

# La inspección educativa en la Unión Europea: Proyecto de investigación comparada sobre cuatro modelos de inspección educativa actuales

Andrea García Rodríguez

Máster en Calidad y Mejora de la Educación



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2019 – 2020

Facultad de Educación y  
Formación del Profesorado

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA:  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COMPARADA SOBRE  
CUATRO MODELOS DE INSPECCIÓN EDUCATIVA  
ACTUALES**

Andrea García Rodríguez

Tutor: Héctor Amadeo Monarca

Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Julio, 2020



## RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

El presente proyecto de investigación trata la inspección educativa en el marco de la Unión Europea. La diversidad de modelos de inspección que existen en la actualidad debido a la variación dentro de los sistemas educativos de las políticas educativas y la influencia de las organizaciones supranacionales hacen que este servicio, originariamente estatal, haya evolucionado en las últimas décadas dando paso a diferentes perspectivas de concebir esta supervisión en el ámbito de la Educación. A través de este proyecto que plantea la puesta en marcha de una investigación de Educación Comparada entre cuatro países europeos, se pretende dar a conocer distintos modelos de inspección con la finalidad de conocer su organización, influencia y tendencias futuras ya que se trata de un agente evaluador posicionado entre las Administraciones públicas y los centros educativos que tiene en la actualidad un papel fundamental en cuanto a la mejora educativa tanto nacional como internacional.

**Palabras clave:** Evaluación, Inspección Educativa, Unión Europea, Educación Comparada.

## ABSTRACT, KEYWORDS

This research project is based on the educational inspection within the framework of the European Union.

The diversity of the inspection models that currently exist due to the variation within educational systems of the educational policies and the influence of supranational organizations has caused the evolution in the last decades of this service, originally state-owned, into different perspectives to conceive this supervision in the field of Education. Through this project that proposes the launch of a Comparative Education research between four European countries, it aims to reveal different inspection models in order to know their organization, influence and future trends since it is an agent evaluator positioned between public administrations and educational centers that currently has a fundamental role in terms of educational improvement both nationally and internationally.

**Key words:** Evaluation, Educative inspection, European Union, Comparative Education.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>7</b>
2.1. El concepto de “supervisión” y el concepto de “inspección”.....	7
2.2. Evolución histórica del concepto de Inspección Educativa: del control burocrático al asesoramiento pedagógico.....	8
2.3. La organización de la función inspectora .....	12
2.4. Concepción actual de la Inspección Educativa en la Unión Europea...	16
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	<b>20</b>
<b>4. METODOLOGÍA</b> .....	<b>20</b>
4.1. Diseño metodológico.....	23
4.2. Desarrollo de la investigación.....	26
<b>4.2.1. Fase descriptiva</b> .....	26
<b>4.2.2. Fase interpretativa</b> .....	29
<b>4.2.3. Fases de yuxtaposición y comparativa</b> .....	29
<b>4.2.4. Fase prospectiva</b> .....	29
<b>5. CRONOGRAMA</b> .....	<b>30</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>31</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

La creación de la Inspección Educativa surge a partir del siglo XIX como figura de control y supervisión legislativa con una carga administrativa alta (Aguerrondo, 2013; Mangas, 2019; Rul, 2013; Viñao, 1999), cuya principal función era garantizar las pretensiones que cada Estado tenía en el campo educativo y asegurar el cumplimiento de las leyes en los centros educativos (Monarca y Fernández-González, 2016). Con el paso del tiempo las políticas educativas de algunos países han desarrollado un rol de inspección educativa más centrado en el asesoramiento, apoyo y acompañamiento del centro educativo y menos focalizado en el control burocrático. Este nuevo rol está orientado a conocer la práctica docente desempeñada y ofrecer ayuda a los centros educativos a través de las Administraciones públicas (Castán, 2016; Viñao, 1999). La discusión y tensión entre control y asesoramiento, que sigue existiendo en la actualidad, ha ido generando diversos modelos de inspección educativa basados en la centralización, cuya influencia burocrática es alta, y modelos descentralizados con menor influencia burocrática y más centrados en asesoramiento práctico, existiendo así una pluralidad de concreciones respecto a este ámbito que tienen lugar en los sistemas y políticas educativas de distintos países, tanto de Europa como de otros continentes (Mangas, 2019). A pesar de las distintas configuraciones de rol que cada Estado pretenda conceder al Cuerpo de Inspección, se trata de un servicio que desde sus inicios ha desempeñado el papel de unión entre las demandas y necesidades de los centros educativos y las Administraciones públicas nacionales e internacionales que pretenden dar respuesta y cubrirlas (Bolívar, 2018).

A partir de los años 80, la globalización comienza a influir en las políticas educativas las cuales pertenecen a sistemas educativos distintos pero cada vez son más similares debido a la influencia de organizaciones internacionales como la OCDE o la Unión Europea (Tarabini-Castellani y Bonal, 2011). En este sentido, la Nueva Gestión Pública (NGP) favorece la aplicación de modos de gestión propios del ámbito empresarial en el sector público basados en los siguientes principios: la libre elección de centros por parte de las familias, las pruebas externas al alumnado y la autonomía de los centros educativos. Este contexto ha influido e influye en el papel que desarrolla la inspección educativa, tanto en los modelos que la concretan como las funciones que abarca. Ante este cambio de

paradigma donde los procesos educativos son cada vez más heterogéneos, el cuerpo de inspección educativa queda descolocado aplicando unas competencias que no logran supervisar los procesos y cambios educativos actuales (Monarca y Fernández- González, 2016). Se trata de un actor que se encuentra en el punto de mira como posible papel influyente dentro del contexto educativo que vivimos y que está continuamente cambiando (Estefanía, 2017) pero desfasado en cuanto a la diversidad y cambios tan rápidos que tiene lugar en el contexto y a los que no logra adaptarse (Monarca y Fernández- González, 2016).

Teniendo en cuenta la posición que ocupa, la cual puede realizar grandes aportaciones tanto a las organizaciones supranacionales y las instituciones nacionales como a los centros educativos, la finalidad de este proyecto educativo es conocer en profundidad la situación de cuatro modelos distintos de inspección educativa que tienen lugar dentro de la Unión Europea. A través del análisis en profundidad de la organización y el papel que se le asigna en cada país a la figura del inspector/a, se pretende recoger aquellas pautas y acciones que se llevan a cabo en este servicio que acompañan y fomentan la mejora educativa actual. El resultado que se espera es lograr una serie de pautas y características comunes en todos los modelos de la inspección dentro de la Unión Europea que fomente la mejora constante de la educación a través de un trabajo conjunto de asesoramiento, cooperación y apoyo a la escuela.

Este proyecto se basa en la Educación Comparada la cual nos permite un análisis profundo de varios sistemas educativos, en su sentido más amplio o en alguno de sus aspectos en particular, para una posible comparación posterior con la finalidad de proponer unas bases comunes entre ellos, y potenciar ciertas estructuras o planteamientos después de conocer en profundidad cada uno de los objetos que se comparan (Santamaría, 1983). En el caso de este proyecto de investigación, se pretende analizar, describir y comparar cuatro modelos de Inspección Educativa que se desarrollan actualmente en el marco de la Unión Europea con el fin de asentar unas bases comunes y necesarias de fundamentación y organización de este servicio estatal. Para ello, nos basaremos en las fases propuestas por autores como Garrido (1982) y más concretamente en la estructura propuesta por Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016).

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El concepto de “supervisión educativa” y de “inspección educativa”.

El concepto de “inspección educativa” es un término que ha sido abordado por varios autores desde sus orígenes, a partir del siglo XIX. Desde su creación, los Estados han ido asignando diferentes competencias y funciones dentro del marco educativo a este cuerpo, pero siempre entorno a un mismo tema: la supervisión educativa.

Para comenzar, han de delimitarse conceptualmente los términos “supervisión” e “inspección” ya que, guardando relación, no significan exactamente lo mismo aunque muchos estudios los confundan. Soler (1994) hace referencia a ambos términos y su diferenciación. Por un lado, el término “supervisión” deriva del sustantivo inglés *visio* (refiriéndose a la acción de ver) añadiéndole el prefijo *super-* significa “mirar sobre, desde arriba, con una mirada distante y panorámica”. En una de sus obras anteriores redacta:

La supervisión es una ciencia que mediante el estudio y aplicación de diversos principios y procedimientos tiende a optimizar el rendimiento de las instituciones creadas con fines educativos dentro del sistema escolar (Soler, 1993, p.168).

En cuanto al término de “inspección”, este autor, junto con otros que realizaron el mismo análisis (Vázquez Cano, 1996) aborda este concepto desde sus orígenes y redacta que la Inspección Educativa surge con la necesidad de crear un instrumento que asegure el cumplimiento de las leyes sirviendo así a la centralización y uniformidad del país. Sostiene que la inspección nace como un conjunto de agentes especializados en “mirar dentro” del sistema educativo, haciendo referencia al origen latín de la palabra “inspección” (*spicere: mirar* añadiéndole el prefijo *in-* que significa *dentro*, formulando la palabra “*inspicere*”: mirar dentro con sentido analítico e investigador). El autor destaca que la diferencia fundamental de ambas palabras estriba en el significado de sus prefijos. Mientras que el significado de “inspección” determina una mirada desde el interior, profunda y basada en el análisis de la realidad, la palabra “supervisión” hace referencia a una mirada desde arriba y distante, la cual alude a la jerarquía existente entre el objeto que supervisa y el supervisado. De este modo, el autor redacta:

Así concebidas, la inspección vendría a representar la práctica de la supervisión, o, dicho de otro modo, la inspección sería la supervisión llevada al terreno de la acción y ésta la ciencia que la inspira y la fundamenta. (Soler, 1994, p.71)

Por ello, haremos referencia a la inspección ya que es el objeto de estudio y haremos referencia a la supervisión educativa como una ciencia dentro de la educación, siendo la inspección la que la pone en práctica y aplica a una realidad concreta.

## **2.2. Evolución histórica del concepto de Inspección Educativa: del control burocrático al asesoramiento pedagógico.**

Ramírez (2006) explica la introducción en el sistema educativo de la inspección al crearse la Administración pública con el Estado liberal como una manera de comprobar la legalidad en las escuelas y así poder dirigir, controlar y fomentar un sistema educativo liberal en el país. Con la finalización del Antiguo Régimen, Monarca y Fernández-González (2016) resaltan el proceso de secularización que se lleva a cabo y la creación de este cuerpo como garante de la homogeneización y organización jerárquica que se pretenden aplicar al sistema educativo. Una forma de asegurar no solo la legislación en las escuelas, sino también otros aspectos relacionados con el propio Estado y gobierno vigente en cada momento. Otros autores como Esteban Frades (2011; 2019) añade que durante una época se le asignaba el rol de “guardián ideológico”. El inspector/a era una figura estatal que se encargaba de asegurar que en los centros educativos se siguiera la línea ideológica que planteaba el Estado de aquel momento. Considera que este hecho fue el que originó que el personal docente haya mantenido una opinión desfavorable respecto al cuerpo de inspección, el cual aún en la actualidad se mantiene. Bolívar (2013) coincide y añade que la principal tarea de la mayoría de las inspecciones sigue siendo es el control y supervisión burocrática. Como consecuencia, los centros educativos centran sus funciones a cumplir con la legislación y la parte administrativa, olvidan otras funciones relacionadas con la mejora de la práctica docente o del aprendizaje del alumnado legitimando esa homogeneización a la que hacíamos referencia anteriormente y olvidando la parte que se centra en mejorar el aprendizaje y la práctica docente (Mandonar Pardinilla, 2006).

Con el comienzo de la influencia de procesos económicos en la educación englobados en la conocida como Nueva Gestión Pública (NGP), los servicios públicos sufren diversos cambios que obligan al sistema público a una reestructuración la cual también afecta a la educación. Debido a esta transformación la inspección educativa también se ve obligada a cambiar su modo de analizar este nuevo funcionamiento de las Administraciones públicas. El concepto de los centros educativos se invierte. Anteriormente, era la escuela la que estaba al servicio del Estado, cumplía sus normativas y todas aquellas competencias propuestas. Actualmente el concepto ha cambiado, siendo la escuela el centro del sistema educativo y la normativa tanto estatal como autonómica y provincial debe responder a las necesidades propias de cada centro educativo. Estas demandas y problemáticas deben ser detectadas y respaldadas por el servicio de la inspección el cual tiene que cambiar su perspectiva para hacer frente al nuevo paradigma (Bolívar, 2018). Aparece entonces un nuevo concepto de inspección centrada en el asesoramiento y apoyo por parte de dicho cuerpo. Hernández (2005) define este concepto como:

“Fenómeno de naturaleza procesual y dinámica, con un carácter sistemático y sostenido en el tiempo, dedicado a la ayuda y apoyo de los centros escolares (...) cuya finalidad es la mejora de la educación a través de su capacitación y potenciación para la utilización de conocimiento pedagógico” (p.495)

El autor considera necesario un cambio en el papel que afronta la inspección hacia un enfoque donde el profesorado se sienta parte de esta evaluación, se refleje una inspección enfocada en la mejora de la práctica docente y el maestro/a o profesor/a forme parte de la estructura de la evaluación y modificación hacia la mejora educativa. Para ello delimita tres grandes momentos dentro de la práctica que desarrolla la inspección educativa: el planteamiento o iniciación al cambio, la puesta en práctica y la institucionalización. Dentro de estas tres grandes fases, recoge las principales funciones que debería tener el cuerpo de inspección para poder lograr este cambio de enfoque:

Figura 1. Fases y procesos del cambio educativo y del asesoramiento

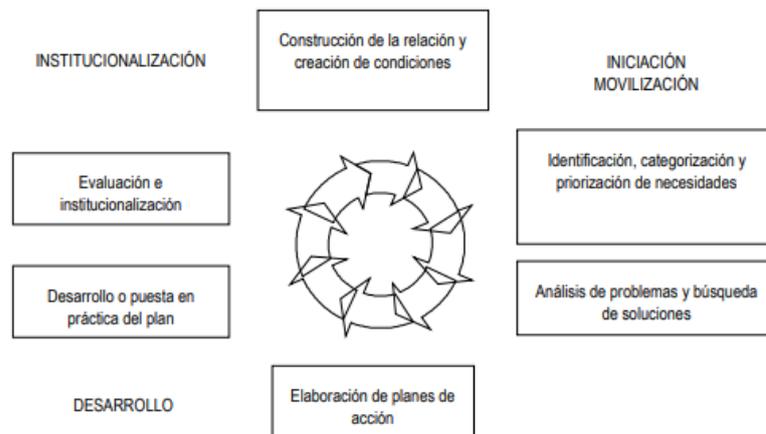


Imagen 1: Fases y procesos del cambio educativo y del asesoramiento. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130149.pdf>

Como podemos observar, se trata de una propuesta basada en las características específicas de cada centro educativo y sus necesidades. A través de los problemas que se presentan, se elaboran los planes de acción aplicados al centro basándose en las posibles soluciones. De esta manera, el centro educativo forma parte del proceso de evaluación, búsqueda de soluciones y creación y puesta en marcha de los planteamientos. El autor destaca dos problemáticas a la hora de aplicar este tipo de evaluación. Por un lado, la dificultad de transmitir de manera adecuada a los centros educativos la idea de una evaluación para el posible asesoramiento con la finalidad de mejorar. En muchos casos, la aplicación de una evaluación por parte de la inspección es concebida por parte del profesorado como un proceso de rendición de cuentas, lo que crea en ellos/as una perspectiva negativa de dicha evaluación. Por otro lado, aquellos centros educativos que reciban ese asesoramiento y apoyo de manera positiva y logren coordinarse con el cuerpo de inspección de la zona territorial tendrán más posibilidades de mejorar su funcionamiento respecto a aquellos centros educativos que no acepten este asesoramiento como punto de partida, lo que provocará diferencias entre ambas escuelas. Para conseguir la aceptación del asesoramiento a través de la evaluación, el autor destaca la importancia de hacer consciente al profesorado de las expectativas y pretensiones de cambio que intenta desarrollar el cuerpo de inspección con el fin de clarificar tareas, finalidades, compromisos, apoyos y otros aspectos que hacen posible esta transformación y mantiene el pensamiento de que si el profesorado sigue considerando la supervisión de la

inspección bajo un enfoque de control es debido a esa falta de comunicación con el cuerpo de inspectores.

Aguerrondo (2013) explica que el cuerpo de la inspección educativa se encuentra en plena transformación e intenta afrontar dicha problemática en la que se encuentra la inspección y la cual también detecta Viñao (1999): la figura de control y evaluación frente a una figura de asesoramiento. Según la autora, la complejidad que ha ido adquiriendo el sistema educativo y su expansión en los últimos años han aumentado las funciones y áreas que la Inspección Educativa tiene que atender y supervisar, lo que conlleva recortes temporales para llevar a cabo su labor. Por ese motivo, los aspectos puramente pedagógicos han quedado desatendidos debido a que su evaluación y asesoramiento conllevan mayor complejidad de análisis y una evaluación especializada e individual de cada centro que permita conocer sus necesidades específicas. Coincide entonces con Hernández (2005) en cuanto a un asesoramiento individual que recoja las necesidades, demandas y avances de cada centro educativo y se realice una inspección periódica teniendo en cuenta las características propias de cada centro y el contexto donde se desarrolla.

Pupo y Sandó (2011) destacan otro aspecto que forma parte de las causas por las cuales la inspección educativa no cubre aquellas necesidades que tienen lugar en la actualidad y por las que es necesario ese cambio dentro de este servicio de supervisión: la falta de fundamentación teórica que se desglosa especialmente en dos carencias que deberían abordarse y que están relacionadas con las necesidades detectadas por Aguerrondo (2013) y Viñao (1999) mencionadas anteriormente. En primer lugar, consideran necesaria una delimitación conceptual del término de inspección desde el punto de vista pedagógico dentro del marco de una formación permanente del profesorado que permita una base teórica donde desarrollar las funciones de asesoramiento. En segundo lugar, un necesario tratamiento teórico sobre la articulación de las tres grandes funciones en las que se basa la actividad de la inspección actual: control, evaluación y asesoramiento desde un punto de vista global, único e integral que permita abordar estas tres principales competencias en un proceso que permita la retroalimentación entre ellos y así poder abordar la supervisión desde todas sus perspectivas. La falta de precisión en cuanto a la definición del término, la desarticulación entre sus principales funciones y la desorientación y diferencias que existen en la práctica hacen que dentro del marco teórico de la supervisión y la práctica de la inspección exista la improvisación y espontaneidad con la que en

muchas ocasiones se realiza dando lugar a diferentes modelos y métodos que no originan una puesta en común y finalidades conjuntas.

En su conjunto, el servicio de inspección está en plena transformación (Barroso, 2005; Bolívar, 2012). La introducción de la NGP y todos los procesos que la forman han modificado la estructura y funcionamiento de las estructuras públicas, entre ellas la educación, con lo que conlleva que este cuerpo se vea obligado a realizar cambios que permitan la adaptación a las nuevas tendencias. El panorama de la educación presente requiere tendencias nuevas que se basen en crear un cuerpo de inspección centrado en el asesoramiento y las necesidades específicas de cada centro educativo y su contexto (Bolívar, 2013). En este ámbito, la tensión entre una figura de control o de asesoramiento determinan los nuevos modelos de organización de supervisión. El control ya no se basa únicamente en el cumplimiento normativo y la burocracia, hasta ahora con la pretensión de homogeneizar, sino en la obtención de unos resultados esperados por parte del centro (Cuadrado Muñoz, 2018). Por otro lado, el asesoramiento requiere de unos recursos y profesionales con lo que no cuentan las Administraciones. Además requiere de un sistema basado en la heterogeneidad donde cada centro educativo es el centro de análisis, apoyo y mejora educativa (Aguerrondo, 2013). Por ello, nacen diversos modelos de inspección, cada uno centrado más en una u otra perspectiva y teniendo en cuenta el grado de centralización respecto al Estado.

### **2.3. La organización de la función inspectora**

Debido a la complejidad que requiere realizar una clasificación de estos modelos y la infinidad de variables que podemos encontrar, me limitaré a analizar las modalidades según el grado de centralización con la que actúan respecto al Estado ya que de este grado depende la tipología de organización que se lleve a cabo dentro de la inspección en cada país.

La centralización de la gestión y toma de decisiones a nivel nacional comienza a modificarse a partir de la década de los 80 con el surgimiento de las políticas neoliberales y su influencia en servicios públicos como la salud, el transporte y la educación entre otros. Hasta ese momento, la administración educativa a nivel estatal se regía bajo una organización centralizada donde la toma de decisiones la desarrollaba plenamente el

Estado a través del modelo burocrático-profesional. Con la introducción de procesos económicos y mercantiles que pretenden una descentralización de la educación, el Estado comienza a ser criticado por esas nuevas fuerzas políticas que pretenden romper los modelos tradicionales e introducir el denominado modelo postburocrático. La crítica al centralismo hasta ese momento vigente, a la burocracia y la supuesta falta de calidad de los servicios públicos se convierten en las principales justificaciones que plantean un nuevo enfoque de la educación relacionada con el empleo y la gestión empresarial (Barroso, 2005).

Al aplicar este tipo de reformas en el sistema educativo, la inspección educativa debe plantear estos nuevos procesos dentro de sus competencias y funciones, que cambiarán el panorama educativo y fijarán aspectos nuevos a tener en cuenta. Por ello, presentaré los modelos de centralización y descentralización que tienen lugar en los países a nivel europeo con el fin de comprender el contexto de que partimos y basarnos en ellos para definir los parámetros e indicadores a tener en cuenta en la investigación. Cabe destacar con antelación que el grado de influencia de estos modelos junto con la cultura, tradición y gobierno de cada país son las principales causas que han provocado esta diversidad de modelos del cuerpo de inspección educativa.

Según esta variable, podemos distinguir a grandes rasgos dos modalidades:

### **2.3.1. Nivel superior administrativo, cuerpo o departamento dependiente del gobierno central: Modelo centralizado.**

Este modelo tiene lugar en aquellos países donde la administración está centralizada y burocratizada. La alianza entre el Estado y los centros educativos es la clave en cuanto al funcionamiento de las administraciones educativas y su regulación es tanto estatal y administrativa como profesional y pedagógica. Esta figura se basa en el control jerárquico y homogéneo cuyo papel principal es asegurar el cumplimiento de la normativa creada por parte del Estado (Monarca y Hernández, 2016).

La burocracia tiene un papel importante dentro de las funciones que desempeña el inspector/a en el centro educativo, la vigilancia de la norma o ley en la documentación del centro han reforzado con el paso del tiempo que las escuelas centren sus esfuerzos en reflejar burocráticamente la legislación aunque las prácticas docentes que se lleven a cabo

no acompañen a lo que recogen los documentos. De este modo, queda reflejada cualquier política de cambio aunque no se lleve a cabo a la práctica (Monarca y Hernández, 2016). Siguiendo la línea planteada, Bolívar (2013) explica que la visita del inspector se centra en el denominado *control institucional* donde la burocracia tiene más importancia que la revisión de la práctica docente (Barroso, 2005).

Con la necesidad de crear políticas educativas enfocadas a la mejora que promuevan el desarrollo del Estado de Bienestar, durante la segunda mitad del siglo XX, comienzan a modernizarse las administraciones públicas y se fomenta una imagen del Estado menos reguladora pero, con el paso del tiempo, estas medidas son insuficientes para hacer frente a una realidad educativa tan diversa, cambiante y con la influencia de otros modelos y perspectivas emergentes, como es el modelo descentralizado (Bolívar, 2013) al que haremos referencia más adelante. Este autor defiende la reinención de la gestión burocrática de tal manera que los documentos del centro educativo sean la base y marco de acción que debe aportar la coherencia de todas las prácticas que se lleven a cabo dentro de la escuela, evitando reflejarlas en el papel sin aplicarlas a la realidad.

Los países en los que se mantiene este tipo de modelo centralizado son aquellos en los que la referencia sigue siendo la “escuela pública”, con lo que el papel del Estado dentro del marco educativo sigue teniendo un peso fundamental en cuanto a la gestión y toma de decisiones. En este aspecto son varios los autores que consideran necesario un cambio y el abandono de la perspectiva vertical o jerárquica dando lugar a nuevos modos de regulación y supervisión horizontales donde la cooperación de la comunidad educativa sea la base en la que fundamentar cualquier tipo de decisión dentro del centro. Ante esta nueva perspectiva, se fomenta la autonomía de centros como camino hacia una escuela heterogénea que refleje las necesidades y demandas del contexto individual de cada centro educativo donde el Estado, a través de la inspección, debe coordinar y fomentar la mejora de la práctica educativa y su gestión, acompañando a cada centro sin dejar de formar parte de la comunidad educativa, como considera el modelo postburocrático (Barroso, 2005; Bolívar, 2013).

### **2.3.2. Nivel superior administrativo, cuerpo o departamento independiente al gobierno central: Modelo descentralizado.**

Este modelo surge, como ya hemos explicado brevemente con anterioridad, con las políticas neoliberales y la globalización con la necesidad de una reforma y reestructuración educativa, surge la crítica y duda hacia el Estado y los servicios públicos relacionándolos con una mala organización y poca eficiencia. Aparece entonces, procedente de estas políticas económicas, el modelo postburocrático. Se trata de un modelo que pretende sustituir parcial o totalmente los sistemas educativos tradicionales por sistemas de cuasi-mercado lo cual conlleva ciertas características muy alejadas del modelo anterior y que explicaremos a continuación (Barroso 2015).

En primer lugar, cabe destacar el importante papel que adquieren organizaciones y procesos externos al sistema educativo a la hora de la toma de decisiones y gestión. La privatización acompaña a este modelo que pretende disminuir la intervención estatal y considera que la única solución es que la educación pase a agentes y otro tipo de organizaciones dándole un sentido descentralizado. Se rompe con esa homogeneización característica del Estado al controlar las Administraciones para dar paso a una heterogeneidad la cual conlleva la desregularización, modificando así el funcionamiento del Estado-nación (Aguerrondo, 2013). Justificando este cambio de perspectiva enfocada a la heterogeneidad con la necesidad de una educación que logre adaptarse a una realidad de cambio constante, Machado (2001) defiende que las toma de decisiones y gestión educativa debe instalarse en aquellos agentes y sectores que se enfrentan a los cambios y necesidades de manera directa en cada centro educativo, de este modo, la demora en cuanto a la toma de decisiones y cambios necesarios propia de la centralización se extinguirá dando paso a una educación que se adapte a cada contexto y sus necesidades, teniendo en cuenta la diversidad propia de nuestro tiempo. Por ello, considera fundamental y necesaria la autonomía escolar propia de la descentralización.

Ante estas políticas de intervencionismo, Barroso (2015) considera que se favorecen la competencia entre escuelas, ya que al ofrecer distintos planteamientos sin tener una base común debido a la heterogeneidad hace que los distintos “sistemas” que desarrollan dentro de las escuelas fomenten la competitividad, convirtiendo la educación en un producto, al alumnado y sus familias los clientes y relacionando el “mercado educativo” con el “mercado del empleo”. Ante esta nueva perspectiva caracterizada por la heterogeneidad en cuanto a la gestión y la privatización, donde se da paso a la competencia entre escuelas cuyo resultado es la desigualdad de oportunidades y segmentación social (Brunner, 2001), la figura de la inspección queda descolocada bajo

unas funciones que no se adaptan a la situación actual en los centros y aplicando una homogeneidad que no tiene cavidad, con lo que es necesario un cambio en la forma de aplicar la burocracia de control. Un cambio que permita al Estado evaluar este control externo y heterogéneo (Monarca y Fernández- González, 2005) y poder enfocarlo hacia la mejora educativa basada en los principios fundamentales que defiende la “escuela pública”: universalidad de acceso, igualdad de oportunidades y formación permanente. Una educación que, sin perder de vista la mejora y aumento de la productividad propia de los procesos económicos del mercado, no olvide los imperativos de la justicia social que fomenta el Estado (Barroso, 2005).

#### **2.4. Concepción actual de la Inspección Educativa en la Unión Europea**

Ante la situación de la inspección educativa en el ámbito educativo actual, donde destacamos dos dualidades que se abordan de manera distinta en cada país y que tiene como resultado diversos modelos de inspección, consideramos importante conocer el estado global de estas dos problemáticas planteadas en el marco europeo para poder situar los países escogidos y detectar las tendencias que persiguen cada uno de ellos y la contemplación de la organización supranacional ante esta diversidad y pluralidad (Van Bruggen, 2010).

La inspección educativa en Europa tiene su origen lo largo del siglo XIX en la mayoría de los países miembros. Existen varios conceptos los cuales han sido delimitados por Miguel Pérez et al. (2018) para poder contextualizar el marco de la inspección. De esta manera, conoceremos la concepción que tiene el SICI<sup>1</sup> sobre los términos básicos relacionados con el ámbito de la inspección y poder comprender y delimitar conceptualmente con exactitud las investigaciones y documentos relacionados.

En el marco europeo se entiende como *inspección educativa* a:

“La observación directa del funcionamiento de centros educativos y del trabajo desempeñado por el profesorado. La realiza personal ajeno al centro y carece de responsabilidad en cuanto a la gestión y dirección. Se sitúa a nivel nacional o regional.”  
(Miguel Pérez et al., 2018, p. 137)

---

<sup>1</sup> SICI (*Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education*) es la asociación europea de inspectores tanto nacionales como regionales. Actualmente cuenta con 37 inspecciones educativas en la Unión Europea.



### 2.4.1. El enfoque de la inspección educativa en la Unión Europea respecto al control burocrático y el asesoramiento pedagógico.

Se trata de una de las grandes diferencias que se pueden detectar dentro del marco europeo a la hora de distinguir o clasificar la inspección educativa (Miguel Pérez et al., 2018). Existen inspecciones donde la prioridad reside en las evaluaciones de la gestión del centro y si éstas recogen la burocracia pertinente. Por otro lado, existen otros órganos de inspección donde las evaluaciones están centradas en conocer la práctica docente individual para aplicar así un modelo más centrado en el asesoramiento.

A continuación presentamos la imagen 3 que recoge las cuatro tipologías que podemos encontrar dentro de los países miembros de la Unión Europea:

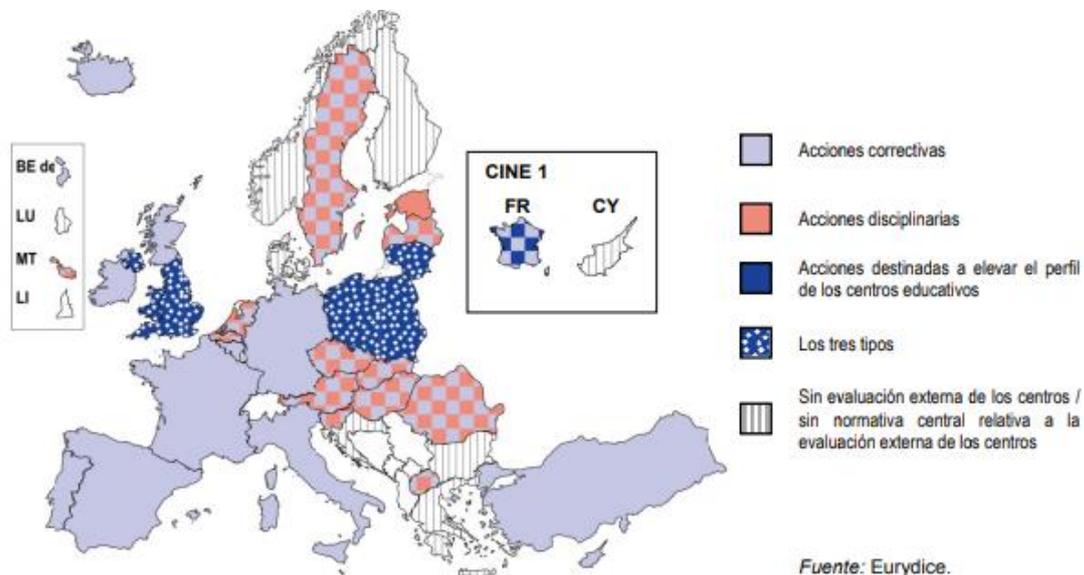


Imagen 3: Resultados de las evaluaciones externas y el tipo de medidas que se toman al respecto. Recuperado de Eurydice (2015).

Como podemos observar, la mayoría de los países llevan a cabo evaluaciones externas con medidas correctivas enfocadas a hacer frente a las deficiencias o infracciones que presenta el centro educativo o cubrir aquellas pautas que no se cumplen de la legislación, es decir, bajo un control y vigilancia burocrático. Otros países llevan a cabo unas medidas enfocadas a las denominadas “disciplinares” que se llevan a cabo por las autoridades responsables y suelen aplicarse cuando las acciones correctivas no han sido eficaces. Por último, encontramos aquellas medidas destinadas al asesoramiento y apoyo para el logro de unas prácticas docentes beneficiosas que mejoren la enseñanza las cuáles se llevan a

cabo junto con otro tipo de medidas, no existe ningún país que aplique éstas últimas únicamente y las encontramos en un número reducido de países (Eurydice, 2015).

#### **2.4.2. Los modelos de centralización y descentralización en la Unión Europea.**

En la mayoría de países miembros de la Unión Europea, 27 de los 31 sistemas educativos en los que se aplica las evaluaciones externas, se llevan a cabo por un nivel central, el Estado, y un nivel regional (*top-level authority*). Como ya hemos mencionado anteriormente en varias ocasiones, es muy diversa la gama de modelos de inspección educativa dentro del marco de la Unión Europea. En este aspecto, existen tres tipologías donde se pueden enmarcar todos los países miembros. La centralización del cuerpo de inspección, que se basa en la garantía de mejora de la educación por parte del Estado y las Administraciones públicas. Es el caso de países como Francia o Chipre donde el máximo responsable son los organismos nacionales de origen público. En estos países existe un nivel superior de especialización dentro del propio Ministerio de Educación, de otro ministerio o con las autoridades locales. Por otro lado, existen varios miembros de la Unión Europea que desarrollan el modelo de descentralización, con una visión más orientada al mercado y la reducción de responsabilidad al Estado. Países como Reino Unido, Países Bajos o Lituania son sistemas educativos que con el paso de los años han fomentado este tipo de organización. En estos casos, la entidad se encarga de la evaluación de las actividades educativas, las competencias que asumen los centros educativos y la evaluación del sistema educativo basado en los resultados del alumnado (Miguel Pérez et al., 2018).

Encontramos un punto intermedio entre los dos anteriores común en el resto de los países europeos. Se pueden situar en algún punto medio entre la centralización y descentralización de manera que, sin llegar a uno u otro modelo, la organización esta influida por un u otro en mayor o menor grado (Eurydice, 2015). Para poder conocer el grado de influencia de ambos modelos dentro del sistema educativo hay que analizar con mayor profundidad aquellos aspectos que no permiten identificarlos.

Por último, existe una minoría de países, como es el ejemplo de Finlandia o Suiza, donde no existe la inspección educativa y no se lleva a cado la evaluación externa de los centros.

Este breve repaso de las dos dualidades que influyen y determinan los diferentes órganos de supervisión e inspección nos permite conocer a grandes rasgos la situación actual que

este servicio vive dentro del contexto europeo. Para poder conocer con mayor profundidad las influencias y tendencias actuales, partimos de esta base a la hora de iniciar la investigación.

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo principal que se persigue con esta investigación es encontrar, a través de la comparación de cuatro modelos de inspección educativa vigentes en la Unión Europea, aquellos aspectos básicos que comparten los diferentes modelos de inspección y así poder dar paso a un nuevo enfoque organizativo del cuerpo de inspección dentro de los sistemas educativos para la contribución a la mejora educativa tanto nacional como supranacional.

Este objetivo general se desarrolla en tres objetivos específicos los cuáles son:

- Describir la organización de cuatro modelos diferentes de inspección educativa que tienen lugar dentro del marco europeo.
- Identificar las semejanzas y diferencias que comparten los modelos de inspección educativa escogidos.
- Definir aquellas características y aspectos relevantes que realiza la inspección educativa para fomentar la mejora de la educación actual.

### **4. METODOLOGÍA**

A continuación, se desarrolla en dos grandes bloques el proyecto de investigación que se propone, la cual se basa en el estudio comparativo de varios modelos de inspección dentro de una perspectiva supranacional (Valle, 2012). Dentro de este marco de Educación Comparada, cuyas bases se sustentan en Garrido (1982) tiene lugar esta investigación siguiendo en concreto el modelo de investigación en educación comparada desarrollado por (Caballero et al. 2016) la cual recoge los siguientes dos bloques:

En un primer bloque se expone la selección y definición de la problemática a abordar y el objeto de estudio que se pretende analizar y comparar. Para ello es fundamental el

manejo de los términos y conceptos de manera que podamos delimitar aquello que queremos abordar dentro del ámbito de la inspección educativa que permitan una descripción, análisis y comparación completa posteriormente. A través del marco teórico desarrollado y teniendo en cuenta el estado actual del objeto de estudio, en este caso la inspección educativa en el marco europeo, delimitar la problemática nos permite especificar qué parte del ámbito educativo queremos conocer y trabajar, lo que facilita el resto de la investigación.

En un segundo bloque se desarrolla la investigación en sí formada por cuatro fases las cuáles se basan en términos generales en la estructura de estudio comparado que compusieron autores como Bereday (mencionado en Santamaría, 1983) o Garrido (1982). En primer lugar, se realizará la fase de descripción la cual trata de la recogida exhaustiva de información de cada modelo de inspección teniendo en cuenta los parámetros e indicadores creados con el fin de abarcar el mayor número de datos. Las fuentes de información en las que basaremos la investigación serán de carácter oficial de los cuatro países en cuestión y las diferentes instituciones dentro de la Unión Europea a través de la base de datos y fuentes primarias como son Eurydice o SICI. De este modo podremos conocer el funcionamiento y organización de cada inspección y el contexto donde se aplica. A parte de esta fuentes oficiales, se contrastará la información con artículos y obras que traten este ámbito de estudio, denominadas también como fuentes secundarias, que permitan determinar otras perspectivas, problemas planteados de aplicación o consecuencias que hayan podido tener lugar y así tener un marco amplio de información que permita tener una visión lo más objetiva y completa posible. Según Caballero et al. (2016), las fuentes que se deben manejar dentro de este tipo de investigación han de ser: exhaustivas, tratando por completo el tema u objeto de estudio; pertinentes, ajustándose al tema tratado; actuales, de manera que nos permita conocer la realidad actual del tema y variada en cuanto a idiomas.

A continuación, realizaremos la segunda fase denominada fase de interpretación. Ésta nos permite conocer un enfoque o perspectiva del objeto de estudio en su contexto teniendo en cuenta otros ámbitos que influyen y afectan a la Educación como puede ser la cultura y tradiciones educativas de cada país, la economía y las políticas relacionadas que se emplean, los modelos de sociedad que se desarrollan, la política educativa que se fomenta (Caballero et al. 2016) de manera que nos permite justificar aquellos modelos educativos

que se aplican en cada país, y con ello la perspectiva y modelo de inspección que tiene cada país, analizando las finalidades que persiguen, la relación que guardan con los centros educativos, el modo y metodología que siguen a la hora de supervisar y evaluar dichos centros, si existe una jerarquía o no existe dicho cuerpo de inspección. Para ello, el análisis de discurso de las políticas educativas nacionales y supranacionales será un método clave de análisis e interpretación logrando conocer lo que se pretende conseguir con esas reformas y medidas relacionadas con la supervisión educativa. Además, se analizarán los testimonios de personal docente que vive este proceso de supervisión e inspección educativa en primera persona con la finalidad de crear una interpretación de cada modelo de inspección aplicado lo más realista posible.

Una vez realizada la interpretación de cada modelo de inspección contextualizado, comenzaremos a realizar el proceso comparativo, fase principal de la investigación. Dentro de esta fase, dividiremos el apartado en dos subapartados: fase de yuxtaposición y fase de comparación. En cuanto a la fase de yuxtaposición, nos permite organizar los datos recogidos de cada cuerpo de inspección educativa descrito e interpretado dos a dos, es decir, aquellos datos concretos de la misma naturaleza y basándonos en los mismo indicadores, de manera que la comparación se hace más sencilla y clara. Para que la comparación entre datos sea lo más objetiva posible, es importante mantener la interpretación de los datos al margen de esta organización paralela (Caballero et al., 2016). El segundo subapartado es donde se realiza la comparación de los datos. Una vez recogidos, interpretados y organizados dos a dos, podremos conocer a través del análisis comparativo las convergencias y divergencias que guardan los distintos modelos de inspección a través de los datos recogidos, qué papel tienen en cada uno de ellos la normativa que la Unión Europea desarrolla y sobre todo, descubrir las tendencias que se pretenden lograr a través de las intenciones que demuestran cada uno de ellos en las comparaciones.

Por último, tiene lugar la fase prospectiva la cual se basa en proponer distintas recomendaciones o propuestas de mejora a través de la construcción de las conclusiones sustraídas de esa fase de comparación anteriormente desarrollada. Con el fin de mejorar la inspección educativa y poder encontrar un papel del inspector/a acorde con las tendencias educativas que se desarrollan en el contexto europeo, la comparación de distintos modelos nos permitirá llegar a unas conclusiones entre ellos que hagan posible

unas bases comunes teniendo en cuenta las tendencias emergentes en materia de política que se están desarrollando dentro del ámbito educativo.

#### **4.1. Diseño metodológico**

En este primer apartado se aborda la selección del problema más detalladamente y la necesidad que existe de estudiar a fondo dicha problemática para poder conocerla detalladamente y así analizarla en los diferentes países, comparar los indicadores que permiten su detección y proponer posibles soluciones. A continuación se enumerarán una serie de presupuestos de hipótesis de partida que permiten anteponernos y adelantar ciertas soluciones o remedios a dicha problemática planteada. Por último, se desarrolla la elección de la unidad de análisis definiendo los países seleccionados para la investigación, cuándo se realiza la investigación, es decir, la temporalidad y qué se quiere investigar y comparar con exactitud.

##### **4.1.1. Selección del problema**

Dentro del marco de la Unión Europea cada vez son más las reformas y medidas en el ámbito educativo que se crean con el fin de mejorar la educación a nivel global (Eurydice, 2014). Dentro esta preocupación que concierne a todas las organizaciones e instituciones educativas tanto nacionales como internacionales, la inspección educativa tiene un papel importante que puede fomentar este cambio hacia la mejora educativa de manera exponencial dependiendo de su organización y funcionamiento. Originariamente, ha sido un servicio que ha dependido del Estado, como ya hemos visto en apartados anteriores vigilando y asegurando la legislación de cada Gobierno. Con el paso del tiempo, las influencias de la NGP y organizaciones supranacionales e internacionales has modificado la organización y funcionamiento de este servicio. Planteado este panorama surgen varias cuestiones que se pretenden conocer: ¿Qué aspectos varían dentro de la organización de los distintos modelos de inspección? ¿Existe un modelo de inspección educativa predominante, es decir, más eficaz que el resto respecto a la realidad educativa que vivimos o en todos podemos encontrar aspectos positivos y negativos que permitan cierta validez? ¿Qué factores influyen en la organización de la inspección? ¿Existen convergencias entre los distintos modelos de inspección? Dentro de la Unión Europea,

¿Se fomenta un modelo de inspección educativa concreto? Existen diferentes investigaciones que pueden aportar ideas generales sobre la temática planteada. Otras entidades europeas como SICI o Eurydice llevan a cabo estudios de este servicio de manera global. Lo que se pretende con esta investigación es indagar a fondo para encontrar aquella figura del inspector/a que pueda llevar a cabo un cambio real y eficaz en la educación actual, aplicable a todos los países para lograr un cuerpo de inspección común que logre desarrollar las competencias y funciones necesarias para poder fomentar la mejora educativa a través de una labor conjunta y cooperativa entre los diferentes países, informando a las Administraciones y organizaciones supra e internacionales de las necesidades educativas que tienen lugar y a los centros educativos ofreciendo el apoyo y asesoramiento.

#### **4.1.2. Formulación de los presupuestos de partida**

Basándome en las incógnitas planteadas en el apartado anterior, se desarrollan las siguientes hipótesis o presupuestos de partida:

- No existen unas pautas o bases comunes que rigen las diferentes inspecciones educativas de los países que forman la Unión Europea ya que dependen de las Administraciones nacionales. Al ser la Unión Europea una organización de carácter supranacional y las inspecciones educativas forman parte de la políticas de educación de cada Estado, no se rigen por ninguna legislación europea común.
- La mayoría de cuerpos de Inspección Educativa se basan en el control y supervisión asegurando que los centros educativos cumplan con las leyes educativas que cada Estado dispone y no se fomentan aspectos más relacionados con el asesoramiento pedagógico o aplicados a la práctica docente desde la legislación europea.
- La legislación vigente en los países europeos no fomenta una mayor comunicación entre los centros educativos y las administraciones públicas a través de la inspección educativa con lo que se sigue promoviendo la descoordinación entre ellos.
- No existe ningún marco legislativo creado por la Unión Europea que delimite las funciones y organización dentro de la inspección educativa de manera que cada Estado es libre de asignarle el carácter que considere.

### 4.1.3. Elección de la unidad de análisis

En cuanto a la elección detallada de la unidad de análisis, haremos referencia a la determinación exacta del objeto de estudio basándonos en la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, 2013), el ámbito de estudio, es decir, los países en los que nos hemos centrado y la temporalidad en la que hemos decidido aplicar la investigación. Se ha basado el objeto de estudio a la legislación nacional de cada país escogido y cómo se contempla la organización de la inspección educativa y el carácter que tiene. La inspección educativa que va a ser estudiada dependía en sus orígenes del Estado al aplicar a en las etapas educativas obligatorias, es decir, Educación Infantil de 3 a 6 años, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria tanto baja como alta. Por lo tanto, nos estamos refiriendo a las etapas de CINE 0, 1, 2 y 3.

Los países escogidos que delimitan el ámbito de estudio son Países Bajos, Finlandia, España y Francia. La elección de estos países tiene origen en los modelos que aplican y fomentan dentro del sistema educativo nacional. Países Bajos es característico por aplicar un modelo de inspección y en general educativo descentralizado desde los años 80 (Eurydice, 2015). El país europeo de referencia en cuanto a la aplicación de este modelo es Reino Unido pero, al no pertenecer a la Unión Europea en la actualidad, se decidió escoger uno similar a éste. Francia históricamente se ha caracterizado por el contrario, un modelo centralizado que actualmente sigue desarrollando (Barroso, 2005). Finlandia se caracteriza por no poseer un cuerpo de inspección educativa estatal como tal (Eurydice, 2019; Pont, Yee, Albiser y Fraccola, 2013) y la supervisión que se lleva a cabo, competencia de los municipios, se basa en la autoevaluación de los centros educativos, por lo que hemos considerado oportuno añadir a esta investigación dada su trayectoria excelente dentro del ámbito educativo y siendo un referente a nivel mundial. En cuanto a España, se considera a medio camino entre Francia e Inglaterra ya que el cuerpo de inspección tiene un origen y trayectoria centralizado pero la tendencia que persigue cada vez guarda más similitudes con el modelo descentralizado (Eurydice, 2015), como es el caso de gran parte de los países miembros.

En cuanto a la temporalidad en la que se aplica esta investigación es estática, se centra en los modelos de inspección que actualmente se están desarrollando en estos países. De este modo podemos conocer los modelos actuales y las tendencias nacionales que se promueven.

## **4.2. Desarrollo de la investigación**

Como ya hemos indicado anteriormente, esta segunda parte que recoge todo el proceso de investigación está compuesto por cuatro fases basándonos en Garrido el cual propone cuatro fases:

### **4.2.1. Fase descriptiva**

Fundamental para poder realizar una comparación completa que nos permita conocer la realidad que tiene lugar dentro de la inspección educativa en el marco europeo, la fase de descripción debe recoger de la manera más realista todos los datos relacionados con este objeto de estudio que hemos decidido conocer en profundidad. Para ello, se decide organizar la información en tres niveles: dimensiones, parámetros e indicadores (Caballero et al., 2016).

Encontramos dos dimensiones a tener en cuenta de las cuales se desarrollan tanto los parámetros como indicadores que se recogerán de los cuatro modelos de inspección educativa. En primer lugar, se analizará en líneas generales la organización del cuerpo de la inspección atendiendo a la relación que tiene con la administración, ya que este aspecto marca ciertas características y pretensiones en el funcionamiento de este servicio las cuales, como hemos visto anteriormente en el apartado del marco teórico (Véase apartado 2.3.) afecta a la relación entre la Administración pública y los centros educativos. Otro parámetro que se tiene en cuenta a la hora de conocer la organización de este servicio es su enfoque de control y vigilancia o de asesoramiento, también desarrollados en el apartado 2 de este proyecto, el cual nos permite conocer si su organización y enfoque se centra en un modelo u otro. El tercer parámetro que vamos a analizar y comparar es la entidad a la que pertenece este cuerpo de inspección ya que puede pertenecer al propio Ministerio de Educación en el caso de aquellos países con un modelo centralizado u otras instituciones estatales o, en el caso de los países más descentralizados, a otras entidades externas al ámbito estatal. En cuanto al cuarto parámetro, la relación laboral de este cuerpo nos permite conocer el cargo que ocupan los inspectores dentro del ámbito profesional y si forman parte del Estado. Por último dentro de esta dimensión, analizaremos el grado o nivel administrativo que ocupa: nacional, regional, si existe en ambos niveles o en ninguno. La segunda dimensión que se ha decidido analizar de cada

cuerpo de inspección educativa en esta investigación es la figura del inspector/a que nos permite conocer más concretamente las acciones y funciones que tienen estos profesionales y el modo en que los llevan a cabo. Para ello hemos denominado tres parámetros. En primer lugar, conocer el foco donde centran su actividad los profesionales a la hora de llevar cabo la inspección en un centro nos permite conocer si se lleva a cabo un modelo de inspección centrado en el control burocrático y gestión del centro educativo evaluado o por lo contrario en un modelo centrado en la práctica docente. En segundo lugar, el modo en el que se agrupa este cuerpo nos permite conocer os diferentes modos que cada Estado organiza este cuerpo y por último, el nivel o grado de afección que tiene en el sistema educativo en general las funciones y resultados que obtiene esta inspección.

Siguiendo esta línea, los datos que se recogerán se basan en la siguiente tabla:

DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
1. Organización del cuerpo de inspección educativa	Denominación	Nombre que recibe el cuerpo de inspección educativa en cada país
		Centralizado
	Relación con la Administración	Descentralizado
		No existe este departamento
	Modelo	Predomina el control y vigilancia legislativo
		Predomina el asesoramiento y orientación
		Ministerio de Educación
	Entidad de dependencia	Otro ministerio
		Otra entidad
		Funcionarios del Estado
	Relación laboral	Otro cargo
		Nacional
Nivel administrativo	Regional	
	Ambos	
	Ninguno	
2. La figura del inspector/a		Profesorado
	Foco de inspección	Gestión y dirección del centro
		Centro educativo en su conjunto
		Según las competencias y conocimientos
	Agrupación del cuerpo de inspección	Titulación exigida en el acceso
		Nivel de responsabilidad de las funciones
		No tiene consecuencias en el centro
Nivel de afección de la inspección	Impacto significativo	

Tabla 1: elaboración propia basada en Eurydice y SICI.

#### **4.2.2. Fase interpretativa**

Como ya hemos anticipado previamente en la introducción de esta segunda parte de investigación, una vez que hubiéramos recogido los datos de cada modelo de inspección de cada país, pasaríamos a interpretar esos datos con el fin de conocer el contexto donde se aplican y desarrollan. Tratándose del cuerpo de inspección educativa, sería conveniente conocer el contexto socioeconómico del país y sus tradiciones culturales dentro del ámbito de la educación y más concretamente en el campo de la evaluación educativa. Otros aspectos que pueden formar parte de este apartado es el origen de la inspección educativa en cada país para conocer su trayectoria lo que nos permitirá entender la organización y funcionamiento actuales.

#### **4.2.3. Fases de yuxtaposición y comparativa**

Originariamente, según la estructura de investigación de Educación Comparada propuesto por Caballero et al. (2016) la cual proponemos para esta investigación, estas fases deben realizarse de manera separada. Hemos decidido unir las en una sola para que, a la vez que organizamos los datos procedentes de los mismo indicadores, poder ir realizando la comparación. Si observamos el cronograma (Véase apartado 5) se realizarían de manera conjunta para poder realizar una comparación ordenada concepto por concepto en el momento en el que se ordenan. De este modo iremos obteniendo las convergencias y divergencias de una manera ordenada según se vayan ordenando los indicadores obtenidos durante la fase de descripción.

#### **4.2.4. Fase prospectiva**

Gracias al análisis que obtenemos de la descripción e interpretación de los datos y la organización dos a dos y la comparación de la información obtenida podemos concluir ciertas ideas o hechos que se desarrollan en la actualidad dentro de un marco europeo respecto a la inspección educativa, cómo puede variar dependiendo del país donde se aplique y las tendencias que están emergiendo. La última fase nos permitirá proponer posibles mejoras que aplicar a los modelos de inspección en los países analizados, bases teóricas que compartan los modelos de inspección y que hagan posible un cuerpo de inspección que fomente la mejora educativa partiendo de la realidad donde se desarrolla.

## 5. CRONOGRAMA

	AÑO											
	2020			2021			2022			2023		
	C1	C2	C3									
<b>Revisión bibliográfica</b>												
<b>Planeamiento y redacción del marco teórico</b>												
<b>Elaboración del marco metodológico</b>												
- Selección y definición de la problemática												
- Hipótesis y presupuestos de partida												
- Elección de la unidad de análisis												
<b>Elaboración de la investigación</b>												
<b>Fase de descripción</b>												
- Implantación de parámetros e indicadores												
- Detección de los parámetros e indicadores en cada modelo												
<b>Fase de interpretación</b>												
<b>Fase de yuxtaposición y comparación</b>												
<b>Fase de prospección</b>												
<b>Redacción de la memoria final</b>												

Tabla 2: Elaboración propia

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os procesos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. En Machado, J. y Alves, J.M. (eds.), *Melhorar a Escola-Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 107-121). Porto: SAME.
- Bolívar, A. (2018). La inspección educativa en un marco de autonomía escolar, una inevitable reestructuración. *Fórum de Aragón*, 24, 10-19.
- Brunner, J.J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: precisiones, desafíos y estrategias. En Machado, A. L. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, M. (2016) Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*.
- Castán Esteban, J. (2016). El reto de la Inspección de Educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (25).
- Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE. (2013). París, UNESCO
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014. Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa. Bruselas.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019. Estructura de los sistemas educativos europeos. Luxemburgo.

- Cuadrado Muñoz, F. (2018). Inspección Educativa, cuasimercado y gobierno por los resultados. *Avances en Supervisión Educativa*, (30).
- Esteban Frades, S. (2011). Naturaleza y aportaciones de la inspección educativa como servicio público. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 15, 1-13.
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25.
- Estefanía, J. L. (2017). La inspección ante la innovación educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 27, 1-36.
- Garrido, J. L. (1982). Educación comparada: fundamentos y problemas. Madrid: Ed. Dykinson
- Hernández, V. (2005) Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (3), pp. 494-502.
- Machado, A. L. (2001). El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela. En Machado, A. L. *Seminario de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.
- Madonar Pardinilla, M. (2006). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración. *Avances en Supervisión Educativa*, (2).
- Mangas, F. J. G. (2019). La Inspección de Educación en la Unión Europea. *Aula*, 25, pp. 129-146.
- Miguel Pérez, V.; Vázquez Aguilar, E.; Prados Gómez, A.; Arias Bejarano, R.; Domingo de la Riva, R.; Varela Pose, F.J. y Peinado González, R. (2018) La supervisión educativa en Europa: sistemas educativos y modelos de inspección educativa. *Journal of Supranacional Policies of Education*, 7, pp.131-161
- Monarca, H., y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), pp. 212-233.
- Pont, B., Yee, H. J., Albiser, E., Zapata, J., y Fraccola, S. (2013). Education Policy Outlook: Finland. OCDE.
- Pupo, A. T., y Sandó, P. V. (2011). La Supervisión Educativa: fundamentos epistemológicos de un modelo teórico de su dirección. *Ciencias Holguín*, 17(2), pp. 1-10.

- Ramírez Aísa, E. (2006). Breve resumen de la historia de la Inspección de Educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (3).
- Rul, J. (2013). Problemas y retos de la inspección de educación. *Educar*, 49(1), 29-48.
- Santamaría, F. R. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, pp. 61-75.
- Soler Fierrez, E. (coord.). (1993). Fundamentos de supervisión educativa. *La Muralla*. Madrid.
- Soler Fierrez, E. (1994). *La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones* (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperada de E-prints Complutense.
- Tarabini-Castellani, A., y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*, 355. Madrid.
- Valle, J.M (2012). La política educativa supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada* 20, pp. 109-144.
- Van Bruggen, J. C. (2010). Inspectorates of education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work. Brussels: SICI.
- Vázquez Cano, E. (2017). La inspección y supervisión de los centros educativos. *Madrid: UNED*.
- Viñao Frago, A. (1999). “La Inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión”. *Revista Bordón* 51 (3), pp. 251-263.