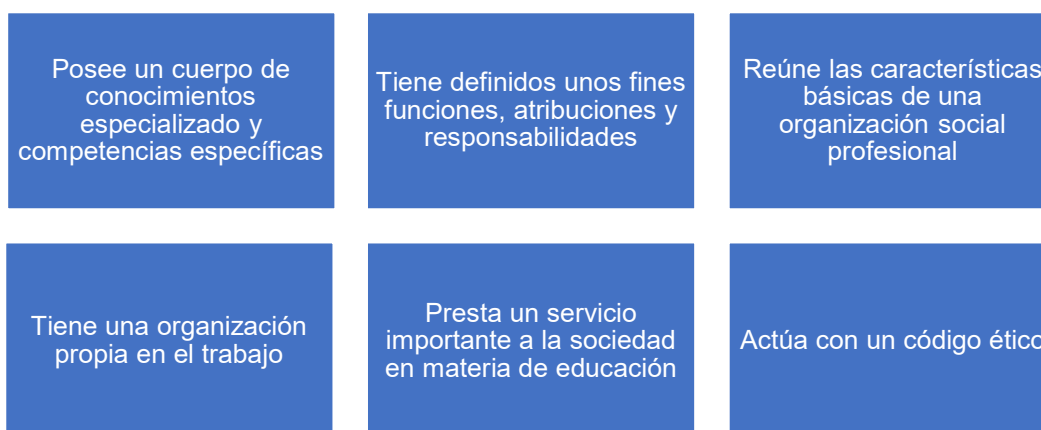
Nota. *Elaboración propia*

Hasta ahora hemos analizado el enfoque histórico y normativo, así como el alcance de sus funciones y atribuciones. A continuación, abordaremos las características de la profesión, los principios teóricos y de actuación, y su aplicación en la práctica cotidiana.

5.1. Las características de la profesión

Respecto a las características de la profesión, la inspección educativa se considera una profesión por varias razones fundamentales que la distinguen de otras actividades o roles dentro del sistema educativo. Un artículo de gran impacto sobre este tema fue el de Viñao Frago (1999) cuando realizó un análisis socio-histórico de la profesión de la inspección educativa. La inspección educativa cumple con los criterios que suelen definir una profesión: un cuerpo de conocimientos especializados, habilidades y competencias específicas, una función y responsabilidades definidas, una formación y cualificación específica y, en algunos casos, una organización profesional con un código deontológico que presta un servicio específico y medular a la sociedad.

Gráfico nº 3. Características de la profesión



Nota. Elaboración propia

Hernández Díaz (2015) hace alusión al sociólogo Max Weber como estudioso de las profesiones y teniendo en cuenta sus consideraciones y rasgos que configuran una profesión, se puede decir de la inspección que:

Responde a una función social y técnica, a veces también política, que goza de demanda social, que está social y técnicamente justificada, que es pertinente dentro de la estructura de la administración escolar, y por tanto se encuentra legitimada. La figura del inspector, o del equipo de inspección cuando se actúa de forma colegiada, es necesaria para que funcione bien engrasada la compleja maquinaria que en las sociedades contemporáneas representan los sistemas educativos (p. 20)

Destacar que la inspección reúne las características básicas de una organización social profesional en cuanto que:

- Tiene unos fines, que sirven a la sociedad, especificados a nivel general y en las diferentes funciones que le asigna la norma. Están dirigidos a contribuir a mejorar la equidad y calidad del sistema educativo y a asegurar el cumplimiento de las normas para la garantía de derechos y la observancia de los deberes. En consecuencia, su actuación requiere una ética profesional.
- Tiene su propia organización, principios y reglas de funcionamiento, tales como el trabajo en equipo, la planificación, la jerarquía, etc.
- Cuenta con atribuciones, instrumentos y recursos. Se le asignan unas atribuciones que permiten poder cumplir las funciones: desde tener acceso libre a los centros para conocer las actividades que se realizan, hasta examinar y comprobar la documentación pedagógica, académica y administrativa de los mismos. Como instrumento principal, utiliza las visitas a los centros y servicios y las reseñas de las mismas. Otras herramientas habituales de su quehacer profesional son los informes, comunicaciones, actas, etc.

- d) Hay una estructura formal en la que se desarrollan funciones diferenciadas bajo normas definidas. Para ello, existe una distribución de la autoridad y de las tareas entre las personas y estas poseen un campo explícito de actuación sobre todos los aspectos y elementos del sistema educativo preuniversitario.
- e) La organización se basa en las capacidades humanas y en las competencias de sus integrantes que poseen un conocimiento teórico y práctico pues provienen de la docencia.
- f) Cuentan con una cultura o conjunto de valores propios, ritos y formas de actuar que se transmiten a sus integrantes.
- g) Llevan a cabo actividades planificadas y coordinadas para alcanzar los fines a través de planes de actuación que marcan los objetivos, la metodología, los instrumentos a utilizar y la temporalización del trabajo.

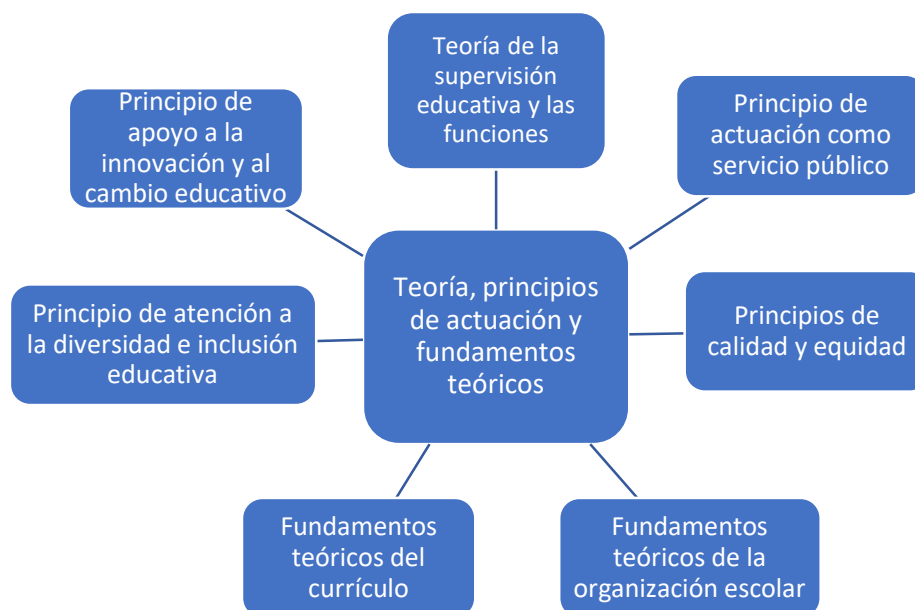
Cuando todas estas características: fines claros, organización sólida, atribuciones definidas, competencias profesionales, cultura propia y planificación rigurosa, se desarrollan de manera efectiva, la inspección educativa deja de ser simplemente un órgano de control y se convierte en un verdadero factor de calidad del sistema educativo. Su actuación no solo garantiza el cumplimiento normativo y los derechos de la comunidad educativa, sino que también impulsa la mejora continua de los centros, orienta las prácticas docentes, fortalece la gestión escolar y promueve la equidad. En otras palabras, la profesionalización y la coherencia interna de la inspección no son un fin en sí mismas, sino un instrumento decisivo para elevar los estándares educativos y asegurar que los objetivos de calidad se traduzcan en resultados reales para el alumnado y la sociedad.

5.2. La teoría y los principios de actuación

Es necesario que la actuación de la inspección educativa se sustente en una teoría sólida. Contar con una base teórica proporciona un marco conceptual que otorga coherencia, sentido y orientación a la práctica profesional. Una teoría bien definida ofrece principios, conceptos y relaciones que evitan la dispersión y la falta de consistencia en las intervenciones, actuando como un mapa que guía la acción inspectora.

Es fundamental contar con un conocimiento profundo de la teoría de la supervisión educativa y de las funciones que esta implica. Asimismo, resulta imprescindible comprender los principios que deben guiar la acción inspectora: el apoyo a la innovación y al cambio educativo, la concepción de la inspección como un servicio público, la atención a la diversidad y la promoción de una educación inclusiva, así como los principios de calidad y equidad. Además, es necesario poseer un sólido dominio de los fundamentos teóricos tanto del currículo como de la organización escolar, ya que constituyen pilares esenciales para una intervención inspectora coherente y eficaz.

Gráfico nº 4. *Teoría, principios de actuación y fundamentos que debe tener en cuenta la inspección educativa.*



Nota. Elaboración propia.

Sin lugar a duda, la teoría que sustenta la inspección educativa se fundamenta en el compromiso de garantizar la calidad del sistema educativo, promover la equidad y asegurar el cumplimiento de la normativa vigente. En este marco, la inspección se concibe como un órgano técnico-administrativo cuyas funciones principales abarcan la supervisión, la evaluación, el asesoramiento y el control del sistema educativo. Entre ellas, la supervisión ocupa un lugar central; como señala Esteban Frades (2019), la supervisión educativa constituye la función principal de la inspección. En su trabajo, Frades realiza una reflexión profunda sobre el papel de la supervisión en el ámbito educativo, abordando sus fundamentos desde perspectivas diversas: histórica, legal, académica, conceptual y comparada. Este análisis se apoya en un amplio recorrido por estudios teóricos relevantes sobre la supervisión escolar, entre los que destacan los de Maíllo (1966), Nerici (1975), Martín Rodríguez (1991), Soler Fierrez (1993), Teixidó Planas (1999), Casanova (2005), Lucendo Patiño y Vázquez Cano (2020) y Nieto Gil (2022). La revisión evidencia cómo los conceptos de inspección, asesoramiento y evaluación han compartido significados y se han solapado a lo largo del tiempo, generando debates sobre la naturaleza y el alcance de la supervisión dentro del contexto educativo.

La supervisión educativa consiste en llevar a cabo una inspección planificada, continua, cíclica e integral de los procedimientos organizativos y didácticos de los centros y de las aulas, realizada por profesionales cualificados con la autoridad necesaria, es decir, los inspectores, quienes tienen asignados centros de forma permanente. Su finalidad es vigilar el cumplimiento de la normativa y de los criterios establecidos por la Administración, así como asesorar, apoyar y proporcionar retroalimentación a los órganos de gobierno y a los equipos docentes para

favorecer la mejora de la realidad escolar, considerando los proyectos educativos y los procesos de autoevaluación de los centros. Del mismo modo, la supervisión permite identificar y solucionar posibles problemas o deficiencias. El trabajo se desarrolla principalmente a través de las visitas de inspección, en las que se aplican procedimientos e instrumentos contrastados, cuyos resultados se plasman en informes que contienen valoraciones y propuestas dirigidas tanto al centro como a la Administración. En los casos de supervisiones más complejas, resulta fundamental que el trabajo se lleve a cabo por un equipo de inspectores.

Entre los propósitos fundamentales de la supervisión educativa, se destacan: la orientación hacia los fines de la educación, el respeto y apoyo a la autonomía de los centros y a la libertad de cátedra, el impulso del cambio educativo, la concepción de la educación como servicio público, el fomento de la participación escolar, el fortalecimiento de las funciones del profesorado, priorizando el asesoramiento pedagógico orientado a la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la mejora de los resultados escolares, la mediación para la prevención y resolución de conflictos, y el respaldo al liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

Otro fundamento importante derivado de la teoría de la educación es el fomento de la innovación y el cambio. La inspección puede desempeñar un papel activo como agente de transformación, identificando y difundiendo prácticas innovadoras, promoviendo la experimentación pedagógica y apoyando la implementación de nuevas metodologías que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza. En este ámbito, destacan estudios relevantes como la investigación ya clásica de Miranda Martín (2002) que aborda cómo la supervisión puede impulsar la mejora y el desarrollo de los centros educativos.

Otro de los fundamentos teóricos a tener en cuenta y que están en la teoría de la Administración y la Gestión Pública es que la inspección actúa en la filosofía de servicio público y vela por el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos; en este sentido, hay estudios que abordan esta cuestión como el de Esteban Frades (2011) y García Ballesteros y Pérez Jiménez (2017), donde se argumenta que la inspección educativa cumple con los requisitos para ser considerada un servicio público esencial y de calidad, basándose en su trayectoria histórica, marco legal y prácticas orientadas a la comunidad educativa y se analiza cómo la inspección educativa está respaldada por un ordenamiento legal que le confiere autoridad y responsabilidad en la supervisión del sistema educativo. Actúa como un instrumento para garantizar la calidad y equidad en la educación, asegurando el cumplimiento de las normativas y principios establecidos. Las actuaciones de la inspección se enmarcan dentro del procedimiento administrativo, lo que implica el respeto a los principios de transparencia, audiencia, participación y garantía de los derechos de los interesados.

La inspección educativa debe poseer un conocimiento profundo, tanto desde el punto de vista teórico como normativo, en dos ámbitos esenciales: el modelo de organización escolar y

el modelo curricular y didáctico. Ser inspector es como llevar brújula y linterna: “guía la organización del centro y alumbró cada rincón del aprendizaje”, asegurando que la calidad marque siempre el rumbo.

En relación con el currículo, cabe destacar el Foro sobre inspección educativa organizado por el Ministerio de Educación en 2021, considerado especialmente relevante. Durante este encuentro se abordaron cuatro ejes principales: a) inspección e innovación curricular; b) inspección e historia, con énfasis en su aportación a la innovación; c) inspección e inclusión educativa; e d) inspección y evaluación. En el Foro se señaló que la innovación curricular no puede entenderse sin un papel activo, responsable y comprometido de la inspección educativa. De este modo, se evidencia un vínculo estrecho entre la supervisión y el currículo, dado que la primera tiene entre sus funciones la evaluación, el control y el asesoramiento sobre los aspectos pedagógicos de los centros, incluyendo la práctica docente, los proyectos curriculares y las programaciones didácticas.

A lo largo de la historia, se ha demostrado la relación directa entre la inspección educativa y la didáctica. Un ejemplo reciente de esta vinculación es la publicación “Diseño Curricular LOMLOE e Inspección Educativa”, promovida, coordinada y editada conjuntamente por el Proyecto Atlántida, USIE y ADIDE, con la colaboración de INSNOVAE, ANELE, la Asociación Nacional de Inspectores de Educación y la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

El artículo de Esteban Frades (2024) realiza un análisis profundo sobre cómo la supervisión educativa se entrelaza con la organización escolar en el contexto español. Se establece que las funciones y atribuciones de la inspección están directamente relacionadas con la dinámica de los centros escolares. Hay una relación directa entre la inspección y la dinámica organizativa de los centros porque, por norma, la inspección supervisa el funcionamiento organizativo y pedagógico, vela por el cumplimiento de las normas y orienta a los equipos directivos y a los distintos sectores de la comunidad escolar. Aunque el modelo de organización escolar aún carece de una fundamentación teórica integral, se identifican elementos esenciales para la supervisión: principios, objetivos y propósitos; estructura organizativa con competencias de los diferentes órganos; planes institucionales, especialmente el proyecto educativo; y recursos humanos y materiales didácticos. También se analizan cómo ciertos principios del sistema educativo condicionan el modelo organizativo e inspiran la actuación de la inspección. Estos principios incluyen la participación escolar, la calidad, la autonomía, la evaluación, la equidad, la inclusión y la educación en valores. Se profundiza especialmente en la participación escolar; la calidad y mejora, junto a la equidad; y la autonomía con un liderazgo educativo.

5.3. La práctica diaria

La práctica profesional constituye uno de los pilares esenciales que definen y consolidan cualquier profesión. En el caso de la inspección educativa, esta práctica es absolutamente

vital, ya que determina la eficacia y legitimidad de nuestra labor. Actúa como un puente entre la teoría y la realidad: aunque la inspección se sustenta en un sólido conocimiento de la legislación, la pedagogía, la supervisión, el currículo, la gestión y la evaluación, es en la práctica profesional donde esos conocimientos se transforman en acciones concretas, adaptadas al contexto particular de cada realidad que se presenta.

No podemos perder de vista que la inspección educativa vela por el derecho a la educación en la medida en que actúa como garante del cumplimiento efectivo de la legalidad y como instancia de protección de los derechos de los distintos miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la inspección no ejerce una función meramente administrativa, sino que desarrolla una labor de tutela y mediación que permite hacer operativo ese derecho en situaciones concretas. Y una de las formas más visibles y cotidianas en que la inspección ejerce esta función es a través de la atención directa a los conflictos, problemas, reclamaciones y demandas de información que presentan las familias, el profesorado y el alumnado. Cada queja por una evaluación considerada injusta, cada discrepancia sobre medidas de atención a la diversidad, cada conflicto disciplinario o cada solicitud de aclaración normativa representa una expresión práctica del derecho a la educación. La intervención inspectora en estos casos no solo revisa la adecuación de las actuaciones del centro a la normativa vigente, sino que introduce criterios de equidad, proporcionalidad y garantía de derechos, contribuyendo a restaurar la confianza y la seguridad jurídica de los ciudadanos. Además, la educación constituye una realidad social compleja que involucra intereses, expectativas y responsabilidades de familias, alumnado, profesorado y administración. En ese entramado, la inspección ocupa una posición intermedia que le permite escuchar, analizar y equilibrar perspectivas diversas.

La atención a los ciudadanos se convierte así en una dimensión estructural de su trabajo, no en una tarea residual. Atender consultas, orientar sobre procedimientos, mediar en desacuerdos y supervisar la correcta aplicación de las normas son actuaciones que traducen en práctica cotidiana el principio constitucional del derecho a la educación.

Por ello, puede afirmarse que la calidad del sistema educativo no depende únicamente de los planes estratégicos o de los modelos de evaluación institucional, sino también de la capacidad de la inspección para ofrecer una respuesta profesional, fundamentada y cercana a las demandas sociales. En una sociedad cada vez más informada y exigente, la función inspectora adquiere especial relevancia como cauce de participación y como mecanismo de garantía de derechos, consolidando su papel no solo como órgano de supervisión, sino como garante activo del derecho a la educación en su dimensión más concreta y humana.

Más allá del conocimiento teórico, la labor inspectora requiere habilidades prácticas como la observación directa, la comunicación eficaz con toda la comunidad educativa, el análisis en tiempo real, la negociación, la mediación, la elaboración de informes rigurosos y la toma de

decisiones fundamentadas. En este sentido, Soler Fierrez (2015) realizó una aportación relevante al proponer un decálogo de competencias profesionales para los inspectores de educación. Moya Otero, Cuadrado Muñoz, Noguera Peribáñez, Reina López y Luengo (2014) analizan las competencias profesionales de la inspección educativa, basándose en una investigación del Grupo Atlántida (2019-2020) con el apoyo de COTEC y la colaboración de ADIDE, USIE e INSNOVAE. Asimismo, el Real Decreto 68/2026 establece competencias clave para el ejercicio diario de esta labor, destacando el uso de estrategias de mediación, la comunicación y el asesoramiento dirigidos a la comunidad educativa, así como la gestión de conflictos mediante la empatía y la resolución adecuada de situaciones problemáticas. Además, enfatiza la responsabilidad en la toma de decisiones, la capacidad de proponer soluciones efectivas y la transmisión de motivación, implicación y sentido del deber en el desempeño profesional.

Al mismo tiempo, la Inspección presta atención leal y servicial a las peticiones de autoridades y responsables educativos, ayudando a resolver situaciones que van desde problemas de transporte escolar para un alumno con necesidades especiales, demandas de recursos de asociaciones de padres, hasta situaciones más puntuales como la rotura de las gafas de un niño en el patio.

En resumen, con diferentes formatos y a lo largo de la historia, la Inspección de Educación ha sido un componente permanente del sistema educativo, manteniendo una relación estrecha y continuada con la sociedad. Ciudadanos y profesorado recurren a ella habitualmente cuando surgen problemas o se necesitan soluciones en distintos ámbitos educativos. Los relatos de vida de inspectores e inspectoras corroboran esta realidad. Por ejemplo, Romero Ureña (2019), evidencia la complejidad y diversidad del papel de la Inspección. Dice que, en una misma jornada, un inspector puede supervisar y evaluar, asesorar pedagógica, curricular o administrativamente, e incluso acompañar y orientar profesionalmente. Esto demuestra la naturaleza poliédrica de la función inspectora y su papel clave en el funcionamiento cotidiano del sistema educativo. Y postula que:

A lo largo del tiempo, he podido constatar que la sola presencia del inspector/a, en muchas ocasiones, es fundamental para tranquilizar a los equipos directivos, al profesorado y a las familias que cuentan con nosotros; con solo escucharlos y darles nuestro punto de vista, fundamentado en la norma y en la experiencia, los problemas se suavizan o se resuelven y evitan a la Administración entrar en procesos burocráticos (p. 187).

Lo que hacemos en el día a día no es menor: nuestra labor diaria constituye un auténtico factor de calidad para el sistema educativo: prevenimos conflictos, resolvemos problemas antes de que se agraven y aseguramos que la educación funcione de manera más eficaz. Simbólicamente, podríamos decir que la inspección en muchas ocasiones “cura un resfriado antes de que se convierta en neumonía”. En otras palabras, nuestra acción diaria fortalece la

calidad, la estabilidad y la confianza en el sistema educativo. Esta labor, esencial pero en gran medida discreta, no llega suficientemente a la ciudadanía. Además, nuestra actuación no suele tener las consecuencias inmediatas o visibles que caracterizan a otras inspecciones, como las de Hacienda, Sanidad, Trabajo o Consumo. La presencia de la Inspección Educativa en los medios de comunicación suele producirse únicamente en situaciones graves o excepcionales, en las que se recurre al inspector o inspectora como una especie de “solucionador supremo” de conflictos: casos de acoso, agresiones sexuales, malos tratos o, más recientemente, problemáticas relacionadas con la salud mental y el suicidio.

Otra cuestión de la práctica inspectora sobre la que hay que reflexionar es que diversas fuentes provenientes de la comunidad educativa, asociaciones de inspectores e investigaciones especializadas coinciden en señalar la necesidad de que la inspección mantenga un contacto más estrecho y regular con los centros escolares, superando el modelo más burocrático o de despacho. Una crítica frecuente es que las visitas son escasas y, en muchos casos, limitadas al equipo directivo. Para lograr una comprensión profunda y empática del sistema educativo “desde dentro”, es imprescindible que la inspección ejerza su labor en el terreno, compartiendo el día a día con docentes, alumnado y equipos directivos. Esta vivencia directa es clave para realizar una supervisión justa, realista y eficaz. Estar presente de manera habitual y programada en los centros no solo proporciona un conocimiento más preciso de su funcionamiento, sino que también fortalece la comunicación, genera confianza y dota de mayor credibilidad a la figura del inspector. Como resultado, sus orientaciones y recomendaciones tienden a ser mejor comprendidas, aceptadas y aplicadas por los equipos educativos. Cada escuela, cada aula y cada equipo directivo presentan dinámicas, necesidades y desafíos propios por lo tanto solo una práctica cercana y continuada permite comprender estas particularidades y actuar de forma pertinente

En definitiva, en este apartado de la práctica diaria destacar que, aunque la sociedad en general no lo conozca, la Inspección Educativa es, probablemente, una de las profesiones que da cuenta con mayor detalle y sistematicidad de su trabajo diario. Su actividad queda reflejada de forma continua en planes de actuación, planificaciones semanales y quincenales, informes, reseñas de visitas, actas, memorias y otros muchos documentos. Además, todas las normas vigentes que regulan la Inspección incluyen de manera explícita un apartado relativo a la evaluación de la propia función inspectora. Desde luego toda esa documentación que genera la inspección constituye un patrimonio documental excepcional, que permite conocer con detalle cómo se organiza y actúa, y que constituye una fuente imprescindible para estudiar la vida escolar y el funcionamiento del sistema educativo. Resulta preocupante que una parte significativa de este esfuerzo documental se pierda y no quede preservado como una fuente imprescindible para comprender lo que sucede realmente en las escuelas y en el sistema educativo en un momento determinado.

Antes de la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900, cuando la Inspección dependía de los rectores universitarios, los archivos de las universidades conservan un abundante conjunto de actas e informes de inspectores que describen con notable precisión la realidad escolar del último tercio del siglo XIX. Surge entonces la incógnita de si la documentación que hoy almacenamos en diversas “nubes” digitales seguirá estando disponible para los investigadores dentro de veinticinco o cincuenta años.

En esta línea, Montero Alcaide (2026), ha publicado un artículo sugerente sobre los informes de inspección y el acceso a sus contenidos, en el que destaca su relevancia y valor histórico:

Es apreciable, entonces, la destacada relevancia de los informes de inspección como resultado de las actuaciones e intervenciones de la Inspección educativa, pues facilitan conocimiento preciso, análisis técnico, valoración normativa, conclusiones destacadas y propuestas para la toma de decisiones; adquieren la naturaleza de medios de prueba; y sus contenidos, de carácter interno, y particularmente cuando los informes no resulten de una específica prescripción legal, no serán de acceso como información pública.

6. Investigaciones educativas y reflexiones teóricas sobre el papel de la inspección referidas a la calidad educativa

La literatura académica española ha intensificado, desde finales del siglo XX, el estudio de la relación entre inspección educativa y calidad escolar, superando una visión meramente fiscalizadora para situarla en el ámbito de la evaluación, el liderazgo pedagógico y la mejora institucional. Numerosas aportaciones, muchas de ellas procedentes de inspectores e inspectoras, destacan su función estratégica en la garantía del derecho a una educación de calidad.

Los análisis recientes señalan que los cambios legislativos y organizativos del sistema educativo han modulado el alcance de sus funciones, especialmente en lo relativo a la evaluación. Aunque esta dimensión continúa siendo esencial, diversos estudios advierten de una pérdida de protagonismo respecto a etapas anteriores y plantean la conveniencia de reforzar modelos que integren la evaluación externa con procesos sólidos de autoevaluación institucional, entendidos como motores de mejora sostenida.

La producción científica también subraya la dimensión pedagógica de la inspección, vinculándola al acompañamiento profesional, al apoyo a los equipos directivos y a la dinamización de procesos de innovación. Desde esta perspectiva, la eficacia del servicio no depende únicamente de la supervisión normativa, sino de su capacidad para generar reflexión, orientar la práctica docente y conectar las políticas educativas con las necesidades reales de los centros.

No obstante, la literatura identifica condicionantes que dificultan este enfoque, como la presión administrativa, la diversidad de contextos escolares y la complejidad creciente de las demandas sociales. En este escenario, algunos trabajos continúan explorando la incorporación de modelos de gestión de calidad, como el Modelo EFQM, como referentes metodológicos para estructurar la mejora continua y fortalecer el papel de la inspección en el desarrollo del sistema educativo.

Autores como Gento Palacios (2000), Chavarría y Borrell Closa (2013) y Abad Merino (2019) destacan el papel de la inspección en la evaluación, la formación y el acompañamiento profesional. Desde la perspectiva de la gestión y las auditorías de calidad, Ozkoidi Pérez y Albeniz Bratos (2014a, 2014b), García Andreu (2013) y Oliver Pozo (2017) subrayan su contribución al liderazgo, la planificación y la mejora de los procesos organizativos y pedagógicos. En esta misma línea, Campos Barrionuevo (2017) sitúan la inspección como elemento transversal de los modelos de calidad, integrando planificación, resultados, clima institucional y equidad.

La relación entre inspección, evaluación y resultados escolares es analizada por Casanova Rodríguez (2005), Silva García (2013) y Campillo Frutos (2019), quienes defienden una supervisión basada en la evidencia, orientada a la detección de problemas y a la implementación coherente de medidas de mejora. Esta concepción es reforzada por el Libro Blanco de la profesión docente de Marina, Pellicer y Manso (2015) y por el documento ministerial: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (2022), que reclaman priorizar la función asesora y de apoyo de la inspección frente a un enfoque meramente burocrático. Roda Martín e Iñigo Fernández (2024) exponen diez claves para una inspección eficaz que dé respuesta al cambio experimentado por la sociedad.

En estudios más recientes, Estefanía Lera (2021), Serentill i Rubio (2023), Jordán Silva (2023) y Figueiras Fernández y de la Fuente Martínez (2023) describen modelos autonómicos centrados en la evaluación de centros, los planes de mejora y el acompañamiento formativo. Cuadrado Muñoz (2024) propone un modelo integral orientado simultáneamente a la calidad y la equidad, alineado con tendencias europeas. Casanova Rodríguez (2024) aborda el papel de la inspección en la sociedad actual y la ve como un aval de calidad. Atienza Blasco y Álvarez Fernández (2024) ven a la inspección como elemento de transformación e innovación de los centros educativos y analizan iniciativas de transformación educativa en la Comunidad Valenciana orientadas a mejorar la calidad del sistema y promover la sostenibilidad mediante redes de centros y la integración de los ODS.

Desde una perspectiva más amplia de política educativa, Zulueta Castañeda (2020) y Rodríguez Muñoz (2025) vinculan la acción inspectora con la innovación, la inclusión educativa y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Desde la sociología Fernández Enguita (2014) apunta la idea de que en el contexto de una sociedad informacional el papel de la inspección podría

estar más relacionado con una evaluación y rendición de cuentas a posteriori. Resulta especialmente relevante el libro *Marco para el buen desempeño de la inspección educativa* (Rodríguez Bravo et al., 2021), el cual propone un modelo de competencias y actuaciones para la inspección educativa, con el objetivo de fortalecer su función pedagógica, evaluadora y de acompañamiento a los centros.

Para concluir, resulta destacable la investigación de Silva García (2013) sobre el papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. Su estudio es alentador, ya que señala que la inspección escolar cumple un rol esencial como promotora de innovación y cambio educativo, incidiendo directamente en la calidad de la educación y en los resultados escolares. La autora sostiene que los inspectores no se limitan a supervisar el cumplimiento normativo, sino que también deben brindar apoyo pedagógico al profesorado y a los equipos directivos, fomentando espacios de análisis, diálogo y reflexión sobre prácticas educativas efectivas. Asimismo, la investigación examina las dificultades que enfrenta la inspección para ofrecer este acompañamiento y propone orientaciones para fortalecer su intervención en los centros educativos.

7. El profesorado, factor esencial del sistema educativo en el que debería centrarse y priorizar su actuación la Inspección de Educación para consolidarse como un verdadero factor de calidad

No es posible abarcar todas las dimensiones del sistema educativo al mismo tiempo; la mejora exige seleccionar, priorizar y orientar la acción hacia aquellos ámbitos con mayor capacidad de transformación. De ahí la importancia de definir objetivos generales claros y establecer actuaciones prioritarias que doten de coherencia y eficacia a la intervención inspectora. En esta línea, Tomás Secadura (2011) plantea la necesidad de que la inspección educativa centre estratégicamente su actuación para lograr un impacto real en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica valorar si debe concentrar sus esfuerzos en uno de los factores más determinantes de la calidad del sistema: el profesorado.

El profesorado constituye el factor esencial del sistema educativo y, por tanto, el ámbito en el que la Inspección de Educación debería centrar de manera preferente su actuación si aspira a consolidarse como un verdadero factor de calidad. Como hemos visto, la calidad educativa es el resultado de la interacción de múltiples variables: el profesorado; el liderazgo pedagógico y la dirección escolar; el currículo y su aplicación; las metodologías de enseñanza; la evaluación del aprendizaje; la atención a la diversidad y la inclusión; el clima y la convivencia escolar; los recursos y condiciones de escolarización; la organización de los centros; el contexto socio familiar del alumnado; y la evaluación del sistema y las políticas educativas. Parte de la literatura pedagógica ha sintetizado este entramado en una triada básica: profesorado, alumnado y recursos. La investigación es clara al señalar que los recursos materiales, por sí solos, tienen un impacto limitado sobre los aprendizajes, mientras que el peso del alumnado es relevante y está

estrechamente vinculado a su origen social. Esta constatación reabre el debate sobre la orientación de la educación obligatoria, más comprensiva o más selectiva, y refuerza la necesidad de reconocer la influencia del contexto socioeconómico para garantizar una enseñanza de calidad y avanzar hacia los objetivos educativos. Paralelamente, los estudios muestran que el profesorado puede ejercer un efecto sobre el aprendizaje tan significativo como el del propio alumnado, y que cada vez conocemos con mayor precisión la naturaleza y el alcance de esa contribución.

El preámbulo de la LOMLOE (2020) subraya esta idea de manera explícita:

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea.

Este reconocimiento se refleja también en los informes internacionales de McKinsey (2007) de la OCDE (2018 y 2025), y la UNESCO (2024), que coinciden en señalar al profesorado como el factor escolar con mayor influencia en el aprendizaje del alumnado y en la reducción de desigualdades. La calidad de un sistema educativo, afirman, depende en gran medida de la calidad de sus docentes. Para que esta influencia sea efectiva, es imprescindible contar con una formación inicial rigurosa y selectiva, un desarrollo profesional continuo, sólidas competencias didácticas y pedagógicas, capacidad para atender a la diversidad del alumnado, expectativas elevadas acompañadas de seguimiento personalizado, prácticas de evaluación formativa con retroalimentación eficaz y la habilidad para generar un clima escolar positivo que favorezca el aprendizaje.

En el caso de la educación secundaria, el dominio profundo de la materia constituye un componente especialmente relevante de la eficacia docente. Junto a este, el nivel general de preparación del profesorado y la calidad de sus prácticas en el aula son factores determinantes, aunque la literatura especializada no establece de forma concluyente cuál de ellos tiene mayor peso relativo.

Además, aspectos esenciales de la calidad educativa dependen directamente de la acción docente: la concreción y contextualización del currículo, la aplicación de metodologías fundamentadas en la evidencia, la evaluación continua de los aprendizajes, la atención a la diversidad, incluyendo enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje, y la construcción de entornos escolares que promuevan la participación, la equidad y el logro académico.

Esta visión de unir la calidad de la enseñanza a la calidad del profesor está desde hace años defendida por diferentes autores, un estudio es el presentado por Rodríguez Moneo y Aparicio

(2024) que aseguran que el éxito en los sistemas educativos más exitosos demuestra que la calidad del sistema educativo depende siempre de la calidad de su profesorado. Llegan a postular que

En suma, puede afirmarse que el único modo de resolver el problema derivado de la brecha social en los alumnos, que da lugar a una falta de equidad en la educación y a la consiguiente desigualdad de oportunidades, reside en el factor profesor” (p. 15).

Todo ello nos sitúa en el núcleo mismo de la función inspectora. La inspección no puede dispersarse en aspectos secundarios, ni diluir esfuerzos en lo accesorio, se debe concentrar en aquello que realmente marca la diferencia. Si el profesorado es el principal garante de una educación de calidad, la acción de la Inspección ha de orientarse de manera decidida a apoyarlo, acompañarlo y potenciar su labor. Además, los inspectores han sido docentes y alumnos; conocen de primera mano lo que ocurre en las aulas y saben identificar qué prácticas generan aprendizaje significativo y cuáles no. No hacen falta elaboraciones teóricas complejas para reconocer a un buen profesor: la experiencia personal lo confirma. Albert Camus evocaba, al recibir el Nobel, la huella imborrable de su maestro. Cada uno de nosotros puede recordar docentes que nos motivaron, nos orientaron y nos marcaron de forma duradera.

En definitiva, apoyar, formar y reconocer al profesorado no es una tarea más entre otras: es el eje sobre el que se articula la mejora educativa. La inspección tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que los docentes desarrollen su trabajo en las mejores circunstancias posibles, conscientes de que su impacto trasciende el aula y deja una huella profunda en la vida del alumnado. Por ello, la calidad de la enseñanza depende en gran medida de la profesionalidad del profesorado, y la Inspección debe situar entre sus funciones prioritarias el apoyo, la orientación y el acompañamiento pedagógico, con el objetivo de fortalecer y consolidar un profesorado competente y comprometido con la mejora educativa.

Asimismo, contamos con la ventaja de que las funciones del profesorado están claramente establecidas en la LOMLOE (2020, art. 91) y han sido refrendadas y consensuadas por distintas leyes educativas anteriores. Además, la normativa proporciona una clasificación que distingue cinco perfiles de profesorado, lo que facilita orientar la acción inspectora y el desarrollo profesional en función de las competencias y responsabilidades específicas de cada docente:

- a) Enseñante: La programación y la enseñanza, así como la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y de los procesos de enseñanza.
- b) Educador: La tutoría y orientación de los alumnos, la atención al desarrollo del alumnado. Y La información periódica a las familias
- c) Participativo: La participación en la actividad general del centro. La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. La promoción, organización y participación en las actividades complementarias. La

participación en los planes de evaluación y los profesores realizarán las funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

- d) En valores democráticos: La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- e) Actualizado: investigación, experimentación y mejora continua.

La Inspección Educativa puede desempeñar un papel clave de apoyo y acompañamiento pedagógico al profesorado mediante actuaciones centradas en la mejora de la práctica docente. Entre ellas destacan la observación formativa en el aula, el análisis compartido de programaciones y procesos de evaluación, la devolución profesional fundamentada tras las visitas y el asesoramiento en metodologías activas, inclusivas y competenciales. Asimismo, orienta en el uso pedagógico de los resultados, en la atención a la diversidad, incluido el Diseño Universal para el Aprendizaje, y en la planificación de apoyos y adaptaciones curriculares. Además, puede impulsar la reflexión profesional, el trabajo colaborativo y la coordinación docente, y apoya especialmente al profesorado novel o a centros en contextos complejos. También asesora a los equipos directivos para fortalecer el liderazgo pedagógico y la coherencia entre proyectos, planes de mejora y práctica cotidiana. En conjunto, estas actuaciones contribuyen a consolidar una cultura de mejora continua basada en la confianza, el rigor técnico y la colaboración profesional.

8. Conclusiones

La trayectoria histórica de la inspección educativa en España permite afirmar que ha desempeñado un papel relevante en la mejora y consolidación del sistema educativo. Sin embargo, su influencia no ha sido lineal, ni homogénea. La inspección ha atravesado ciclos de mayor protagonismo institucional y reconocimiento profesional, alternados con periodos de menor visibilidad y capacidad de incidencia. En los momentos de mayor fortaleza, cuando su función ha sido reconocida, definida con claridad normativa y respaldada por producción científica y profesional, su impacto como factor de calidad del sistema ha resultado más significativo. La generación de conocimiento propio, la reflexión sistemática sobre su práctica y la participación activa en la investigación educativa constituyen, en este sentido, indicadores de madurez institucional y de consolidación profesional. En el plano normativo, la aprobación de la LOPEGCE (1995) supuso un punto de inflexión al proporcionar una definición más precisa de la función inspectora, consolidar su estructura profesional y vincularla explícitamente a la evaluación y a la mejora del sistema. Este legado ha sido reafirmado y actualizado por disposiciones posteriores, especialmente la LOMLOE (2020) y el Real Decreto 68/2026.

En las últimas décadas, los modelos de gestión de la calidad han tenido una notable repercusión en el ámbito educativo, influyendo también en la configuración y funcionamiento de la inspección. No obstante, conviene subrayar que actuar como factor de calidad del sistema no

exige necesariamente la adopción formal de modelos de gestión empresarial ni la obtención de certificaciones estandarizadas. La incorporación de marcos organizativos propios del ámbito empresarial no implica, por sí misma, una mejora sustantiva del sistema educativo.

En la actualidad, la calidad educativa se concibe como un concepto plural y polisémico, estrechamente vinculado a la equidad. Organismos internacionales como la UNESCO subrayan la educación como un bien común, inseparable de la justicia social y del desarrollo sostenible. Este contexto exige una inspección capaz de comprender la complejidad del sistema educativo y de actuar con criterios profesionales sólidos, fundamentados y coherentes. La LOMLOE (2020) consolida esta visión al situar la calidad como un principio estructural del sistema educativo, presente de manera transversal en todo el texto legal, y al atribuir a la Inspección un papel esencial en la supervisión, la evaluación, la orientación pedagógica, la garantía de la equidad, la mejora de los centros y la rendición de cuentas.

Es necesario profundizar, reforzar y optimizar en las referencias fundamentales que configuran la identidad profesional de la inspección educativa que se articulan en torno a cuatro ejes: su historia y marco normativo; el alcance de sus fines, funciones, atribuciones y competencias; la teoría de la supervisión educativa y sus principios de actuación; y las características específicas de la profesión y de la práctica diaria. Esta última dimensión resulta especialmente relevante: la atención cotidiana a los distintos miembros de la comunidad educativa, la mediación en conflictos, el acompañamiento a equipos directivos y docentes y la garantía efectiva del derecho a la educación constituyen el núcleo práctico donde se concreta su función pública.

Nos encontramos, por tanto, en una coyuntura especialmente propicia. La Inspección Educativa cuenta hoy con un marco normativo sólido, con fines, funciones y atribuciones claramente delimitados, una identidad profesional consolidada, un cuerpo de saber especializado y una dilatada tradición de servicio público. No obstante, subsiste un desafío histórico que atenúa su capacidad de incidencia: la persistente sobrecarga burocrática. Si aspira a influir de manera decisiva en la mejora de la calidad educativa, la Inspección necesita recuperar tiempo y espacio profesional para fortalecer su dimensión pedagógica, intensificar el asesoramiento a los centros y profundizar en el análisis sistemático de la práctica docente. La investigación más reciente respalda esta orientación. La investigación educativa ha aportado evidencias significativas, en buena medida impulsadas por inspectores e inspectoras, sobre el impacto potencial de la inspección en los procesos de mejora escolar. En esta línea, resulta prioritario reforzar aquellas actuaciones que inciden directamente en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con especial atención al papel del profesorado como agente central del cambio educativo. Solo desde una concepción profesional, reflexiva y pedagógicamente fundamentada podrá la inspección educativa ejercer de manera efectiva su función como factor estratégico de calidad del sistema educativo.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses

Ninguno

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1997). *Modelo europeo de gestión de calidad. Guía para la autoevaluación*. Dirección General de Centros Educativos, Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/modelo-europeo-de-gestion-de-calidad-guia-para-la-autoevaluacion_174385/
- Abad Merino, L. (2019) La inspección educativa como agente de calidad en la formación inicial y en el ingreso de la función docente. *Supervisión* 21, 51, 1-10.
- Alcalá Ibáñez, M.L. (2018). El papel de la inspección en la mejora y transformación de la escuela. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, número 24, monográfico sobre La inspección, entre la intervención administrativa y la pedagógica, páginas 34-37. Disponible en <http://feae.eu/wp-content/uploads/2018/06/ForumAragon24.pdf>.
- Antúnez, S. y Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en supervisión educativa*, 33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>.
- Atienza Blasco, R. y Álvarez Fernández, E. (2024). La inspección de educación, elemento de transformación e innovación en los centros educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 557, 133-140.
- Aragón Marín, J. (2001). *La calidad en educación: Concepto y modelos*. Síntesis.
- Banco Mundial. (1993). *World Development Report 1993: Investing in health* [Informe sobre el desarrollo mundial 1993: Invertir en salud]. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Barea Romero, C. (2024). Líneas estratégicas en los Planes de Actuación de la inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.862>.
- Beas Miranda, M. (2002). Reflexiones sobre la calidad educativa en España desde 1970. *REXE Revista de experiencias y estudios en educación*, 1, 75- 88.
- Bolívar, A. (2018). La Inspección Educativa en un marco de autonomía escolar: una inevitable reestructuración. *Revista digital del fórum europeo de administradores de la educación de Aragón*, 24, pp. 15-16. <http://feae.eu/wp-content/uploads/2018/06/ForumAragon24.pdf>.
- Bordón: Revista de Pedagogía* (1988), V-40, 2. Dedicado a la calidad de los centros educativos, asunto para un congreso.

- Camacho Prats, A. (2014). Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos. (Tesis doctoral). Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona.
- Camacho Prats, A. (2019). La inspección Educativa vista desde la escuela. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 105-115.
- Campillo Frutos, S. (2019). Inspección, investigación y calidad educativa. *Educa Nova*, 9, 233-239. <https://usie.es/wp-content/uploads/2022/01/Revista-Educa-Nova-9-MONOGRAFICO-2019-USIE>.
- Campos Barrionuevo, B. (2017). *Inspección educativa y calidad institucional*. Universitas.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.
- Casanova Rodríguez, M. A. (2005). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 1.
- Casanova Rodríguez, M. A. (2024). La inspección de educación: antes, ahora y siempre. *Cuadernos de pedagogía*, 557, 86-93
- Castán Esteban, J.L. (2019). Fuentes bibliográficas y documentales para la investigación histórica sobre la Inspección de Educación. *Educa Nova*, 9, 59-84.
- Cuadrado Muñoz, F. (2018) Inspección Educativa, cuasimercado y gobierno por los resultados. *Avances En Supervisión Educativa*, 30. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.640>
- Cuadrado Muñoz, F. J. (2024). Un modelo de inspección educativa para la mejora de la calidad y la equidad, entre la gobernanza y la autonomía de los centros educativos. *Avances en Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.864>
- Chavarría Navarro, X., y Borrell Closa, J. (2013). *Evaluación de centros para la mejora de la calidad*. Horsori.
- Decreto 98/2016, de 28 de junio, de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV de 4 de julio de 2016).
- De la Orden, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 40(3), 349–362.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. UNESCO
- Escudero Muñoz (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, 21-38.
- Esteban Frades, S. (2011). Naturaleza y aportaciones de la inspección educativa como servicio público. *Avances en Supervisión Educativa*, 15.
- Esteban Frades, S. (2014). La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida. Oviedo: Adide de Castilla y León y KRK ediciones.
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula* (Universidad de Salamanca), 25, 2019, p. 28. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/issue/current/showToc>

- Esteban Frades, S. (2022). Factores condicionantes y determinantes de la Alta Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (37). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.752>.
- Esteban Frades, S. (2024). La Supervisión educativa y su relación con el modelo de organización escolar en España: Fundamentos teóricos y normativos. *Avances en Supervisión Educativa*, 41, 562-612.
- Estefanía Lera, J. L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, 36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>.
- Estrada Molina, O., Repiso Caballero, R., & Aguaded, I. (2024). Estudio bibliométrico sobre la Educación de Calidad. *Revista De Educación*, 404, 139–167. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-622>
- Fernández Enguita, M. (2014). Entre Prometeo y Epimeteo: el papel de la inspección en un contexto diverso y cambiante. *Avances en supervisión educativa*, 21. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/85>
- Figueiras Fernández, A. M., & de la Fuente Martínez, Á. (2023). Actuaciones de la inspección educativa asturiana para contribuir a la mejora de los centros educativos. *Avances en supervisión educativa*, 40, 56–83. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.820>
- Figuerola, L. (1844). *Guía legislativa e inspectiva de instrucción primaria*. Librería Europea de Hidalgo.
- Galicia Mangas, F.J. (2016). Origen y evolución histórica de la Inspección de Educación en España. En Galicia Mangas, F.J., *La Inspección de Educación: régimen jurídico* (pp. 25-120). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Andreu, M. (2013). La autonomía de los centros. Un debate abierto. *Revista Supervisión* 21, 30, 14-20.
- García Ballesteros, P.E. y Pérez Jiménez, J.M. (2017). La inspección educativa como servicio público para el siglo XXI. *Supervisión XXI*, 46, 1-18.
- Gentile, A y Arias Aparicio, F. (2014). La calidad educativa en España. Repaso de su definición normativa y aproximación a un debate todavía actual. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 17, 49-71.
- Gento Palacios, S. (2000). La inspección de educación como factor de calidad educativa. En *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal: Actas del VI Congreso Interuniversitario y de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 619–664). Grupo Editorial Universitario.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). Calidad de la educación: la deconstrucción del concepto. *Cuadernos de Pedagogía*, (451), 32-35.
- Gómez Llorente, L. y Mayoral Cortés, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Laia.
- Hernández Díaz, J. M. (2014). El inspector de educación: visitador de escuelas, supervisor y compañero de viaje pedagógico (Prólogo). En Esteban Frades, S. *La inspección de*

educación. Historia, pensamiento y vida (pp. 19-25). ADIDE de Castilla y León / KRK Ediciones.

Hernández Díaz, J.M. (2019). La Inspección Educativa y la cultura escolar en España: Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 59-89.

Hontañón Talledo, A. (2014). Gestión de la calidad en los servicios de inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 22.

Jiménez Eguizábal, A. (1984). *La Inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República española*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Jordán Silva, J. M. (2023). Evaluación y calidad educativa: Planes y programas para la evaluación de centros en Castilla y León. *Avances en Supervisión Educativa*, 40, 84-122. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.815>

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* núm. 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE* núm. 159. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *BOE* núm. 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 106, de 04/05/2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* núm. 295, de 10/12/2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía. *BOJA* núm. 252, de 26 de diciembre de 2007 / *BOE* núm. 20, de 23 de enero de 2008. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *BOE* núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación del País Vasco. *BOE* núm. 16, de 18 de enero de 2024. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2023/12/21/17>

- López del Castillo, M.T. (2013). *Historia de la Inspección de primera enseñanza en España*. Ministerio de Educación.
- López Rupérez, F. (1994). *La calidad de la educación*. La Muralla.
- Lucendo Patiño, J. M., & Vázquez Cano, E. (2020). *Modelos de inspección y supervisión educativa*. Editorial Sanz y Torres.
- Luján Castro, J. y Puente Azcutia, J. (1996). *Evaluación de Centros. El Plan Eva*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Maíllo García (1966). La supervisión escolar. I. *Revista de Educación*, 179, 105–110.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza y mejora escolar*. Alianza Editorial.
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martí Ferrándiz, J.J. (1996). *La Inspección educativa en la política escolar de la España contemporánea*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Martín Rodríguez, E. (1991). *Supervisión Educativa*. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Mediano, C., & Riopérez Losada, N. (2005). *El modelo EFQM y su aplicación en el ámbito educativo*. La Muralla.
- Mialaret, G. (1980). ¿Qué es la calidad de la educación? *Revista de Educación*, 264, 5-15.
- Mayorga Manrique, A. (2000). *La inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España. 1849-1999*. Ed. Santillana.
- McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Foro de Inspección Educativa y Dirección de Centros: nuevo currículo para nuevos desafíos*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/debate-curriculo/actuaciones/nuevo-inspeccion.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo: Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Molero Pintado, A. (1995). La trayectoria histórica del servicio de Inspección. En Soler Fierrez, E. (Coord.), *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa* (pp. 227-243). Madrid: Escuela Española.

- Montero Alcaide, A. (2021). *La Inspección de Educación en España. Hasta aquí hemos llegado* (Vols. I-II). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Montero Alcaide, A. (2026, 26 de enero). Informes de inspección y acceso a sus contenidos. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2026/01/informes-de-inspeccion-y-acceso-a-sus-contenidos/>
- Moreno Guerrero, A.J. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(3), 23-40.
- Moya Otero, J., Cuadrado Muñoz, F. J., Noguera Peribáñez, E., Reina López, J. J., & Luengo Horcajo, F. (2024). *Las competencias del servicio de Inspección: una investigación abierta*. *Cuadernos de Pedagogía*, 557, 116-121
- Nerici, I. G. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Kapelusz.
- Nieto Gil, J. M. (2022). *Supervisión e inspección educativas*. Ediciones Pirámide.
- OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1995). *Revisión de políticas nacionales de educación: calidad y equidad de la escolarización* [Reviews of National Policies for Education: Quality and Equity of Schooling]. OECD Publishing.
- OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Políticas docentes eficaces: Percepciones y conclusiones a partir de PISA, TALIS y otras fuentes internacionales*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/education/policies-teacher-effectiveness.html>
- OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). *Lograr una enseñanza de alta calidad: Empoderar la enseñanza eficaz en cada escuela*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/education/unlocking-high-quality-teaching.htm>
- Oliver Pozo, J. (2017). La inspección de educación como factor de calidad ejercida desde su espacio en el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 25
- Ozkoidi Pérez, J., & Albeniz Bratos, A. (2014a). Formación de la inspección educativa: mirando al futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, 22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.50>
- Ozkoidi Pérez, J., & Albeniz Bratos, A. (2014b). Las auditorías de calidad como servicio de la Inspección de Navarra. *Avances En Supervisión Educativa*, 22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.42>
- Pérez Juste, R., López Rupérez, F., Peralta, M. D., & Municio, P. (2000). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2023-2027. Orden de 26 de julio de 2023 (BOJA, 1 de agosto de 2023).

- Ramírez Aísa, E. (2017). Historia de la Inspección de Educación en España: 1812-1978. In Vázquez-Cano, E. (Coord.), *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 33-65). Madrid: UNED.
- Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes «BOE» núm. 32, de 05 de febrero de 2026. Referencia: BOE-A-2026-26.
- Reglamento general de instrucción pública, decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821
- Resolución de la Vice consejera de Educación, por la que se aprueba el Plan General Trienal de la Inspección de Educación Cursos 2023-2026
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/hezkuntza_ikuskaritza_planak/es_def/adjuantos/K23-1518-2es_0.2023_26_Hiru-Urteko-plana_20231016_ES.pdf
- Resolución de 18 de septiembre de 2025 de la Secretaría General de la Consejería de Educación, por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes anuales de actividades de las Áreas de Inspección Educativa de las Direcciones Provinciales de Educación y el Plan de formación específica de la Inspección Educativa de Castilla y León para curso 2025/2026.
- Revista de Educación* (1980). La calidad educativa. Ministerio de Educación y Ciencia, 264.
- Rey Martínez, F. (2020). *Segregación escolar en España: Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*. Marcial Pons.
- Roda Martín, E., & Íñigo Fernández, L. E. (2024). Diez claves de una inspección educativa eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 557, 122-127.
- Rodríguez Bravo, M. F. (Coord.), Alcalá Ibáñez, L., Miguel Pérez, V., Montero Alcaide, A., Camacho Prats, A., Galicia Mangas, F. J., & Tébar Cuesta, F. (2021). *Marco para el buen desempeño de la inspección educativa*. Supervisión21.
- Romero Ureña, C. (2019). El día a día de una inspectora de educación. *Aula*, Universidad de Salamanca, 25, 171-188.
- Romero Ureña, C., & Esteban Frades, S. (2025). La función de asesoramiento pedagógico de la inspección educativa: recorrido histórico-legal: Primera parte: Desde la creación de la inspección (1849) hasta la Segunda República (1931). *Avances En Supervisión Educativa*, 44. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i44.1036>
- Rodríguez Moneo, M., y Aparicio, J. J. (2024). La calidad de la enseñanza, la calidad del profesor y la formación del profesorado. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 51, 13-36.
- Rodríguez Muñoz, M. (2025). La inspección educativa y sus funciones pedagógicas. Una comparativa funcional. *Revista española de educación comparada*, 47, 397-415.
- Rosales López, E. (2003). Reflexiones sobre la calidad de la enseñanza, *Innovación Educativa*, 13, 373-384

- Sáenz Martínez, A. (2022). El asesoramiento técnico-educativo de la inspección como factor de mejora de la calidad de la educación. *Supervisión* 21, 63.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos Guerra, M. Á. (2008). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.
- Sarasúa Ortega, A. (2019). La Inspección de Educación, un futuro incierto. Ediciones. *Aula*, Universidad de Salamanca, 25, p. 100. <http://dx.doi.org/10.14201/aula20192591104>
- Secadura Navarro, T. (2017). La Inspección Educativa ante el siglo XXI. Retos y propuestas de mejora. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y la Supervisión de los centros educativos*, pp. 501-520. Madrid: UNED.
- Secadura Navarro, T., Barbero Alcalde, A. M., Úbeda-Portugués Ávila, G., & Del Saz Ortega Villaizan, A. J. (2024). El referente prioritario del modelo de inspección educativa en el estado español. Estudio comparativo e inferencia de retos. *Avances En Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.854>
- Serentill i Rubio, J. (2023) La evaluación de Centros y planes de mejora. Actuaciones de la inspección en Cataluña. *Avances en Supervisión Educativa*, 40.
- Silva García, B.P. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49(1), pp. 67-82. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-5651-296X>
- Soler Fierrez, E. (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (1995). Introducción. Situación de los estudios históricos sobre la Inspección educativa. In Soler Fierrez, E. (Coord.), *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*. Escuela Española.
- 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.
- Teixidó Planas, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Ariel.
- Tiana Ferrer, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín & F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 17-26). Madrid: OEI/Santillana
- Tiana Ferrer, A. (2018). *Treinta años de evaluación de centros educativos en España*. *Educación XX1*, 21(2), 17-36. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21419>
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* [Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades educativas básicas]. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* [Informe]. UNESCO. Versión en español difundida con el apoyo de Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381852>

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. UNESCO.

Viñao Frago, A. (1999). La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 51(3), 251-263.

Zulueta Castañeda, M. (2020). El papel de la inspección de educación en los procesos de innovación educativa. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 8, 202-216. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/565>.